



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

Moralische Bildung als Aufgabe der Schule?
Didaktik des Ethikunterrichts im internationalen Vergleich

verfasst von / submitted by

Mag. rer. nat. Georg Platzer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 31.1.2019 / Vienna, 31.1. 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:

A 792 296

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:

Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Konrad Paul Liessmann
Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Einleitung	1
1 Das Problem der Lehrbarkeit von Moral	5
1.1 Lehrbarkeit von Tugend bei Platon	6
1.2 Der Tugendbegriff bei Aristoteles.....	8
1.2.1 Tugenderwerb bei Aristoteles.....	11
1.3 Tugenden im Ethikunterricht.....	13
1.3.1 Die Renaissance des Tugendbegriffes	14
1.3.2 Tugenderwerb als Ziel des Ethikunterrichts	19
1.3.3 Tugendeinübung im Ethikunterricht.....	25
1.4 Moralerziehung bei Immanuel Kant.....	27
1.4.1 Kants „Moralerziehungskonzept“ im Ethikunterricht	32
1.5 Ausgewählte Themen moderner Philosophie- und Ethikdidaktik.....	36
1.5.1 Identität und Moral	36
1.5.1.1 Identitätskrisen als Folge der Modernisierung	40
1.5.1.2 Identitätskrisen und moralische Identität.....	44
1.5.1.3 Identitätsstiftung im Unterricht	47
1.5.1.4 Fazit	55
1.6 Zusammenfassende Darstellung wesentlicher Aspekte	55
1.7 Moral-Vermittlung im Religionsunterricht	58
1.7.1 Ethisches Lernen als Zielsetzung im Religionsunterricht	58
1.7.2 Lehräußerungen der katholischen und evangelischen Kirche zu unterrichtsrelevanten Themen der Ethik.....	61
1.7.3 Moral- und Ethikdidaktik im evangelischen und katholischen Religionsunterricht	71
1.7.4 Ausgewählte Didaktik-Konzepte katholischer/evangelischer Moralerziehung.....	73
1.7.5 Besonderheiten der untersuchten Didaktik-Konzepte	86

2	Moral-Vermittlung im Kontext kompetenzorientierter Unterrichtsdidaktik.....	93
2.1	Grundlagen des Kompetenzdiskurses	95
2.1.1	Historische Entwicklung des modernen Kompetenzbegriffes	95
2.1.2	Ausgewählte Standpunkte von Befürwortern des Konzepts der Kompetenzorientierung:.....	102
2.1.3	Ausgewählte Standpunkte von Kritikern des Konzepts der Kompetenzorientierung:.....	107
2.1.4	Moralische Kompetenz am Beispiel des Projektes „ETiK“	111
2.2	Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht	120
2.2.1	Philosophie und Kompetenz.....	125
3	Didaktik des Ethikunterrichts im internationalen Vergleich	131
3.1	Vorbemerkungen zur vergleichenden Lehrplananalyse.....	131
3.2	„KRLE“ in Norwegen.....	136
3.2.1	Historische Entwicklung des Faches.....	137
3.2.2	KRLE in der Grundschule und der Sekundarstufe I	142
3.2.3	KRLE in der Sekundarstufe II.....	150
3.2.4	Stellenwert der Kompetenzorientierung.....	154
3.3	„RE“ in Schweden.....	160
3.3.1	Historische Entwicklung des Faches.....	160
3.3.2	RE in der Grundschule und Sekundarstufe I.....	163
3.3.3	RE in der Sekundarstufe II	172
3.3.4	Stellenwert der Kompetenzorientierung.....	175
3.4	Ethikunterricht in Bayern.....	181
3.4.1	Historische Entwicklung des Faches.....	181
3.4.2	Ethikunterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe I.....	186
3.4.3	Ethikunterricht in der Sekundarstufe II.....	197
3.4.4	Stellenwert der Kompetenzorientierung.....	199
3.5	„LER“ in Brandenburg.....	201
3.5.1	Historische Entwicklung des Faches.....	201
3.5.2	LER in den Jahrgangsstufen 5-10	204
3.5.3	Stellenwert der Kompetenzorientierung.....	211
3.6	Ethikunterricht in Österreich.....	213
3.6.1	Historische Entwicklung des Faches.....	213

3.6.2	Ethikunterricht als Schulversuch in der gymnasialen Oberstufe.....	215
3.6.3	Stellenwert der Kompetenzorientierung.....	222
3.7	Spezifische Erkenntnisse aus dem Vergleich der beschriebenen Modelle.....	224
3.7.1	Das norwegische Modell	224
3.7.2	Das schwedische Modell	225
3.7.3	Das bayrische Modell	227
3.7.4	Das Modell aus Brandenburg	229
3.7.5	Das österreichische Modell	231
4	Schlussbetrachtung.....	233
	Abstract	239
	Literaturverzeichnis	241
	Anhang: Lehrpläne der untersuchten Modelle	261

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Konkretisierungsformen des Lehrplans nach Vollstädt et al.....	133
Abbildung 2:	Kompetenzziele der Grundschule und Sekundarstufe I – Norwegen	150
Abbildung 3:	Kompetenzziele der Sekundarstufe II – Norwegen.....	153
Abbildung 4:	Themenschwerpunkte der Sekundarstufe I inkl. „Social Studies“ – Schweden	171
Abbildung 5:	Themenschwerpunkte der Sekundarstufe I – Schweden	171
Abbildung 6:	Kompetenzziele der Grundschule – Bayern.....	191
Abbildung 7:	Kompetenzziele der Sekundarstufe II – Bayern.....	199
Abbildung 8:	Themenfelder Sekundarstufe I und II – Brandenburg.....	211
Abbildung Anhang 1:	Grundlegende Kompetenzbereiche – LER.....	314
Abbildung Anhang 2:	Niveaustufen Grundschule – LER.....	317
Abbildung Anhang 3:	Niveaustufen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – LER	317
Abbildung Anhang 4:	Niveaustufen Oberschule – LER.....	318
Abbildung Anhang 5:	Niveaustufen Oberschulen, Variante 2 – LER	319
Abbildung Anhang 6:	Niveaustufen Gymnasium – LER.....	319
Abbildung Anhang 7:	Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER	327
Abbildung Anhang 8:	Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER Variante 2	328
Abbildung Anhang 9:	Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER Variante 3	328

Einleitung

Österreich gilt als eines der letzten Länder der europäischen Union, in denen der Ethikunterricht noch nicht bundesweit geregelt ist. Neben Bekundungen, Schulversuchen und Evaluationen gibt es hierzulande vor allem eines: Stillstand. Anders die Situation im skandinavischen Raum - in Schweden und Norwegen ist die wertneutrale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Religionen, Weltanschauungen und ethischen Fragestellungen als Pflichtfach ohne Abmeldemöglichkeit vorgesehen. Auch in Deutschland ist konfessionsungebundener Werteunterricht nichts Neues - so gibt es, abhängig vom jeweiligen Bundesland, unterschiedliche Modelle bis hin zu einem verpflichtenden Unterrichtsgegenstand.

Hier wie dort sind es letztlich grundlegende philosophische Fragen, die der Idee eines Konzeptes von Ethikunterricht vorausgehen: Die nach der Lehrbarkeit von Moral, nach den Möglichkeiten und Grenzen der sittlichen Erziehung und nach dem Wert der Tugend in modernen, pluralistischen Gesellschaften. Wer Ethik lehren möchte, muss diese Fragen zu stellen bereit, und die Antworten zu finden bemüht sein. Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch, die fundamentalen Probleme der Ethik-Didaktik zu thematisieren und im Hinblick auf konkrete Unterrichtskonzepte zu diskutieren.

Das Kernstück der Arbeit besteht in einer Gegenüberstellung von Modellen des Ethikunterrichts¹ aus **Schweden, Norwegen**, der deutschen Bundesländer **Brandenburg** und **Bayern** und der **österreichischen Variante** im Hinblick auf deren Didaktik, didaktische Umsetzung und Tradition. Die Wahl dieser Länder verspricht aufschlussreiche Ergebnisse deshalb, da die dortigen Modelle sowohl inhaltlich als auch von ihrer organisatorischen Struktur und geschichtlichen Entwicklung deutliche Unterschiede aufweisen. Eingebettet werden die Ergebnisse der vergleichenden Forschung in grundlegende Überlegungen zur Vermittlung von Moral im Kontext Schule.

So wird der Frage nachgegangen, welchen erzieherischen Wert klassische Tugend- und Moralkonzepte wie jene des Aristoteles' in einer modernen, relativistischen, pluralistischen Gesellschaft überhaupt haben können. Wird Ethikunterricht nämlich als Ausdruck oder Produkt einer solchen werterelativistischen Tendenz moderner Gesellschaften verstanden, gewisser-

¹ Im folgenden Text umfasst der Terminus „Ethikunterricht“ verschiedene Modelle des Ethik-, Religionskunde und Werteunterrichts, trotz ihrer teils unterschiedlichen Benennungen in den jeweiligen Ländern.

maßen als ein Ort für den Dialog unterschiedlicher moralischer Überzeugungen, so stünde das im Widerspruch zur antiken Vorstellung vom Guten und Richtigen.

Ebenso relevant für Erziehungsprozesse im Sinne des Sittlichen, ist die Frage nach der Rolle von Identitätskonzepten für das eigene moralische Weltverständnis. Gerade in den letzten Jahren steigt die Bedeutung des Themas „Identität“ in den verschiedenen Lehrplänen und Konzepten des Ethikunterrichts. Ob Zusammenhänge zwischen stabilen Identitätserfahrungen, systematischer Selbstthematisierung und moralischem Vermögen auszumachen sind, wird ebenso Teil dieser Arbeit sein.

Konkrete didaktische Aspekte der Arbeit betreffen vor allem schul- und unterrichtsrelevante Fragen im Zusammenhang mit der Vermittlung von Moral. Es kommt zur Darstellung ausgewählter Themen moderner Didaktik-Konzepte des Ethikunterrichts und zu einer Abgrenzung zur religiös-theologischen Ethik-Didaktik. *Was sind grundlegende Ziele von Ethik- und Religionsunterricht in Bezug auf Moralvermittlung? Welcher „Werte-Kanon“ wird im Religionsunterricht vermittelt?* - sind dabei die leitenden Kernfragen.

Ein weiteres Forschungsfeld betrifft – dem Zeitgeist entsprechend - die Kompetenz-Thematik. Dies beginnt bei der Frage danach, was Kompetenzen eigentlich sind. Gegenwärtig gibt es in der Bildungslandschaft keinen Konsens über die Verwendung des Kompetenzbegriffes. In der Arbeit wird der Bogen von der grundsätzlich philosophischen Frage nach dem Kompetenzbegriff, hin zum Themenfeld der moralischen beziehungsweise sittlichen Kompetenzen und deren Vermittelbarkeit gespannt werden. Die Frage nach der Lehrbarkeit von Tugend wird im abendländisch-philosophischen Kontext mindestens seit der Antike thematisiert. In modernen bildungspolitischen Debatten geht es häufig um die Kompetenzen, die im Unterricht erworben werden – gerade in Bezug auf den Ethikunterricht stellen sich dabei bedeutsame Fragen. Insbesondere wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit geprüft, inwiefern die Idee der Kompetenzorientierung und das „Wesen“ der Philosophie zueinander in Stimmigkeit stehen.

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit kann wie folgt umrissen werden:

- Im ersten Teil werden zunächst grundlegende Probleme der Moral-Vermittlung thematisiert und vor philosophiehistorischem Hintergrund diskutiert.

Über die Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit der Lehrbarkeit von Moral wird der Bogen zu praktischen unterrichtsrelevanten Fragestellungen gespannt. Ständig ist der Blick darauf gerichtet, inwiefern moderne Konzeptionen von Ethikunterricht zu philo-

sophischen Überlegungen zur Lehrbarkeit von Moral in Stimmigkeit stehen. Dabei wird im Besonderen auf relevante philosophische Positionen/Standpunkte von Platon, Aristoteles und Kant eingegangen. Die Auswahl dieser Denker ergibt sich in erster Linie aufgrund einer begrifflichen Nähe ihrer Moral-Konzepte zu den Inhalten moderner Lehrpläne des Ethikunterrichts.

Außerdem wird in diesem Teil der Arbeit das Grundproblem der Lehrbarkeit von Moral mit der Identitätsfindung des Menschen in Beziehung gesetzt. Ausgehend von moderner Philosophie- und Ethikdidaktik wird der Frage nachgegangen, welche Rolle der Identität im moralischen Bildungsprozess zugestanden werden muss. Die Relevanz dieser Fragestellung resultiert aus der Tatsache, dass dem Thema „Identität“ in modernen Lehrplänen von Ethik-/ und Werteunterricht in Deutschland und Österreich zunehmend mehr Beachtung geschenkt wird. Auch innerhalb der Ethik-Didaktik legen verschiedene Ansätze einen Zusammenhang von stabilen Identitätserfahrungen und moralischem Vermögen nahe, weswegen gerade im Kontext schulischen (und damit jugendlichen Ethiklernens) auf dieses Problem eingegangen werden muss. Ebenfalls zum Thema werden die „Lehrbarkeitsstrategien“ für Moral im Religionsunterricht. Die Vermittlung von Moral gilt nicht nur im Ethik-, sondern auch im Religionsunterricht als grundlegende Bestrebung. Im Kapitel wird aufgezeigt, welche Besonderheiten das Lehren von Moral im Kontext des Religionsunterrichts mit sich bringt und welche didaktischen Prinzipien dabei relevant werden.

- Der zweite Teil der Arbeit ist der Kompetenzthematik gewidmet. Es wird einerseits erläutert, welchen Nutzen sich die Befürworter von der Umstellung auf Kompetenzorientierung erwarten – andererseits erfolgt eine Darstellung gängiger Kritik an diesem Unterrichtsverständnis. In diesem Abschnitt kommt es zur Beschreibung eines Modells der Erfassung von moralischen Kompetenzen im Rahmen der religiösen und ethischen Bildung an Schulen – ebenso wird danach gefragt, wie sich Philosophie und Kompetenzorientierung grundlegend zueinander verhalten.
- Im dritten Teil der Arbeit kommt es zum Vergleich der in der Einleitung erwähnten Modelle des Ethikunterrichts. Die Lehrplananalyse erfolgt dabei unter Bezugnahme der folgenden Kriterien: **„Historische Entwicklung des Faches“**, **„Zielsetzungen der Lehrpläne“**, **„Inhalte der Lehrpläne“** und **„Stellenwert der Kompetenzorientierung“**. In einer abschließenden Gegenüberstellung werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen beforschten Modelle dargestellt.

- Im letzten Abschnitt der Arbeit kommt es zu einer Verbindung von erarbeiteten philosophischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten. So werden aus klassischen philosophischen und didaktischen Positionen zur Lehrbarkeit von Moral Kriterien abgeleitet, die dann an die untersuchten Modelle von Werte-/Ethikunterricht herangetragen werden. Ziel ist eine Unterscheidung der Lehrpläne hinsichtlich der (impliziten) Annahmen zur Frage nach der Lehrbarkeit von Moral und/oder Ethik.

Allgemeine Hinweise:

In vorliegender Arbeit wurde bewusst darauf Wert gelegt, geschlechtsspezifische Formulierungen zu wählen. Soweit personenbezogene Bezeichnungen lediglich in männlicher Form angeführt sind, geschieht dies ausschließlich im Kontext diskutierter Konzepte von Autoren, die aufgrund historischer Rahmenbedingungen oder stilistischer Präferenzen ebensolche Formen wählten.

Des Leseflusses wegen werden in dieser Arbeit englische Begriffe im deutschen Fließtext unter Anführungszeichen gesetzt und den Regeln der deutschen Rechtschreibung angepasst. Dies gilt nicht, sofern es sich um ein direktes oder indirektes Zitat anderer Autoren/Autorinnen handelt.

1 Das Problem der Lehrbarkeit von Moral

Ein sicheres Fundament für jede Form des Ethik- oder Werteunterrichts kann erst dann sinnvoll gedacht werden, wenn das „beinahe“ ewige Problem der Lehrbarkeit von Tugend oder Moral ausreichend beleuchtet wird. Im Rahmen dieses Kapitels soll daher eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Annäherungen an diese komplexe philosophische Problemstellung geboten werden. Es lohnt dabei der Blick in die geschichtsphilosophischen Debatten - beginnend in der griechischen Antike - ebenso wie die Auseinandersetzung mit modernen Erkenntnissen der unterrichtsdidaktischen Forschung. Die diesem Thema zugrundeliegende Frage könnte wie folgt umrissen werden:

Ist die Existenz moralischer Phänomene (auch) das Resultat von Bildungsprozessen und – im umgekehrten Falle – (auch) auf das Fehlen ebendieser zurückzuführen?

Der Problemaufriss ist – im Gegensatz zu dessen Lösung – schnell skizziert: Wenn die These der Unmöglichkeit der Lehrbarkeit von Tugend/Moral zutrifft, müssen Handlungen der Moral entweder auf eine Veranlagung in den Genen zurückzuführen sein, quasi als ein Set günstiger Persönlichkeitseigenschaften aufgefasst werden, oder sie müssen als Ergebnis einer „Einstellung“ oder „Motivation“ gesehen werden, die nicht im herkömmlichen Sinne erlernbar ist. Trifft jedoch das Gegenteil zu, kann Moral also tatsächlich als lern- und vermittelbar angesehen werden, so lässt sich daran anknüpfend forthin die Frage nach dem „Wie“ stellen. Für den Ethikunterricht, das sei an dieser Stelle noch einmal betont, sind diese Fragestellungen von elementarer Wichtigkeit.

In diesem Kapitel sollen zunächst grundlegende Begriffe geklärt werden, um im Anschluss eine Auseinandersetzung mit den Gedanken einiger ausgewählter Philosophen folgen zu lassen. Besonderes Augenmerk wird in diesem Kontext auch auf die Frage nach der „Beschaffenheit“ von Moral/Tugend zu legen sein. Ohne ein Verständnis für das „Was“ lässt sich das „Wie“ – gerade in diesem Falle – nicht bewerkstelligen. Von Bedeutung für das Ansinnen dieser Arbeit ist es auch, die möglichen „Konzepte der Vermittlung von Moral“ auf ihre Übertragbarkeit auf den Ethikunterricht hin zu prüfen.

Die in diesem Kapitel näher beleuchteten Ansätze versprechen einen Aufbau der Thematik beginnend in der griechischen Antike. Es lohnt – im Hinblick auf die Zielsetzung dieser

Arbeit – vor allem die Auseinandersetzung mit antiken Konzepten von Tugend und Tugenderziehung. Im Folgenden wird der Tugendbegriff bei Platon und Aristoteles erläutert, um dann auf die Frage der Vermittelbarkeit eingehen zu können. Nützliche Schlüsse lässt auch die Auseinandersetzung mit der Kantischen Idee der Moraldidaktik erwarten, weswegen auch dieser Denker im Kapitel seinen Platz finden wird. Nicht zuletzt sollen ausgewählte Themen moderner Konzepte der Philosophie- und Ethikdidaktik Thema sein.

Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung mit den genannten Positionen folgt eine inhaltliche Zusammenfassung der wesentlichen Aspekte, um daraus Vergleichskriterien abzuleiten, die an die verschiedenen, im Rahmen der Arbeit untersuchten Lehrpläne herangetragen werden können. Auch ergeben sich aus dem theoretischen Vorbau Parameter, anhand derer eine inhaltlich spezifischere Klassifikation der Lehrpläne möglich gemacht wird.

1.1 Lehrbarkeit von Tugend bei Platon

Das philosophische Problem der Lehrbarkeit von Tugend ist mindestens seit der Antike bekannt. Platon lässt seine diesbezüglichen Überlegungen im Dialog „Protagoras“ zum Ausdruck gelangen. In einem kontrovers geführten Gespräch mit dem Sophisten Protagoras äußert Sokrates grundsätzlichen Zweifel an der Lehrbarkeit von „staatsbürgerlicher und allgemeinmenschlicher Vortrefflichkeit“ (Tugend). Protagoras hingegen vertritt den Ansatz der prinzipiellen Möglichkeit zur Vermittlung von Tugend und erhebt den Anspruch – freilich gegen Bezahlung - die Menschen auch tugendhafter zu machen. So sei es sein Ziel den potentiellen Schüler Hippokrates gleich am ersten Tage ihres gemeinsamen Zusammenseins als einen besseren Menschen zu den Seinigen nach Hause zu schicken, und am nächsten Tage desgleichen, so dass er jeden Tag an Tüchtigkeit zunehme.

Der Einwand des Sokrates im Dialog folgt prompt: So sei in diesem Falle doch nachzuschärfen, worin genau die Verbesserung des Hippokrates läge, in welcher Hinsicht also dieser Zuwachs von Tüchtigkeit zu erwarten sei.² Nachdem Protagoras einräumt, dass er auf die Verbesserung der Staatskunst abzielt, auf die Befähigung also, die Staatsangelegenheiten durch Wort und Tat zu leiten, lässt Platon Sokrates mit einem Argument fortfahren, das scheinbar in den Kern der Debatte um die prinzipielle Vermittelbarkeit von Tugend führt. So führt Sokrates aus, dass wenn die Tugend lehrbar sei, es auch Lehrer der Tugend geben müsse. Doch dies sei nicht der Fall. Tugend sei unlehrbar, „[...] weil es in der Tat keinen

² Vgl. Platon, Protagoras 317e.

echten Lehrer der Tugend gäbe.“³ Die Tatsache, dass Staatsmänner ihre eigenen Söhne in politischen Belangen nicht auszubilden vermögen, gefolgt vom Umstand, dass deren Nachkommen oft „missraten“, ließe den Schluss zu, dass es keine lehrbare Kompetenz in staatsbürgerlicher Vortrefflichkeit gibt.

Die Tugend wird bei Sokrates, so könnte man interpretieren, nicht als Gegenstand des Lehrens und Lernens gesehen. So tritt nicht einmal er selbst als ein Lehrer der Tugend auf, wie aus dem Dialog Menon hervorgeht. Sokrates versteht sich als Fragender, nie jedoch als Lehrer, heißt es dort.⁴

Das zweite Argument, mit dem Sokrates sich an Protagoras wendet, verweist auf Gepflogenheiten der Athener. Diese nämlich lassen sich in Fragen der individuellen oder gesellschaftlichen Lebensführung gerne von Fachleuten beraten – vorausgesetzt, es existiert eine entsprechende Profession. In Fragen der Stadtverwaltung jedoch – und hier liegt der Schlüssel des Arguments – zähle die Stimme eines jeden Einzelnen (attische Demokratie). Der Rat eines Bürgers hat also auch dann einen Wert, wenn er nicht die spezielle Ausbildung eines Fachmannes vorweisen kann. Die Athener ließen also in den Bereichen, die sie für lehr- und lernbar hielten, nur Fachleute zur Beratung zu. Offenbar jedoch sei dies in Fragen der Stadtverwaltung/Tugend nicht möglich. Das Kondensat dieses Argumentes könnte lauten: Ohne Spezialisten gebe es kein Spezialwissen, welches vermittelbar sei.

Protagoras, hält mit einer Palette an Argumenten dagegen. Er führt aus, dass Verachtung gegenüber angeborenen Eigenschaften, wie zum Beispiel der Körpergröße widersinnig sei. Der Ungerechtigkeit gegenüber aber, „[...] sei *Empörung am Platz, und zwar deshalb, weil man demjenigen, der seine Bürgertugenden nicht erbringe, den Vorwurf machte, dass er diese nicht durch Achtsamkeit und Unterricht erlernt habe.*“⁵ Außerdem sei die Strafe als „Erziehungspraxis“ ein Beweis für den Glauben an eine mögliche Verhaltensänderung.⁶ Nicht zuletzt betont Protagoras den offensichtlichen Willen aller Väter, die eigenen Söhne gut zu erziehen.

Sokrates zeigt sich beeindruckt – gar ein Stück weit überzeugt ob der schlüssigen Beweisführung. Dies führt zu einer interessanten Wende des Gesprächsverlaufes betreffend der eingangs formulierten Fragestellung. Das Problem der Lehrbarkeit tritt in den Hintergrund zu-

³ Grieco, 1996, S. 55.

⁴ Vgl. Platon, Menon. - <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Platon/Menon> (Zugriff am 13.07.2016).

⁵ Kirste, Waechter und Walther, 2002, S. 39.

⁶ Platon, Protagoras 324b.

gunsten der Frage nach der prinzipiellen Beschaffenheit von Tugend beziehungsweise dem Tugendbegriff. Es kommt zu einem Versuch der Erörterung der Frage nach dem Verhältnis von Erkenntnis und Tugend. Platon stellt „[...] die Untersuchung der Lehrbarkeit der Tugend hinter die Wesensbestimmung der Tugend zurück.“⁷ Der Grund für diese Wende liegt im Ergebnis des bisherigen Gesprächsverlaufes. Die beiden möglichen Antworten der Gesprächspartner Sokrates und Protagoras überschneiden sich nämlich in ihren Beweisgängen. Es kommt zu unfreiwilligen Selbstwiderlegungen in der Lehrbarkeitsfrage:

„Sokrates stellt sich zu Beginn auf den Boden der Nichtlehrbarkeit der Tugend, endet aber bei der Feststellung, dass Gerechtigkeit, Besonnenheit und Tapferkeit auf Wissen beruhen, wodurch sich die Tugend offenbar als lehrbar erweist. Protagoras, der als Lehrer der Tugend seine ganze Existenz auf die Möglichkeit des Lehrens und Lernens von Tugend gründet, erbringt in Entgegnung der Argumente des Sokrates den Beweis der Lehrbarkeit, sträubt sich dann aber am Ende die Tugend als auf Wissen beruhend anzuerkennen, womit dieser die Lehrbarkeit offenbar wieder in Frage stellt.“⁸

Wenngleich zu Ende des Dialogs keine abschließende Klärung der Ausgangsfrage hervor-
geht, bleibt der Lesende nicht ohne Erkenntnisgewinn zurück. Zumindest nämlich lässt sich ableiten, dass das Wissen darum, was es bedeutet „tugendhaft zu sein“ durchaus als lehrbar erachtet werden kann – nicht aber das tugendhafte Handeln selbst. Welche Bewandnis diese Feststellung für das Lehren von Moral im Kontext schulischen Unterrichts mit sich bringen könnte, wird im weiteren Verlauf der Arbeit thematisiert.

1.2 Der Tugendbegriff bei Aristoteles

Im Kontext der Lehrbarkeitsfrage lohnt auch eine Auseinandersetzung mit den Schriften des Aristoteles. Seine Tugendlehre gilt als „[...] zeitloses Konzept moralpädagogischer Bemühungen.“⁹ Im Allgemeinen wird der Begriff Tugend als eine feste Charaktereigenschaft verstanden, die es dem Handelnden ermöglicht, das, was er für richtig hält, freiwillig, angemessen und ausdauernd auszuführen. Aristoteles beschreibt die Tugend ähnlich - nämlich als „*hexis prohairetike*“, eine „[...] auf einer Überlegung begründete, auf einer Entscheidung beruhende Haltung.“¹⁰ Eine Entscheidung und Haltung, die sich in Bezug auf mögliche Handlungs-

⁷ Koop, 1940, S. 8.

⁸ Ebd., S. 9.

⁹ Eid, 1995, S. 79.

¹⁰ Aristoteles, Nikomachische Ethik (NE), II, 1106b – 1107a.

alternativen äußert, und die – das ist bei Aristoteles entscheidend – auf willentlichen Entschlüssen fußt.

Tugenden werden in diesem Konzept nicht als Empfindungen, Affekte oder Gefühle verstanden, sondern „[...] sie bedeuten bestimmte Weisen, wie wir mit alledem umgehen.“¹¹ Aristoteles wusste gut um das Wesen der Menschen und die damit verbundene ständige Gefahr, von starken Gefühlsregungen wie Jähzorn, Neid, Angst oder Übermut überkommen zu werden, Bescheid. Doch wie der Mensch handelt, ist dadurch noch lange nicht entschieden.¹² Aristoteles sieht den Menschen durchaus als potentiell willensstarkes Wesen, das nicht blindlings, sondern im Hinblick auf ein bestimmtes „telos“ agiert. Dieser Zweck allen menschlichen Handelns – so Aristoteles – sei das Streben nach „eudaimonia“. Aristoteles verwirft mit überzeugender Argumentation, dass menschliches Tun auf den Besitz von Materiellem, Ehre oder fortwährender Vergnügung ausgelegt sei. Obwohl der Mensch durchaus nach verschiedensten Zwecken streben kann, verweisen all diese letztlich nur auf einen letzten Zweck – ein Ziel, die „eudaimonia“. Wie so oft, ist auch in diesem Falle die Übersetzung des Begriffes „eudaimonia“ in das Deutsche nicht ganz eindeutig. Eine Annäherung könnte wie folgt aussehen: „Gesegnetheit, Glück, Erfolg. Es ist der Zustand des Gutgehens und Gutes-Tuns beim Gutgehen, der Zustand eines Menschen, der an sich und im Verhältnis zu den Göttern begünstigt ist.“¹³ Die Tugenden sind es bei Aristoteles nun, deren Besitz den Menschen in die Lage versetzt, „eudaimonia“ zu erlangen, während ihr Fehlen seine Bewegung auf dieses Telos vereitelt.¹⁴

Diese erste vorsichtige Annäherung an den aristotelischen Tugendbegriff zeigt bereits, dass Tugenden hier nicht als „natürliche Anlagen“ verstanden werden. Wohl aber spielt bei Aristoteles der überlegte Umgang mit den eigenen Anlagen eine bedeutende Rolle. Lob, Anerkennung und Tadel treffen nämlich den, dem wir unterstellen, dass er einen vernünftigen Umgang mit seinen Anlagen pflegt. Der tugendhaft Handelnde muss – so könnte man sagen – in einer ganz bestimmten Verfassung sein und wirken:

„Er muss erstens wissentlich, zweitens aufgrund einer klaren Willensentscheidung handeln, einer Entscheidung, die um der Sache selbst willen gefällt ist, und drittens muss er mit fester und unerschütterlicher Sicherheit handeln.“¹⁵

¹¹ Speamann 2006, S. 53.

¹² Vgl. ebd.

¹³ MacIntyre, 1995, S. 200.

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Aristoteles, NE, II, 1105a.

Das bewusste Handeln steht bei Aristoteles demnach im Vordergrund. Für die Tugend der Tapferkeit lässt sich das wie folgt denken: Der Tapfere bevorzugt eine bestimmte Handlungsalternative (die tapfere Tat) zuungunsten anderer, real vorhandener Möglichkeiten.

Entscheidende Bedeutung kommt in diesem Prozess der Verstandestugend „Klugheit“ zu. Die Klugheit – so Aristoteles – regiert das Handeln in dem Sinne, dass durch sie die Fähigkeit zum Erkennen des Richtigen und zum entsprechenden Handeln eröffnet wird. Eine Form der sittlichen Einsicht also, die das „Treffen der richtigen Mitte“ überhaupt erst grundlegt.

Ein weiteres Merkmal des aristotelischen Tugendbegriffes liegt im „prohairoumenos di hauta“: Eine tugendhafte Handlung „[...] muss demnach an und für sich selbst, um ihretwillen und ohne ein darüber hinaus gehendes anderes Ziel vorgezogen werden.“¹⁶ – die Tugend offenbart sich in diesem Konzept als Selbstzweck. In der Nikomachischen Ethik deutet Aristoteles den Tugendbegriff außerdem dahingehend aus, dass „[...] also die sittliche Tugend eine Mitte ist und in welchem Sinn, dass sie ferner eine Mitte zwischen zwei Fehlern, dem des Übermaßes und dem des Mangels ist [...]“.¹⁷ Damit einher geht die Schwierigkeit, tugendhaft zu handeln, denn die richtige Mitte zu treffen, beziehungsweise sie überhaupt erst als theoretisch-mögliche Handlungsalternative zu erkennen, stellt den durch Affekte leicht zu irritierenden Menschen vor Probleme. Eine Berechnung der Mitte im arithmetischen Sinne schließt der Philosoph aus. Die tugendhafte Handlung ist immer auch von Person und Situation abhängig. Der Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist die Verhältnismäßigkeit. Unterschieden wird dabei strikt zwischen dem „Mittleren der Sache“ und dem „Mittleren für uns“. Das „Mittlere der Sache“ – so Aristoteles – ist dasjenige, das von beiden Enden gleich weit entfernt ist, und somit für alle dasselbe. Aristoteles stellt dies anhand des Beispiels einer mathematischen Zahlenreihe dar, bei der die Zahl 6 das arithmetische Mittel zwischen den Zahlen 2 und 10 darstellt.¹⁸ Dagegen ist das „Mittlere für uns“ das, was weder ein Übermaß noch einen Mangel hat, und sich eben nicht bei allen im selben Handlungsergebnis niederschlägt. Aristoteles erklärt dies anhand eines Olympioniken, der – weil gut trainiert – eine andere Ration an Nahrung benötigt als ein einfacher Mann. Das „Mittlere für ihn“ mag sich von dem der anderen also zurecht unterscheiden und ist immer in Bezug auf das jeweilige Subjekt zu bestimmen.

¹⁶ Sagou, 2009, S. 52.

¹⁷ Aristoteles, NE, II, 1108b.

¹⁸ Vgl. Rese, 2003, S. 89.

Eine weitere Feinheit in Aristoteles' Überlegungen betrifft Handlungen, die „Schlechtigkeit in sich schließen“. Diese seien aus dem Konzept der „richtigen Mitte“ ausgenommen. Es heißt hierzu in der Nikomachischen Ethik:

„Doch fasst nicht jede Handlung oder jeder Affekt eine Mitte, da sowohl manche Affekte, wie Schadenfreude, Schamlosigkeit und Neid, als auch manche Handlungen, wie Ehebruch, Diebstahl und Mord, schon ihrem Namen nach die Schlechtigkeit in sich schließen. Denn all Dieses und Ähnliches wird darum getadelt, weil es selbst schlecht ist, nicht sein Zuviel oder Zuwenig.“¹⁹

Es gebe demnach für diese Handlungen nie ein richtiges Verhalten, vielmehr liegen sie außerhalb der Idee des rechten Maßes. Auch blinder Gesetzesgehorsam lässt sich mit dem aristotelischen Tugendbegriff nicht rechtfertigen. Der tugendhaften Handlung voraus geht immer eine umfangreiche Analyse der Situation – ein hoch reflexiver Prozess.

Die aus Aristoteles' Überlegungen folgende Definition von Tugend lautet somit:

Die [Charakter-]Tugend ist also eine Disposition (hexis), die sich in Vorsätzen äußert (prohairesis), wobei sie in einer Mitte liegt, und zwar der Mitte in Bezug auf uns, die bestimmt wird durch die Überlegung (logos), das heißt so, wie der Kluge (phronimos) sie bestimmen würde. Sie ist die Mitte zwischen zwei Lastern, von denen das eine auf Übermaß, das andere auf Mangel beruht.“²⁰

Aus dem bisher Dargelegten folgt, dass bei Aristoteles der sittliche Wert einer Handlung nicht in einem erreichten Zustand oder einzelnen Handlungen liegt, „[...] sondern in einer dem ganzen Handeln zu Grunde liegenden, dauernden, gleichförmigen, durch Freiheit und Übung erworbenen Gesinnung.“²¹ Des Weiteren liegt der Schluss nahe, dass Tugend in diesem Sinne immer auch etwas mit Objektivität zu tun hat. Dieser Aspekt soll Im Folgenden ebenso erörtert werden wie die Frage danach, welche Möglichkeit der Vermittlung von Tugend Aristoteles vorsieht und inwieweit dieses Konzept sich für die Schule als brauchbar erweist.

1.2.1 Tugenderwerb bei Aristoteles

Prinzipiell erwirbt der Mensch die Charaktertugenden gemäß Aristoteles über Gewöhnung. Der Mensch gewöhnt sich daran, auf das, was mit ihm passiert, auf eine bestimmte Art und

¹⁹ Aristoteles, NE, II, 1107a.

²⁰ Ebd.

²¹ Sigwart und Heinrich, 1844, S. 154.

Weise zu reagieren – die Tugend selbst ist als nicht von Natur gegeben. Die Natur ist es zwar, die es dem Menschen ermöglicht, die Tugenden aufzunehmen, Vollendung erfahren sie jedoch nur über Gewöhnung.²² Zwei Argumente sprechen für diese These:

- i) So versuche die Staatsführung durch Gewöhnung die Athener Bürger besser zu machen – zum Beispiel indem bestimmte Anreize für bestimmte Handlungsweisen geschaffen werden.²³
- ii) Aristoteles verweist auf Parallelen zur „techne“ (etwa der Baukunst) und auf andere lebensweltliche Phänomene. Wer ein guter Baumeister werden will, muss sich darin üben, gute Häuser zu bauen. Die Tugend und ihre Entstehung haben dem Anschein nach mit demselben zu tun.²⁴

Die Tugend soll – so die Idee bei Aristoteles – letztlich zu einer festen Charakterdisposition werden. Der, der eine bestimmte Tugend besitzt, ist im Charakter so gefestigt, dass er sich in einer relevanten Situation entsprechend der jeweils angemessenen Tugend verhalten wird. Das resultiert nicht aus einem beiläufigen Beschluss, sondern dahinter steckt Übung von klein auf. Das Tun wird bei Aristoteles so gewissermaßen zum Maß aller Dinge erhoben, die Tugend wird verstanden als Produkt der Arbeit an sich selbst – im Kontext der Gesellschaft.

Gegner der Tugend ist somit – dies folgt aus dem Umkehrschluss – ein gewisses Trägheitsprinzip. Es liegt dem Menschen von Natur aus wohl näher, sich feige als tapfer zu präsentieren, sich dem Begehren hinzugeben, als Maß zu halten, oder sich verschlossen und einfältig, denn klug zu verhalten. Diese Trägheit gilt es zu überwinden, weswegen Aristoteles auch betont, dass das Erwerben von Sittlichkeit mitunter mit großen Mühen verbunden sein kann.

Doch es sind nicht allein die Übung und Gewöhnung, die den Weg zur Tugend ebnen. Vorbilder – wirklich tugendhafte Menschen also, nehmen in diesem Konzept eine bedeutende Rolle ein. So gewöhnt sich der Mensch an das rechte Tun, indem er Vorbildern nacheifert, indem er gelobt oder getadelt wird und nicht zuletzt durch entsprechende Erziehung. *„Dieser Lernprozess ist von einer richtig geordneten institutionellen Umgebung, einer politisch-sozialen Gemeinschaft mit guten Gesetzen und Sitten abhängig.“*²⁵ – stellt Ottfried Höffe in diesem Zusammenhang fest.

²² Vgl. Gruber, 2013, S. 29.

²³ Aristoteles, NE, II, 1103b.

²⁴ www.claus-beisbart.de/teaching/su2011/ne/ne4.pdf (Zugriff am 14.7.2015)

²⁵ Höffe, 2008, S. 64.

Bei Aristoteles selbst heißt es:

„Gut und tugendhaft wird man durch drei Dinge, nämlich durch Natur, Gewöhnung und Einsicht. Zuerst muss man geboren sein, als Mensch nämlich und nicht als irgendein anderes Lebewesen, und dann auch mit bestimmten Eigenschaften des Körpers und der Seele. [...] In einigen Dingen nützt die Naturanlage nichts, denn die Gewöhnung verändert sie. Denn es gibt einige, von Natur ambivalente Eigenschaften, die sich durch die Gewöhnung zum Schlechteren oder zum Besseren wenden können. Die anderen Lebewesen leben hauptsächlich unter dem Einfluss ihrer Naturanlage, in einigen wenigen Dingen auch unter dem Einfluss der Gewöhnung, der Mensch aber lebt auch mit Hilfe der Vernunft. Nur er besitzt sie. So muss dies alles miteinander übereinstimmen.“²⁶

Nun könnte der Einwand lauten, dass der Mensch sich doch an so manches gewöhnen könnte, mitunter an Handlungen, die fernab jeder Vorstellung vom Guten liegen. Durch Wiederholung solcher Handlungen könnte sich das erworbene Verhalten zum Handlungsprinzip entwickeln und als Tugend „getarnt“ den Menschen schaden. Langfristig aber – so lässt sich Aristoteles in diesem Zusammenhang deuten – führt aber nur das wahrlich tugendhafte Handeln zu einem im objektiven Sinne glücklichem Leben. Der, der versucht ist, sich an das falsche Handeln zu gewöhnen, würde die Zielvorstellung des „*vollkommenen Menschen*“ verfehlen, und dies über die Zeit wohl selbst bemerken. Der Aspekt der Ehrlichkeit gegenüber sich selbst scheint hier eine Rolle zu spielen. Des Weiteren bemerkt Aristoteles, dass es der Tugend eigentümlich sei, „*gelobt zu werden*“. Dieses Lob der Mitmenschen bliebe aus, würde das eigene Handeln nicht deren Vorstellungen entsprechen.

1.3 Tugenden im Ethikunterricht

Gemäß Aristoteles – dies wurde gezeigt – ist Tugend lehr- und vermittelbar. Für die Gegenwart und jüngere Vergangenheit ist das insofern relevant, als dass die Tugend(ethik) im 20. Jahrhundert eine Renaissance erlebte. Es schien – und scheint immer noch – modern, sich auf dieses fast in Vergessenheit geratene Konzept zu berufen, wenn es um das Einfordern moralischer Handlungsqualität geht. Nun wäre es denkbar, dass diese Umstände auch Einfluss auf die europäischen Modelle des Ethikunterrichts haben. Die entsprechende These könnte in etwa lauten: Wenn die Tugend dem Zeitgeist entspricht und sich überdies noch als

²⁶ Aristoteles, Pol. VIII 13.1332 a.

lehrbar erweist, dann findet sie auch ihren Niederschlag in der Wertevermittlung. Ob dem so ist, soll Gegenstand der folgenden Überlegungen sein.

1.3.1 Die Renaissance des Tugendbegriffes

Lange Zeit war der Tugendbegriff zentraler Bestandteil jeder Reflexion, die mit der Moralität zu tun hatte. Von der griechischen Antike an, bis weit ins 18. Jahrhundert hinein, war der tugendethische Ansatz von der moralphilosophischen Überlegung kaum zu trennen²⁷. In der Neuzeit – vor allem nach Immanuel Kant – bekommt sie jedoch den Ruf des „Voraufklärerischen“ und gilt weitgehend als überholt. Kant rückt das pflichtgemäße Handeln in den Vordergrund der moralphilosophischen Reflexionen und formuliert dies in seinem berühmten „Kategorischen Imperativ“. Der Königsberger Philosoph erteilt der Tugendlehre antiken Vorbildes eine systematische Absage und prägt mit seinen Argumenten die Philosophiegeschichte nachhaltig: So sei der Unterschied zwischen der Tugend und dem Laster im Sinne Aristoteles' bloß graduell und mithin quantitativ auszumachen. Für Kant jedoch, sei dieser Unterschied notwendigerweise ein prinzipieller. Dem Laster und der Tugend liegen zwei qualitativ zu differenzierende Maximen zugrunde. Kurzum: Kant erteilt dem antiken Tugendbegriff eine Absage.

Ausgehend vom angelsächsischen Sprachraum erlebt das Interesse an Tugenden als Bestandteil der Moralphilosophie im 20. Jahrhunderts jedoch eine bemerkenswerte Renaissance. Wolfgang Kersting begründet diesen Umstand damit, dass sich die etablierten Moral-konzepte des Utilitarismus und der Kantischen Sollensethik unter dem Einfluss fremder, „[...] den theoretischen Wissenschaften entlehnter Erkenntnismodelle und Genauigkeits-standards [...] zunehmend vom Menschen entfremdeten.“²⁸ Die Tugendethik – so Kersting – erweist sich in ihrer Wiederentdeckung als eine Waffe gegen diesen modernen Universalismus. Paradoxerweise war es der von der Philosophie Kants geprägte Denker Hermann Cohen, der schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Versuch unternimmt, die Tugenden wieder zu beleben. Cohen plädierte für „eine Besinnung auf feste Charaktereigenschaften zur Stabilisierung ethischer Überzeugungen“. Max Scheler weist in seiner 1915 erschienen Schrift „Zur Rehabilitierung der Tugend“ auf die Verflachung des Begriffes der Tugend hin und setzt es sich zum Ziel, dieser entgegenzuwirken²⁹:

²⁷ Vgl. Kersting, 1998, S. 13.

²⁸ Radic, 2011, S. 57.

²⁹ Vgl. Weber, 2002, S. 21.

„Das Wort Tugend ist durch die pathetischen Apostrophen, welche die Bürger des 19. Jahrhunderts als Dichter, Philosophen und Prediger an sie richteten, so missliebig geworden, dass wir uns eines Lächelns kaum erwehren können, wenn wir es hören oder lesen.“³⁰

Scheler stellt fest, dass sittliche Qualitäten wie gut oder böse dem Individuum mit seinem spezifischen Charakter zugeschrieben werden und somit sich auch der Tugendbegriff auf den Charakter des Menschen beziehe und nicht auf konkrete Handlungen. Scheler steht es im Sinn, die Rehabilitierung der Tugend in eine Kritik am Kantischen Formalismus einzubinden.³¹ Im Kern ist die Tugendethik Schelers – wie seine Werteethik gegen die kantische Pflichtenlehre gerichtet.³²

Ein Durchbruch im Hinblick auf die Rückbesinnung auf die Tugendethik gelang Elizabeth Anscombe. In ihrem 1958 veröffentlichten Aufsatz „*Modern Moral Philosophy*“ vertritt sie die These, dass die bis dahin etablierten handlungsorientierten Moralkonzepte ihre Zugkraft verloren hätten.³³ Der Sollensbegriff und seine entsprechenden Autoritäten – so Anscombes Argumentation – haben ihre allgemeine Akzeptanz eingebüßt, die Konsequentialethik leide unter rückläufiger Anhängerschaft. Die Forderung, die Anscombe aus diesen Gegebenheiten ableitet, ist eine Besinnung auf die psychologischen Grundlagen menschlichen Handelns, um so zu einer personenorientierten Auffassung von Ethik zu gelangen. Persönliche Befindlichkeiten, Charakterzüge und Dispositionen seien in den moralischen Diskurs einzubringen, so der Vorschlag Anscombes.³⁴

Moderne tugendethische Ansätze stammen unter anderem von Alasdair MacIntyre, Philippa Foot oder Martin Seel. MacIntyre ist es, der in seinem Werk „*Der Verlust der Tugend*“ eine moralische Krise der Gegenwart beklagt – hervorgerufen durch fehlende Eindeutigkeit moderner moralischer Urteile. Wenngleich MacIntyres Arbeit sich mit der Ethik des anglo-amerikanischen Raumes befasst, scheinen seine Thesen nicht auf diesen beschränkt zu bleiben. Folgende These von MacIntyre führt in den Kern seiner Moral-Kritik:

„Das Erstaunliche an moralischen Äußerungen heute ist, dass sie oft dazu benutzt werden, Meinungsunterschiede auszudrücken; und das Erstaunlichste an den Debatten, bei denen diese unterschiedlichen Auffassungen zum Ausdruck kommen, ist, dass sie endlos sind. Ich meine damit nicht nur, dass

³⁰ Scheler, 1915, S.15.

³¹ Vgl. Weber, 2002, S. 21.

³² Vgl. Hähnel, 2013, S. 78.

³³ Vgl. Weber, 2002, S. 22.

³⁴ Vgl. ebd., S. 23.

diese Debatten dauern und dauern – das tun sie auch -, sondern dass sie offenbar zu keinem Endergebnis kommen können.“³⁵

MacIntyre verweist in weiteren Überlegungen auf die Besonderheit „moderner“ moralischer Äußerungen. Anhand von beispielhaften moralischen Dilemmata versucht er darzustellen, dass es in unserer Gesellschaft keinen vernünftigen Weg zu geben scheint, moralische Übereinstimmungen zu erzielen³⁶. Dies läge – so MacIntyre – vor allem an der Verwahrlosung der Sprache von Moral. So seien zwar die gängigen Argumente großer moralischer Fragen in sich schlüssig und in philosophisch-logischer Hinsicht richtig gefolgert, aber die unterschiedlichen Prämissen sind von solcher sprachlicher Struktur, dass es keine Möglichkeit gebe, „[...] die Behauptung der einen gegen die der anderen abzuwägen.“³⁷ Hinter dieser rhetorisch-logischen Gewandtheit jedoch befände sich, so der Autor, alles andere als eine rational begründete Ethik. Vielmehr offenbart sich der so genannte „Emotivismus“. Dieser lehrt „[...] dass alle wertenden Urteile nur Ausdruck von Vorlieben, Einstellungen oder Gefühlen seien, soweit sie ihrem Wesen nach moralisch oder wertend sind [...]“.“³⁸ Damit stellt MacIntyre fest, dass moderne ethische Argumentation „rational endlos“ ist, und ihre Begründung letztlich in den Neigungen derer findet, die diese Argumente zum Ausdruck bringen.

MacIntyre zeigt außerdem auf, dass trotz deutlicher Unterschiede in den Tugendvorstellungen der großen Denker des Abendlandes, sich eine deutliche Gemeinsamkeit offenbart. Von Aristoteles bis ins Mittelalter gilt die Vorstellung, dass sich Tugenden immer in der Sphäre einer gemeinschaftlichen Praxis entwickeln und offenbaren. MacIntyre fasst den in diesem Zusammenhang geltenden Praxisbegriff wie folgt auf:

„ [...] jede kohärente und komplexe Form sozial begründeter, kooperativer menschlicher Tätigkeit, durch die dieser Form von Tätigkeit inhärente Güter im Verlauf des Versuchs verwirklicht werden, jede Maßstäbe der Vortrefflichkeit zu erreichen, die dieser Form von Tätigkeit angemessen und zum Teil auch definiert sind [...].“³⁹

Die Praxis – das Ausüben einer Tätigkeit um ihrer selbst Willen – steht in enger Verbindung mit der Tugend und dem Tugendstreben. Gewissermaßen stellt der Aspekt der Übung einer Praxis und die Gewöhnung an das „sich der Praxis hingeben“ die Weichen für das tugend-

³⁵ MacIntyre, 1995, S. 19.

³⁶ Vgl. ebd.

³⁷ Ebd., S. 21.

³⁸ Ebd., S. 26.

³⁹ Ebd., S. 251.

hafte Leben. Nun stellt MacIntyre fest, dass gerade diese Form der Hingabe an eine Tätigkeit, die um eines inhärent liegenden Wertes angestrebt wird, in modernen Gesellschaften an Stellenwert verliert. Dagegen steht die Verfolgung von externen Gütern klar im Vordergrund, die Beförderung von Tugenden werde damit gehemmt. Im weiteren Verlauf seiner philosophischen Untersuchungen kontrastiert MacIntyre Mensch und Tier um über die Trennlinie der Vernunft eine Begründung der Notwendigkeit des Tugendstrebens abzuleiten. Für den vernunftbegabten Menschen – so MacIntyres These – stellt die Fähigkeit zu moralischer Abwägung nicht nur das Wesensmerkmal schlechthin-, sondern auch das höchste zu erlangende Gut dar. Prinzipiell beruht MacIntyres Vorstellung von Tugend auf dem Konzept der Narration. Menschen seien Geschichtenerzähler, und erst durch Geschichten erhielten wir überhaupt einen Lebenssinn. Die Frage danach, was der Mensch tun solle, kann nur beantwortet werden, wenn auch geklärt ist, als Teil welcher Geschichte sich der Mensch sieht. Sein Leben zu leben hieße demnach – so MacIntyre – eine narrative Suche in Szene zu setzen, die eine gewisse Einheit oder Kohärenz anstrebt.⁴⁰ In Anbetracht konkurrierender Wege versucht der Mensch herauszufinden, welcher Pfad das Leben am ehesten mit einem Sinn versieht. Moralische Überlegungen haben vor diesem Hintergrund mehr damit zu tun, die eigene Lebensgeschichte zu interpretieren, als damit, den eigenen Willen auszuüben. Für MacIntyre ist der narrative Aspekt der Moral an die Teilhabe zu einer Gemeinschaft gebunden⁴¹:

„[...] es geht auch darum, dass wir alle unsere eigenen Umstände als Träger einer besonderen sozialen Identität auffassen. Ich bin der Sohn oder die Tochter von jemandem, der Vertreter oder Onkel von irgendwem; ich bin ein Bürger dieser oder jener Stadt, ein Mitglied dieser oder jener Zunft oder Berufsgruppe [...].“⁴²

Als solches Mitglied einer Gemeinschaft, als Träger einer gruppeninternen Rolle erbe der Mensch auch eine Vergangenheit. Sie konstituieren das Gegebene seines Lebens, fungieren als moralischer Ausgangspunkt und verleihen dem Leben einen Teil seiner moralischen Besonderheit.

Eine detaillierte Ausdeutung eines Tugendkonzeptes bleibt MacIntyre jedoch schuldig. Begründet könnte dies damit sein, dass MacIntyre in „Short History of Ethics“ die These vertritt, dass Moralkonzepte niemals statisch und ein für alle Mal gültig sein können.⁴³ „Vielmehr ist seiner Ansicht nach davon auszugehen, dass man es mit höchst komplexen Phäno-

⁴⁰ Vgl. Sandel, 2010, S. 302.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 303.

⁴² MacIntyre, 1995, S. 293f.

⁴³ Vgl. Weber, 2002, S.12.

*menen zu tun hat. Die Entwicklung von Moralbegriffen ist auf das Engste verquickt mit sozialen Veränderungen und den jeweiligen historischen Abläufen bzw. Gegebenheiten.*⁴⁴

Deutlich bleibt jedoch die Forderung MacIntyres: Die Rückbesinnung auf die Tradition der Tugendlehren und deren Aktivierung im Rahmen lokaler Formen von Gemeinschaftsleben. Dies scheint – so die These – das probate Gegenmittel zu den moralischen Erosionen moderner Gesellschaften.⁴⁵

Im deutschsprachigen Raum ist es in jüngster Vergangenheit vor allem Martin Seel, der den Tugendbegriff wieder ins Zentrum aktueller Moraldebatten stellt. Seel macht darauf aufmerksam, dass die Ethik in früheren Zeiten vorwiegend eine Lehre von Tugenden und Laster war, diese Spur jedoch in der Moderne immer schwächer wurde. Dabei – so Seel – sind Tugenden seit jeher verantwortlich für die Grundspannung eines gelingenden Lebens und damit ein Garant für das Glück der Menschen. Im besonderen Maße verweist Seel in diesem Zusammenhang auf die Tugenden der Freiheit und der Selbstachtung. Diese Tugenden sind es, die das Individuum nur dann entfalten kann, wenn sie auch jedem beliebigen anderen gewährt werden. *„Die Orientierung an ihnen verlangt nach einer Balance all der heiklen Balancen, in denen sich ein gelingendes Leben zu halten versucht.*⁴⁶ – so Seel. Das Besondere am Tugendverständnis von Seel ist die Betonung der Ambivalenz der Tugend und deren Verstrickung mit dem vermeintlichen Gegenteil. Dem Laster kommt in diesem Konzept ein nicht zu unterschätzender Stellenwert zu. Seel macht deutlich, dass die im Laster liegenden Kräfte und Potentiale notwendige Antriebe für ein gelungenes Leben darstellen. Die Tugend sei ohne ihr Laster nicht zu denken, die Übergänge vom einen zum anderen stellen eine feine Gratwanderung dar, deren Beherrschung gelernt werden will. Deutlich wird dies am Beispiel der Tugend der „Selbstliebe“, die bei Übertreibung schnell in das Laster der „Selbstsucht“ umzuschlagen vermag. Seel beschreibt die Selbstliebe als Gabe, die Eltern ihren Kindern unbedingt beibringen mögen: *„Denn sich – wenn auch nicht alles an sich – zu mögen, macht den Kindern wie auch ihren Eltern vieles im Leben leichter. [...] Denen, die etwas mit sich anfangen können, steht die Welt offen.*⁴⁷ Die Tugend offenbart sich als die Fähigkeit, sich selbst eine gesunde Dosis an Wertschätzung zukommen zu lassen. Deutlich sei aber auch in diesem Fall die Möglichkeit des Umschlages in das Lasterhafte:

„Wenn es etwas gibt, wovon Eltern ihre Kinder unbedingt abbringen sollten, so ist es die Verhärtung der Selbstsucht. Die Selbstsüchtigen machen es sich

⁴⁴ Weber, 2002, S. 12.

⁴⁵ Vgl. Studer, 1996, S. 117.

⁴⁶ Seel, 2012, S. 275.

⁴⁷ Ebd., S. 160.

mit vielem leicht und dadurch wider Wissen schwer. Sie können nur mit sich etwas anfangen und mit denen, die zufällig auf ihrer Linie liegen.“⁴⁸

Deutlich wird vor dem Hintergrund dieser Gegenüberstellung das Folgende: Charaktereigenschaften, die in einem ersten Blick als Laster verbucht werden, bringen durchaus auch Potentiale der Tugend mit sich. Analog werde deutlich, dass in den menschlichen Tugenden häufig auch Kräfte des Lasters wirksam sind. Tugenden sind heikle Balancen, die oft nur mit Mühe gehalten werden können.⁴⁹ Gerade das dargestellte Verhältnis von „Selbstliebe und Selbstsucht“ ist eines, das durchaus auch im Prozess der Identitätsfindung eines Individuums von Bedeutung ist. Eine solche Verknüpfung von Tugend und Identität soll an späterer Stelle in dieser Arbeit thematisch noch relevant werden.

Anscombe, MacIntyre, Seel und anderen Denkern gelingt es, die in Vergessenheit geratene Vorstellung der Tugend wieder in den aktuellen moralphilosophischen Diskurs einzubringen. Die Idee der genannten Philosophen ist es, Moral nicht als vom Charakter und der Identität losgelöste Phänomene zu betrachten und moralische Entwicklung so auch wieder zu einer Frage der Charakterbildung zu erheben. Für das Anliegen dieser Arbeit stellt sich in diesem Kontext die bedeutsame Frage danach, ob – und wenn ja inwieweit, das Konzept der Tugend im Zuge seiner Wiederentdeckung auch Eingang in die diversen Formen des Werte-/Ethikunterrichts gefunden hat. Es ergeben sich zwei Grundfragen: Erstens, inwieweit der Ethikunterricht zum Erwerb der Tugend beitragen kann, und zweitens, ob dies überhaupt als Bestrebung gilt.

1.3.2 Tugenderwerb als Ziel des Ethikunterrichts

Für die Frage danach, ob der Tugenderwerb in modernen Konzepten von Ethikunterricht intendiert wird, ist es – wie bereits einleitend angedeutet – notwendig, die Ziele des Ethikunterrichts offen zu legen. Außerdem lohnen eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und eine Berücksichtigung des vorherrschenden Verständnisses von Ethik. Die Tendenz westlicher Gesellschaften zum ethischen Relativismus nämlich, könnte durchaus als Widerspruch zum antiken Begriff von Tugend verstanden werden. Aristoteles' Vorstellung von Tugend haftet – trotz situationsabhängiger Bewertung – immer auch die Idee von Verbindlichkeit oder gar Objektivität an. Demgegenüber steht die relativistische Auslegung von Ethik, die sich in Europa mit der Aufklärung zu etablieren begann und als

⁴⁸ Seel, 2012, S. 160.

⁴⁹ Die Zeit – Jahrgang 2012, Ausgabe 24. <https://www.zeit.de/2012/24/Die-Tugend> (Zugriff am 12.8.2015).

ein Charakteristikum der Moderne verstanden werden kann. Die damit verbundene These: Moderne Gesellschaften geben sich ihre Gesetze selbst. Die Mitglieder stimmen - so zumindest die Tendenz - den Grundsätzen des Zusammenlebens freiwillig und in Folge der eigenen vernünftigen Einsicht zu.

Hans-Joachim Martin bemerkt diesbezüglich:

„Der Relativismus ist ein Bruder dieser Moderne. Wo das einzelne Individuum normativen Orientierungen freiwillig zustimmen kann, wo keine vorgegebene Ordnung mehr sämtliche Lebensbereiche strukturiert, da beginnen die Sinnentwürfe und Orientierungen verschiedener Gesellschaften miteinander zu konkurrieren, ohne dass sich eine Orientierung umstandslos und definitiv vor einer anderen auszeichnen ließe. Vielfalt, und der manchmal schwierige Umgang mit ihr, ist – so scheint es – der Preis von Freiheit und Gleichheit.“⁵⁰

Konrad Paul Liessmann beschreibt den ethischen Relativismus als inoffizielle Doktrin einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft, die „[...] unausgesprochen die Moraldiskurse solch einer Gesellschaft grundiert und strukturiert.“⁵¹ Menschen, Individuen und Gruppen hätten unterschiedliche Vorstellungen vom guten Leben, der Sitte und Moral und es gehöre zum Common Sense einer spätaufgeklärten Zivilisation, diese zu respektieren.⁵² Allein das Ansinnen – so Liessmann – „[...] moralische Prinzipien oder Werte als allgemeinverbindlich zu erklären, muss sich in der Regel dem Vorwurf des Eurozentrismus und moralischen Imperialismus aussetzen.“⁵³ Es gelte Vielen als notwendige Voraussetzung für das einigermaßen friedliche Zusammenleben von Menschen aus heterogenen Kulturen, „[...] dass Moralvorstellungen unterschiedlicher Gruppen, Milieus und Religionen gleichbedeutend nebeneinander existieren sollen und dass es hier keine Dominanzansprüche geben darf [...]“.⁵⁴

Bei Karl-Heinz Hofheinz et al. wird – mit Verweis auf Richard Popkin - der Relativismus ähnlich beschrieben: „Der Relativismus ist eine ethische Urteilstheorie, die besagt, dass universale Beurteilungskriterien für moralische Fragen abzulehnen sind und nach dem kulturellen Kontext gefragt werden muss, innerhalb dessen geurteilt wird.“⁵⁵ Der mit dieser gesellschaftlichen Ausrichtung verbundene „Pluralismus der Werte“ förderte die Idee von To-

⁵⁰ Martin, 2002, S. 25.

⁵¹ Liessmann, 2017, S. 27.

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Hofheinz et al., 2009, S. 229.

leranz unterschiedlicher Lebens- und Wertekonzepte – ein Zustand wie er im antiken Griechenland so nicht zu denken war.

Wird Ethikunterricht nun als Ausdruck oder Produkt einer werterelativistischen Tendenz verstanden, gewissermaßen als ein Ort für den Dialog unterschiedlicher moralischer Überzeugungen, darf zumindest bezweifelt werden, dass Aristoteles' Konzept von Tugend hier seinen Platz finden kann. Um sich dieser Problematik weiter zu nähern, empfiehlt es sich, entsprechende Lehrpläne des Ethikunterrichts auf die von MacIntyre aufgeworfene These des Verlustes von Tugend hin zu überprüfen.

So heißt es in einem österreichischen Lehrplan für die Sekundarstufe II: *„Toleranz und Offenheit in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Werten einer pluralistischen Gesellschaft sind für den Ethikunterricht grundlegend.“* Letzte Verbindlichkeit lässt sich in diesem Lehrplan nur in den *„aus der Aufklärung hervorgegangenen Grundwerten und Menschenrechten“* finden. Im Rahmenlehrplan für Ethik in Berlin (Sekundarstufe I) werden die Ziele - unter anderem - wie folgt definiert:

„Da aber von Natur aus nicht für alle Menschen und alle Zeiten feststeht, wie man leben sollte, ist jeder Einzelne seit jeher auf kulturelle Interpretationen des guten Lebens angewiesen. Diese stehen im Kontext von Religion, Politik, Ökonomie und Recht, in dem sich die persönliche Identität jeweils in konkreten und historisch gewachsenen Traditionen bildet.“⁵⁶

Für das Bundesland Hessen gilt: *„Der Ethikunterricht achtet die Pluralität der Bekenntnisse und Orientierungen im weltanschaulich neutralen Staat als Ausdruck der freiheitlichen Wertbasis offener Gesellschaften.“⁵⁷* In Baden-Württemberg werden die Ziele des Ethikunterrichts sehr offen formuliert – es heißt dort:

„Ziel des Ethikunterrichts ist die Entwicklung eines ethischen Problem- und Wertebewusstseins. Dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, in einer immer unübersichtlicheren Welt Wege zu finden, ihr eigenes Leben lebenswert zu gestalten. Es werden Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, Kenntnisse von verschiedenen Weltbildern, Religionen sowie Sinn- und Wertvorstellungen vermittelt.“⁵⁸

⁵⁶ https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf (Zugriff am 22.8.2016).

⁵⁷ <http://www.humboldtschule-hg.de/unterricht/faecherwahlunterricht/gesellschaftswissenschaften/ethik/> (Zugriff am 22.8.2016).

⁵⁸ <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/faecher/Eth> (Zugriff am 22.8.2016).

In den dargestellten Auszügen zeigen sich recht deutlich „relativistische Tendenzen“, was durchaus mit MacIntyres Befund in Verbindung gebracht werden kann. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Weltanschauungen, Ethiken, Argumenten und Positionen offenbart sich als zentrales Prinzip. Besonders erwähnenswert ist der Zugang in Niedersachsen:

[...] „Ethikunterricht trägt damit zur Persönlichkeitsbildung bei und will zur aktiven, mündigen Teilnahme an den relevanten Fragen des öffentlichen Lebens befähigen. Wertbasis des Fachs selbst sind die Grundwerte, wie sie in den Verfassungen der Länder und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zum Ausdruck kommen. Dazu gehören insbesondere Menschenwürde, Freiheit, Toleranz und Gerechtigkeit. Darüber hinaus ist der Ethikunterricht dem Neutralitätsgebot gegenüber unterschiedlichen Bekenntnissen und Orientierungen verpflichtet. Dies ist selbst Ausdruck der freiheitlichen Wertorientierung offener Gesellschaften und des verantwortlichen Umgangs mit ihr. Offenheit als Grundprinzip des Fachs ist dabei nicht gleichbedeutend mit Beliebigkeit, sondern Bestandteil des Grundkonsenses über die Würde des Menschen und die Prinzipien der freiheitlich demokratischen Grundordnung.“⁵⁹

Hier zeigt sich deutlich: Offenheit und Neutralität werden als fundamentale Prinzipien verankert – der Relativismus in seiner Bedeutung auf eine Ebene mit anerkannten Grundwerten erhoben. Gar könnte man meinen, dass in vorliegendem Text der Relativismus als Toleranz getarnt zum Ausdruck kommt. Nimmt man die Verfasser beim Wort, scheint es fast, als wäre der Relativismus selbst ein Grundwert der Verfassung der Bundesrepublik. Das formulierte Neutralitätsgebot lässt sich in dieser Deutlichkeit in keinem der anderen untersuchten Lehrpläne wiederfinden.

Im Bundesland Hessen wird ebenso bewusst auf das Spannungsfeld moralischer Verbindlichkeit und dem Werte-Relativismus hingewiesen. Es scheint, als wäre man sich der Problematik durchaus bewusst und versuche über die genannten „Grundüberzeugungen“ für Verbindlichkeit zu sorgen:

„Der Ethikunterricht in einem pluralistischen Staat kann nicht Wertvorstellungen oder Weltbilder einzelner Gruppen als verbindlich vermitteln, er darf aber auch nicht den Relativismus zur Norm erheben. Die Ziele und Inhalte des Unterrichts müssen sich also auf Grundüberzeugungen beziehen, die allgemeine Zustimmung finden können. Diese ethischen Grundüberzeugungen

⁵⁹ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ethik.pdf (Zugriff jeweils am 22.8.2016).

sind z.B. in der Charta der Vereinten Nationen, im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Saarlandes formuliert.“⁶⁰

In einer Kultusministerkonferenz zum Ethikunterricht im Jahre 2008 wurde bezüglich des Ethikunterrichts in deutschen Schulen pauschal festgestellt, dass in diesem keine Vermittlung von „geschlossenen Weltbildern“ angedacht sei. Im abschließenden Bericht der Konferenz heißt es:

*„Der Ethikunterricht berücksichtigt die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Dies geschieht in Dialog und Auseinandersetzung mit den in unserer Gesellschaft wirksamen Überzeugungen und Traditionen. Daraus sollen auf dem Wege der Begründung und Reflexion tragfähige Orientierungen für Denken und Handeln gewonnen werden. Die Vermittlung bestimmter Inhalte und Denkweisen im Sinne eines geschlossenen Weltbildes mit einheitlicher Deutung von Lebens- und Sinnfragen ist nicht Sache dieses Unterrichts.“*⁶¹

Auch im Rahmenlehrplan für den Werteunterricht in Brandenburg wird auf die zunehmende Wertepluralität hingewiesen. Es heißt:

*„Unsere Gesellschaft ist gekennzeichnet durch die Pluralisierung der Lebensformen, der sozialen Beziehungen und kulturellen Normengefüge bei gleichzeitig wachsender Individualisierung. Anders als in traditionellen Gesellschaften sind Menschen in der modernen Gesellschaft vielfältigen Entscheidungen ausgesetzt (schulische Laufbahn, Berufs-, Wohnort-, Lebenspartner-, Religionswahl, Entscheidung für oder gegen Kinder etc.). Diese Notwendigkeit zu wählen, besteht auch im Bereich der Werte und Normen: In einer durch Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft gelten als von allen geteilte moralische Verbindlichkeiten allein die Prinzipien, wie sie in den universellen Menschenrechten dargelegt und im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgeschrieben sind. Ethische Fragen müssen daher in einem an der Vernunft orientierten Verständigungsprozess gemeinsam geklärt und entschieden werden.“*⁶²

Es ist damit nicht gesagt, dass der Ethikunterricht ein unkritisches Toleranzangebot ist und die Rechtfertigung alles Beliebigen zum Ziel hat. Dennoch raubt die Relativierung verschiedener Standpunkte der Moral ein Stück ihres Verbindlichkeitscharakters.⁶³ Die Inhalte der

⁶⁰ http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ET-GOS-Feb2008.pdf (Zugriff am 12.12.2015).

⁶¹ http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf (Zugriff am 12.12.2015).

⁶² https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff am 12.12.2017).

⁶³ Vgl. Salehi, 1999, S. 42.

studierten Lehrpläne erinnern durchaus an die von MacIntyre aufgeworfene Problematik. Aristoteles sei hingegen „[...] überzeugt gewesen, dass es ein für den Menschen Gutes, und dementsprechend objektive, für alle Menschen gleiche Tugenden gebe“.⁶⁴ So stellt MacIntyre fest:

*„Eine aristotelische Theorie der Tugenden setzt daher eine deutliche Unterscheidung zwischen dem voraus, was irgendein Einzelner zu irgendeinem Zeitpunkt als gut für sich erachtet, und dem, was für ihn als Mensch wirklich gut ist. Um dieses letztere Gut zu erlangen, wenden wir die Tugenden an [...]“.*⁶⁵

In den dargestellten Auszügen von Ethik-Lehrplänen dominiert die gegenteilige Position: (Teil)-Ziel sei die Befähigung des Einzelnen zum selbstbestimmten, freien moralischen Urteilen, ohne Rückgriff auf eine wie auch immer geartete Werte-Autorität. Dieser Befund könnte zu dem Schluss verleiten, dass es nicht das Ziel des Ethikunterrichts sein kann, Tugend im aristotelischen Sinne zu „lehren“. Es sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass Aristoteles' Idee von Tugend nur mit einem gewissen Maß an „ethischer Verbindlichkeit“ gedacht werden kann. Eine durchgängige Verbindlichkeit der Werte jedoch ist in vielen Lehrplänen des Ethikunterrichts nicht intendiert.

Die beschriebene Wiederentdeckung des Tugendbegriffs für das ethische Empfinden der Moderne schien somit keinen nennenswerten Einfluss auf die untersuchten innereuropäischen Konzepte des Ethikunterrichts gehabt zu haben. Vielmehr werfen die Lehrpläne die grundlegende Frage nach den Zielen des Ethikunterrichts auf. Handelt es sich um einen reinen „Informationsunterricht“, dessen Vorhaben es ist, die Schülerinnen und Schüler bezüglich aktueller und vergangener Moralkonzepte aufzuklären? Dies würde dem Ethikunterricht einen Status einbringen, der der eigentlichen Idee von ethischer Praxis entgegenstünde. Konstitutiver Teil der philosophischen Ethik war es immer auch, auf das Verhalten der Menschen einzuwirken und Reflexionsprozesse auszulösen. Das Problem der möglicherweise „unscharfen“ Zielsetzung des Ethikunterrichts, wird im späteren Verlauf der Arbeit noch einmal zum Thema werden⁶⁶.

Die am Anfang dieses Unterkapitels aufgeworfene Frage nach den Zielen des Ethikunterrichts im Hinblick auf Tugendvermittlung kann somit zumindest tendenziell beantwortet

⁶⁴ Schleissheimer, 2003, S.140.

⁶⁵ MacIntyre, 1995, S. 202.

⁶⁶ Siehe Kapitel 3.

werden. Nun soll geklärt werden, ob der Unterricht in der Schule als „Ort der Gewöhnung und Einsicht“ im Sinne von Aristoteles überhaupt gedacht werden kann.

1.3.3 Tugendeinübung im Ethikunterricht

Die drei bereits erläuterten Hauptdeterminanten für den Erwerb von Tugend sind: Anlage, Gewöhnung und Einsicht. Es stellt sich die Frage, ob der Ethikunterricht ausreichend Möglichkeit bieten kann, die Einsicht der Schülerinnen und Schüler zu fördern, und sie an das tugendhafte Handeln zu gewöhnen. Im Folgenden soll demnach geprüft werden, ob der Ethikunterricht „Ort der Übung“ oder „Ort der Einsicht“ sein kann.

Tatsache ist, dass für den Tugenderwerb Vorbilder eine nicht unbedeutende Rolle einnehmen. Die Tugend entsteht nicht – das wurde bereits gezeigt – aus dem individuellen Beschluss, von nun an tugendhaft sein zu wollen, sondern entwickelt sich auch über das Lernen am Modell. Für die schulische Situation des Ethikunterrichts böte sich der Lehrende als „Trainer der Tugend“ an. Er könnte es sein, der künstliche Übungs-Situationen schafft, und selbst tugendhaft agiert, in der Hoffnung den Schülerinnen und Schülern ausreichend Möglichkeit zur Gewöhnung an das rechte Handeln zu bieten. Doch kann diese unnatürliche Situation tatsächlich leisten, was Aristoteles im Sinn hatte?

Siegfried Uhl merkt in diesem Zusammenhang an, dass in der modernen moralpädagogischen Literatur die Begriffe „Gewöhnung und Übung“ zwar eine untergeordnete Rolle spielen, jedoch im Kleide moderner, teilweise missverständlicher Ausdrücke sehr wohl thematisiert werden. „Learning by doing“ gilt als Paradebeispiel dieser Änderung im Sprachgebrauch. Gemeint ist damit:

„Eine Person lernt, d.h. sie erwirbt eine Disposition für eine bestimmte Art des Handelns, indem sie die betreffende Handlung ausführt. Durch mehrfache Wiederholung wird die Fähigkeit zur guten Ausführung der Handlung größer, und die Bereitschaft erhöht sich, auch in Zukunft wieder in der gleichen Weise zu handeln.“⁶⁷

Diese Interpretation des „Learning by Doing“ stimmt in wesentlichen Punkten mit den zuvor erläuterten Möglichkeiten zum Erwerb von Tugend bei Aristoteles überein. Uhl bemerkt, dass sich im Kontext Schule durchaus diesbezügliche Übungsfelder schaffen ließen und nennt als Beispiel die Verpflichtung älterer Schülerinnen und Schüler, auf die jüngeren Acht zu geben, oder ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen. Es könnten auch Programme geschaffen werden,

⁶⁷ Uhl, 1995, S. 180.

bei denen geeignete Schülerinnen und Schüler bei der Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung helfen. Aber auch andere Gelegenheiten für das Üben von moralisch guten Handlungsweisen ließen sich schaffen.⁶⁸ Das „kooperative Lernen“ als Unterrichtsmethode ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert. So heißt es bei Uhl: *„Diese und ähnliche Verfahren des Unterrichtens werden in der moralpädagogischen Literatur vor allem deswegen empfohlen, weil man sich davon eine günstige Wirkung auf das Werden der moralisch guten Persönlichkeit erwartet.“*⁶⁹

Als Unterrichtsfach, so Uhl weiter, ist insbesondere der Sportunterricht prädestiniert, um moralisch gute Persönlichkeitseigenschaften zu fördern. *„Dazu gehören zum Beispiel die Einhaltung von Regeln zum Fairplay und zur Rücksichtnahme auf den Schwächeren, aber auch Ausdauer, Zähigkeit, Mut, Einordnungswille und Opferbereitschaft.“*⁷⁰ Vieles spricht für die These, dass gerade der Sportunterricht als Übungsfeld der Tugend in besonderem Maße geeignet sei. Die angesprochenen Parameter sind Grundbestandteil vieler Unterrichtssituationen, womit die Möglichkeit von Übung – auch im Sinne des Tugenderwerbs – tatsächlich gegeben scheint.

Die Voraussetzungen für den Unterricht im Fach Ethik sind jedoch anders als im Fach Sport. Es handelt sich um theoretischen Unterricht in meist gut gefüllten Klassenzimmern und einem rechtlich und organisatorisch engen Rahmen. Der/Die Lehrende folgt einem Lehrplan, orientiert sich an Themen und agiert in erster Linie als Wissensvermittler/in. Basedow – der schultypischen Erziehungsmitteln zur moralischen Charakterbildung skeptisch gegenüber steht – bemerkt in diesem Zusammenhang: *„Durch bloßes Befehlen, Lehren, Warnen, Strafen entsteht keine gute Gewohnheit. Übung, wirkliche Übung ist das eigentliche Mittel.“*⁷¹ William James empfiehlt für den Erwerb eines Habitus:

*„Beim Erwerb eines neuen Habitus oder beim Ablegen eines alten müssen wir darauf bedacht sein, uns mit einem so starken und entschlossenen Antriebe auf den Weg zu machen wie nur möglich. Tragen Sie alle äußeren Umstände zusammen, die die richtigen Handlungsmotive unterstützen und bringen Sie sich beharrlich in Situationen, die Sie zu der neuen Handlungsweise ermutigen.“*⁷²

Die Autoren sehen als wesentliche Charakteristika der gelungenen Übungssituation einerseits die intrinsische Motivation des Übenden, andererseits eine gewisse Freiheit, die es dem

⁶⁸ Vgl. Uhl, 1995, S. 179f.

⁶⁹ Ebd., S. 181.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Basedow, 1770, S. 114 zitiert nach Tenorth, 2010, S. 120.

⁷² James, 1890 – <https://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin4.htm> (Zugriff am 22.2.2016).

Menschen möglich macht, eigene Entscheidungen zu treffen und sich ganz seiner Tätigkeit hinzugeben. Diesen höchst individuellen Übungsprozess und die damit verbundene Möglichkeit des Scheiterns in Form eines theoretischen Unterrichts in großer Gruppe zu imaginieren, fällt schwer.

Neben der Übung/Gewöhnung spielt – wie bereits erläutert – aber auch die Einsicht eine Rolle, wenn es um den Erwerb von Tugend geht. Tugendhaftes Handeln ist mehr als ein eingeübtes Reiz-Reaktionsschema, mehr als eine „Abrichtung, einer Regel in einer bestimmten Weise zu folgen“. Die Einsicht in die Fragen „[...] *was jeweils das Richtige ist und wie ein endliches Leben vernünftig geführt werden kann, um dem Menschen in sachlicher Hinsicht gerecht zu werden* [...]“⁷³, ist ein zentraler Gedanke bei Aristoteles. Es könnte somit auch die Einsicht in das Tugendhafte ein explizites Ziel des Ethikunterrichtes sein. Dazu ist jedoch zu sagen, dass die Einsicht bei Aristoteles immer auch im Kontext mit der Übung selbst zu verstehen ist. Über den Prozess der Gewöhnung und Einübung nämlich kommt es dazu, dass die „sittliche Einsicht“ sich in die – je nach Lebensbereich - verschiedenen Charaktertugenden transformiert. Dieser wechselseitige Prozess ist es, der dem Menschen das Erwerben der Tugend überhaupt erst möglich macht. Diese Übernahme einer Einsicht ist somit stark an die Übungssituation gekoppelt, was wiederum zu den bereits beschriebenen „Übungs-Problemen“ führt.

Es darf bezweifelt werden, dass der Ethikunterricht ausreichend Raum für diese Übung bieten kann, zumal die unterrichtende Lehrperson in der Ausübung ihres Berufes wohl kaum als das von Aristoteles als notwendig erachtete Vorbild dienen kann. Auch fehlen die praktischen moralischen Problemstellungen, anhand derer der Übende wachsen könnte. Es gibt eine klare Differenz zwischen dem reinen Wissen um die Tugend im aristotelischen Sinne und dem tatsächlichen Erwerb ebendieser.

Im Folgenden wird das Problem der Lehrbarkeit von Moral mit Blick auf die Position von Kant beleuchtet. Diese ist insofern von Relevanz, als dass sich vor allem in den Lehrplänen im deutschsprachigen Raum häufig Einflüsse der kantischen Morallehre identifizieren lassen.

1.4 Moralerziehung bei Immanuel Kant

Kant greift das Problem der Moralerziehung in der Metaphysik der Sitten und in seinen Vorlesungen über Pädagogik explizit auf und entwickelt eine „Didaktik der Tugend“, die auf

⁷³ Dörpinghaus, 2011, S. 66.

der reinen, praktischen Vernunft aufbaut. Für ihn ergibt sich die Notwendigkeit der Vermittlung von Tugend aus der Tatsache heraus, dass diese nicht zur angeborenen Grundausstattung des Menschen gehöre. Die Schule ist nach Kant ein besonderer Ort der Moralerziehung, da man es sonst den „empirischen, zufälligen Verhältnissen“ in den Familien überlassen würde, den Menschen in die Moral einzuführen. Bevor diese Vorstellung von Moralerziehung näher erläutert wird, lohnt eine Auseinandersetzung mit dem Menschenbild Kants. Erst das Verständnis seines Blickes auf den Menschen bietet die Möglichkeit, sein „Moralerziehungskonzept“ nachvollziehen zu können.

Kant sieht den Menschen zwar als ein Wesen mit einer „Anlage zum Guten“, doch liegt ihm auch ein „Hang zum Bösen“ inne. Die „Anlage zum Guten“ besteht in der prinzipiellen Möglichkeit, sein Handeln durch vernünftige und in Übereinstimmung mit dem Sittengesetz gewählten Maximen leiten zu lassen. Die Vernunft wird bei Kant zum prinzipiellen Wesensmerkmal des Menschen erhoben, unabhängig vom Stand seiner Entwicklung. Der „Hang zum Bösen“ zeichnet verantwortlich für die Fälle, in denen der Mensch seine moralische Vernunftanlage nicht an die oberste Stelle setzt und so der Sinnlichkeit den Vortritt lässt. Gemeint ist ein Handeln, bei dem den eigenen Neigungen, den subjektiven Trieben und Begierden immer wieder der Vorrang eingeräumt wird - gegen die eigene Vernunft. Dieser Hang ist in dem Sinne tief verwurzelt im Menschen, als dass er sich nicht zwangsläufig artikulieren muss, die Möglichkeit jedoch immer und notwendig besteht.

In diesem Zusammenhang ist relevant, dass Kant drei Dispositionen des Menschlichen sieht: So hätte der Mensch eine Anlage für die Tierheit, eine für die Menschheit und eine zur Persönlichkeit. Das Böse, widermoralische Verhalten zeigt sich gemäß Kant in einem „schlampigen, widervernünftigen Umgang“ mit den ersten beiden dieser Anlagen.⁷⁴ Die Anlage für die Tierheit nämlich sei zwar in erster Linie als eine physische, mechanische Selbstliebe zu betrachten, die keine Vernunft erfordert und als Trieb der Fortpflanzung und Selbsterhaltung dient, „[...] auf diese an sich notwendigen Triebe lassen sich dabei aber allerlei Laster aufpropfen.“⁷⁵ Viehische Laster, so Kant, die letztlich zu Völlerei, Wollust und wilder Gesetzlosigkeit führen. Auch die Anlage für die Menschheit ist vor Lastern nicht gefeit, wenn der vernünftige Umgang mit ihr fehlt. Hier nennt Kant Neid, Undankbarkeit und Schadenfreude als Beispiel. Einzig die Anlage für die Persönlichkeit ist eine, „[...] worauf schlechterdings nichts Böses gepfropft werden kann.“⁷⁶ Sie ist es, die uns zu moralischen zurechnungsfähigen

⁷⁴ Vgl. Liessmann, 2000, S. 306.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Kant, AA VI, S. 27.

gen Wesen macht und besteht in der „[...] *Empfänglichkeit der Achtung für das moralische Gesetz, als einer für sich hinreichenden Triebfeder der Willkür.*“⁷⁷ In stark vereinfachter Form lässt sich behaupten, dass nach Kant das Böse im Widervernünftigen liegt.

Das sittlich gelungene Zusammenleben der Menschen hängt also davon ab, inwieweit sie es schaffen, ihren Neigungen und Anlagen zu widerstehen, und ihre Handlungsmaximen vernunftgeleitet zu wählen. Die vernünftige Maxime ist nach Kant diejenige, die widerspruchsfrei als allgemeines, für alle Menschen geltendes Gesetz gedacht werden kann. Diese Form des Handelns und „Maxime-Wählens“ verlangt dem Menschen einiges ab, allem voran die Fähigkeit sich selbst – im Dienste der Ethik – zurückzunehmen, und zu verzichten. Deshalb räumt Kant der Moralerziehung im gesamterzieherischen Geschehen eine überragende Bedeutung zu. Prinzipiell gibt es – gemäß Kant – vier Erziehungsziele: Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung.

Dabei wird die Disziplinierung als ein Vorgang verstanden, die den Menschen von seiner Wildheit befreien soll: *„Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um. Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt; eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft“*⁷⁸ – heißt es bei Kant. Es geht um eine Form der Einschränkung, Abrichtung und Instrumentalisierung der animalischen Kräfte und Regungen des Menschen.⁷⁹ Kultivierung bedeutet für Kant, den jungen Menschen zu bilden, zu unterweisen und zu belehren – also durchaus pädagogische Zielsetzungen. Im Hinblick auf die Zivilisierung sei das Ziel:

*„[...] dass der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, dass er beliebt sei, und Einfluss habe. Hierzu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Zivilisierung nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters.“*⁸⁰

Hierunter versteht Kant also eine Form der Gesellschaftsfähigkeit des Menschen, die durchaus wandelbare Formen annehmen kann. Zum vierten Erziehungsziel, der Moralisierung, meint Kant:

⁷⁷ Kant, AA VI, S. 27.

⁷⁸ Kant, 1803, S. 7.

⁷⁹ Kaplow, 2005, S. 4.

⁸⁰ Kant, Päd., AA IX, S. 450.

„Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.“⁸¹

Dabei ist interessant, dass Kant zwar die Moralerziehung als das letzte der vier Erziehungsziele sieht, ihre Grundlegung aber schon von Geburt an als notwendig erachtet. So solle diese *„[...] auch gleich bei der physischen Erziehung beobachtet werden, denn sonst wurzeln sich leicht Fehler ein.“⁸²* Die Moralerziehung wird von Kant als höchstes Erziehungsziel benannt und sollte in der erzieherischen Praxis als ein durchgehendes, von Anbeginn an wirksames Prinzip verstanden werden.⁸³ Ziel dieses Prinzips ist die Ausbildung einer moralischen Gesinnung, die den Gebrauch der eigenen Vernunft zum selbstbestimmen Handeln im Einklang mit dem Sittengesetz ermöglicht. Kant formuliert die Moralisierung jedoch als Idee, die *„[...] sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet.“* So leben wir Menschen im Zeitalter der Disziplinierung, Kultur und Zivilisierung, noch lange aber nicht in dem Zeitalter der Moralisierung.⁸⁴ Die Moralisierung sei zwar der höchste Zweck des Menschen, doch lasse sich diese beim Individuum durch Erziehung nie erreichen - aus logischen Gründen, so Kant:

„Es ist zu bedenken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind. [...] Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne.“⁸⁵

Damit ist eine prinzipielle Unerreichbarkeit der individuellen Vervollkommenung ausgesagt. Jedoch, so Kant, ist ein schrittweises Voranschreiten in Richtung ebendieser durchaus möglich.

Im Prozess der Moralisierung ist die Aktivität des zu erziehenden Individuums von besonderer Bedeutung. Die moralische Gesinnung ist als das Produkt einer Leistung des heranwachsenden Zöglings zu verstehen. Kant sieht das Vorbild an einem guten Lehrer als ein notwendiges Mittel der gelungenen moralischen Erziehung. Dabei nimmt der Lehrer die Rolle des „exemplarischen Führers“ ein, der dem Schüler als Modell des Lernens gilt. In dieser Phase des Erziehungsprozesses lernt der Schüler durch direktes Nachahmen, ohne dabei jedoch Eigenständigkeit im Hinblick auf den Vernunftgebrauch unter Beweis zu stel-

⁸¹ Kant, Päd., AA IX, S. 450.

⁸² Ebd. S. 455.

⁸³ Vgl. Henke, 2004, S. 109-128

⁸⁴ Kant, Päd., AA IX, S. 442.

⁸⁵ Ebd. S. 443.

len. Ein weiteres Hilfsmittel der Erziehung ist das moralische Exempel. Es wird dem Zögling dargebracht, um dessen Beurteilung zu trainieren und langsam in das Prinzip der Pflichterfüllung einzuführen. Dabei soll der Fokus jedoch nicht auf der Entscheidung einer bestimmten Person zum moralischen Handeln liegen, sondern es soll gezeigt werden, dass dahinter die Pflichtmäßigkeit die antreibenden Impulse bietet. Kant nennt in diesem Zusammenhang außerdem Beispiele, die zeigen, wie das Kind dazu zu bringen sei, Gesetzen zu gehorchen – wenngleich er deutlich macht, dass Maximen immer aus einem Prozess im Individuum selbst erwachsen, und nicht ausschließlich von außen erwirkbar sind. So heißt es: *„Um in den Kindern einen moralischen Charakter zu gründen, müssen wir folgendes merken: Man muss ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, soviel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen.“*⁸⁶ Kant betont in seinen Ausführungen, dass es Ziel der Moralisierung nicht sei, im Kinde ein Gefühl des Mitleidens zu erwirken – wohl aber einen Sinn von Pflicht, Selbstwert und Zuversicht.⁸⁷ Bestrafung sei – wann immer möglich – zu ersetzen durch eine Form der Verachtung dem falschen Handeln des Kindes gegenüber.

Prinzipiell differenziert Kant in seinen Überlegungen betreffend der Moralpädagogik zwischen der Aneignung von „Pflichten gegen sich selbst“ und der Aneignung von „Pflichten gegenüber anderen“. Mit der Idee einer „Pflicht gegen sich selbst“ wird ausgedrückt, dass *„[...] der Mensch in seinem Inneren eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt [...]“*.⁸⁸ Zur Wahrung dieses Prinzips der Würde gehöre es beispielsweise, dem Trunke, der Lüge und der Unmäßigkeit zu widersagen, und sich „nicht kriechend gegen andere“ zu verhalten.⁸⁹ Vor allem sei es wichtig, dem Kind beizubringen, die Lüge zu vermeiden, denn sie mache *„[...] den Menschen zum Gegenstande der allgemeinen Verachtung und ist ein Mittel, ihm bei sich selbst die Achtung und Glaubwürdigkeit zu rauben [...]“*.⁹⁰ Die „Pflichten gegen andere“ beziehen sich auf „Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen“, die dem zu-Erziehenden schon sehr früh beizubringen seien.⁹¹ Kant führt zur Deutlichmachung das Beispiel eines Kindes an, das einem ärmeren Kind stolz aus dem Weg geht, oder es von sich stoße. Geschähe dies – so Kant – so solle man nicht etwa an das Mitleid des Übeltäters appellieren oder Tadel folgen lassen, *„[...] sondern man muss ihm selbst wieder ebenso stolz und fühlbar begegnen, weil sein Benehmen dem Rechte der Menschheit zuwider*

⁸⁶ Kant, Päd., AA IX, S. 488.

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Vgl. Höffe, 2005, S. 112.

⁹⁰ Kant, Päd., AA IX, S. 489.

⁹¹ Ebd.

war.“⁹² Diese Einsicht ist es, die dem Kind im Moralerziehungsprozess zu Teil werden soll. Letztlich soll das im Menschen angelegte Vermögen zur folgenunabhängigen Maximenprüfung wachsen und gedeihen.

Im Kontext schulischen Lernens stellt sich die Frage, welche Kriterien Ethikunterricht erfüllen muss, um den Moralerziehungsprinzipien von Kant zumindest zu Teilen gerecht zu werden. Welche Möglichkeiten bleiben dem Lehrer, um auch im Kontext schulischen Unterrichts die „Moralautonomie“ der Heranwachsenden zu stärken? Es liegt nahe, dass Schule für das Vorhaben der Moralerziehung in der Wertigkeit hinter den Erziehungsbemühungen der Eltern zu verorten ist. Deutet man Kants diesbezügliche Schriften aus, wird klar, dass das Prinzip der Moralerziehung von Beginn an seine Wirkung entfalten muss.

1.4.1 Kants „Moralerziehungskonzept“ im Ethikunterricht

Moralerziehung im Sinne Kants ist ein Prozess, der auf Anleitung, Vorbildwirkung und Dilemma-Arbeit beruhen muss. Ziel sei stets – nach Kant gesprochen – die „Revolution der Denkungsart“ der Heranwachsenden. Gemeint ist, das Vermögen zu entwickeln, rein aus Pflicht gewählte Handlungen als sittlich wertvoll zu qualifizieren und letztlich die eigenen Maximen dahingehend auszuwählen. Die Möglichkeiten, diesem Anspruch in wöchentlich 2 bis 3 Unterrichtsstunden gerecht zu werden sind naturgemäß beschränkt. Für Kant steht fest, dass die Wirkung des moralischen Vorbildes – das gute Beispiel – nicht nur auf den Bereich der Sekundärtugenden (z.B. Pünktlichkeit) begrenzt bleiben darf. Es ist die moralisch-authentische Grundhaltung, die Kant für besonders wichtig erachtet. In diesem Zusammenhang gilt für die Unterrichtspraxis wohl Ähnliches wie für das aristotelische „Tugendvorbild“: Die Rolle als Unterrichtender, Prüfender und potentiell moralisches Vorbild ist im Kontext des Unterrichts kaum adäquat auszufüllen.

Womöglich bietet der Unterricht jedoch bessere Möglichkeiten im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit theoretischen moralischen Konfliktsituationen. Wie bereits im Theorie- teil erläutert, geht es bei der Arbeit mit moralischen Exempla vor allem darum, beim Schüler ein Interesse dafür zu wecken, sich mit den Motiven der Handelnden auseinanderzusetzen. Dadurch soll die eigene Fähigkeit zur Beurteilung geschärft werden, und die Autonomie- fähigkeit zu Bewusstsein gebracht werden. Robert Henke bringt das Potential des moralischen Exempels wie folgt zum Ausdruck:

⁹² Kant, Päd., AA IX, S. 489.

„Genau hier liegt die Pointe. Denn nach Kant macht sich das Sittengesetz als „Faktum der Vernunft“ bereits im Kind bemerkbar, da es intuitiv die rein aus Pflicht gewählte Handlung als moralisch erkennt. [...] So schaffen die passenden moralischen Exempla im Schüler die Motivation, selbst ein moralischer und damit freier, sich selbst achtender Mensch zu werden.“⁹³

Die zu beurteilende moralische Konfliktsituation dient gewissermaßen der Stimulation des Kindes zur moralischen Orientierung. Entscheidend sei jedoch, dass solche Beispiele gewählt werden, in denen deutlich wird, dass der Handelnde die Pflicht um der Pflicht willen tut und nicht zu Erreichung anderer, möglicherweise aus der Handlung hervorgehender Zwecke. So genannte „verdienstliche“ Handlungen lehnt Kant – wie bereits angedeutet – in diesem Zusammenhang ab, da sie im Kinde lediglich ein enthusiastisches, kurzlebiges Gefühl hervorrufen und keine moralische Umorientierung bewirken können.⁹⁴ Kant betont in den Vorlesungen über Pädagogik, dass das Kind sich gewöhnen müsse, nach Maximen und nicht nach „gewissen Triebfedern“ zu handeln.⁹⁵

Das Moralexempla im Sinne Kants kann nicht als „Rezept“ verstanden werden, sondern unterstützt den Erziehungsprozess aufgrund seiner die Pflichterfüllung darstellenden und bestätigenden Funktion. Bei Kant heißt es in diesem Zusammenhang:

„Daher wird der Erzieher seinem verunarteten Lehrling nicht sagen: Nimm ein Exempel an jenem guten (ordentlichen, fleißigen) Knaben! Denn das wird jenem nur zur Ursache dienen, diesen zu hassen, weil er durch ihn in ein nachteiliges Licht gestellt wird. Das gute Exempel (der exemplarische Wandel) soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen. Also nicht die Vergleichen mit irgendeinem andern Menschen (wie er ist), sondern mit der Idee (der Menschheit) wie er sein soll, also mit dem Gesetz, muss dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben.“⁹⁶

Kant unterscheidet bewusst zwischen den Begriffen des „Beispiels“ und des „Exempels“: So sei Ersteres eine „[...] individuelle Konkretisierung ohne Aufforderungscharakter [...]“ – gewissermaßen die Darstellung einer mechanisch befolgten Regel. Entscheidend hierbei: Sich auf Beispiele zu stützen, die motivationale Funktion haben, kann nach Kant keinen moralischen Entwicklungsprozess in Gang setzen. Dies können nur solche Darlegungen, die

⁹³ Henke, R. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, 51. Jg. 1997, S. 17 – 30.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Vgl. ebd.

⁹⁶ Kant, AA VI, S. 480.

vorher nach Prinzipien der Moralität geprüft wurden, was ihnen – im Sinne Kants – den Status des Exempels verschaffe.⁹⁷

Kant führt in seiner Didaktik zur Ethik das „Bruchstück eines moralischen Katechismus vor“, ein gedachtes Lehrer-/Schüler Gespräch, das seine Theorie des Exempels verdeutlichen soll. Erläutert wird hierin, wie die Herausbildung moralischer Grundsätze zu erwirken sei. So habe der Lehrer den Schüler das abzufragen, was er ihm lehren wolle, und müsse dem Schüler, sofern er die Antwort nicht wüsste, diese ihm „anleitend in den Mund legen“. In der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten formuliert Kant ebenfalls ein moralisches Lehrgespräch. Er lässt einen Lehrer seinen Schüler fragen: *„Wenn dir ein Fall vorkommt, da du durch eine fein ausgedachte Lüge dir oder deinen Freunden einen großen Vorteil verschaffen kannst, ja noch dazu dadurch auch keinem anderen schadest, was sagt dazu deine Vernunft?“*⁹⁸ Im Dialog lässt Kant den Schüler zu Antwort geben, dass er nicht lügen solle. Lügen sei niederträchtig und mache den Menschen unwürdig, glücklich zu sein. *„Hier ist eine unbedingte Nötigung durch ein Vernunftgebot (oder Verbot), dem ich gehorchen muss, wogegen alle meinen Neigungen verstummen müssen.“*⁹⁹ – so die fiktive Antwort des Schülers.

Moralische „Fallarbeit“ im Sinne Kants weist – im Unterschied zu vielen modernen didaktischen Konzepten – eine relativ eindeutige Beantwortung und Auflösung des Dilemmas mit ein. Nicht jedoch, dies sei noch einmal betont, im Sinne eines auf die Folgen gerichteten Blickes, sondern mit Bedachtnahme auf das Erkennen der richtigen Maxime im Beispiel. So lassen sich auch weitere Exempel in Kants Schriften (GMS IV, KpV V, Frieden VIII) nach demselben Prinzip erklären: Die Maximen, denen zu Folge der Protagonist geneigt ist zu handeln, sind bereits vorgegeben. Dadurch ist die Prüfungsaufgabe maßgeblich vereinfacht. Lediglich eine Prüfung dahingehend, ob die (bereits dargelegten) Maximen als allgemeingültiges Gesetz denkbar seien, ist noch ausständig.¹⁰⁰

Wie bereits angedeutet, ist „Dilemma-Schulung“ in moderner Ethikdidaktik häufig nach anderen Prinzipien ausgerichtet. Zentraler Unterschied scheint die Offenheit in der Lösung des Problems zu sein. So heißt es bei Gabriele Harecker, die sich in ihrem Werk „Werteerziehung in der Schule“ auch der Dilemma-Arbeit widmet: *„Zentraler Prozess zur Verwirklichung stimulierender Auseinandersetzungen im Unterricht ist die moralische Diskussion.“*

⁹⁷ Vgl. Bormann, 2004, S. 513.

⁹⁸ Kant, AA VI, S. 481.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Vgl. <http://egora.uni-muenster.de/pbnetz/bindata/EffiKapitel5.pdf> (Zugriff am 23.01.2016).

[...] Viele Lehrer meinen, sie müssten für alle moralischen „Dilemma-Situationen“ eine Antwort oder Problemlösung parat haben. [...] Lässt sich der Lehrer aber auf ein Gespräch mit dem Schüler ein, anstatt ihn zu belehren, so fühlt sich dieser akzeptiert und bestärkt.“¹⁰¹

In seiner „Didaktik des Ethikunterrichts“ sieht Volker Pfeifer die „Dilemma-Diskussion“ als eine zentrale Aktionsform des Ethikunterrichts und liefert eine schematische Übersicht zur Durchführung dieser. Dabei kontrastiert er die Tätigkeit des Lehrers mit der des Lernenden. Der Lehrende präsentiert sich in diesem Konzept prinzipiell als Moderator: Es liegt an ihm, zu prüfen, ob die Lernenden die Umstände und das Problem erkannt haben, er muss die einzelnen Positionen der Lernenden an der Wandtafel festhalten, und in weiterer Folge für die Organisation des Dialoges sorgen. Es heißt bei Pfeifer in diesem Zusammenhang: *„In jedem Fall hängt das Gelingen von Dilemma-Diskussionen auch an den sprachlichen Impulsen der Lehrperson. Sie können für gewisse Transparenz, eine gewisse Klarheit und Struktur der Diskussion sorgen.“¹⁰²* Aufgabe der Lernenden ist es, über einen Prozess der individuellen Reflexion bekannter Wertekonzepte zu einer eigenen Position zu gelangen und diese in der Gruppe zu diskutieren.¹⁰³

In der Ethik-Didaktik zum „Klassiker“ geworden ist die Dilemma-Methode nach Lawrence Kohlberg. Dabei gestaltet sich die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen nicht ergebnisorientiert, sondern der Prozess der Reflexion stellt das gewünschte Erziehungsziel dar. Als Qualitätsmerkmal gilt in diesem Konzept die so genannte „Plus-eins-Regel“: Angelehnt an Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung, ist es das Vorhaben, die Schüler mit Argumentationsansätzen zu konfrontieren, die eine Stufe über ihrem Ausgangsniveau liegen. Die individuelle Freiheit in der Art der Dilemma-Lösung ist auch diesem Konzept eingeschrieben. Nicht die Art der Lösung ist für die gelungene Dilemma-Diskussion von Relevanz, sondern die Art oder die „Gattung“ der Argumentation.

In den dargestellten Konzepten der „Dilemma-Diskussion“ kommen dem Lehrenden andere Funktionen zu, als sie Kant in seinen Beispielen diskutiert. Während Kant die Arbeit am Exempel als Darlegung von „Pflichtgemäßem Handeln“ vorsieht, haben die angeführten modernen Beispiele vor allem den Wert einer Kompetenz-Schulung in verschiedenen Bereichen. Unter anderem sieht Volker Pfeifer in der Dilemma-Diskussion die Schulung von Ich-,

¹⁰¹ Harecker, 2000, S. 67.

¹⁰² Pfeifer, 2013, S. 183.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 184.

Sach-, Kommunikations- und Argumentationskompetenz.¹⁰⁴ Besonders häufig scheint tatsächlich letzteres das eigentliche Ziel der Dilemma-Schulung zu sein.

Vor diesem Hintergrund scheint klar, dass moderne „Dilemma-Konzepte“, wie sie im Kapitel vorgestellt wurden, diesem Anspruch nicht gerecht werden können. Moralerziehung im Sinne von Kant kann – trotz des durchgängigen Autonomieanspruches – für den Ethikunterricht nicht bedeuten, dass den Schülerinnen und Schülern in der Bewältigung von moralischen Dilemmata allzu große Freiheiten überlassen werden.

1.5 Ausgewählte Themen moderner Philosophie- und Ethikdidaktik

Nach der Auseinandersetzung mit den Überlegungen von Platon, Aristoteles und Kant, sollen im Folgenden wesentliche Momente moderner Konzepte von Ethik- und Philosophiedidaktik einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Den Ausgangspunkt der Analyse soll eine besonders aktuelle thematische Schwerpunktsetzung in deutschsprachigen Lehrplänen (Deutschland und Österreich) bieten. So zeigt sich, dass in modernen Konzepten moralischer Bildung häufig besonderer Wert auf die Auseinandersetzung mit dem Thema „Identität“ gelegt wird. Man könnte mit Blick auf die curricularen Entwicklungen der letzten Jahre durchaus von einer Konjunktur von so genannten „identitätsbildenden Unterrichtsinhalten“ sprechen. Es stellt sich die Frage, inwieweit dieser Lernanspruch im Rahmen der schulischen Wertebildung tatsächlich adäquat bedient werden kann.

Im folgenden Kapitel wird deshalb der Blick zunächst auf die Ethik-Didaktik Ferdinand Fellmanns gerichtet sein. Fellmann ist es, der einen Zusammenhang zwischen der personalen Identität und dem moralischen Vermögen eines Individuums thematisiert.

1.5.1 Identität und Moral

Der Frage nach der Lehrbarkeit von Moral widmet sich Fellmann in „Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse“. Fellmann sucht darin nach einem Weg der Einheit von Theorie und Praxis im Wirken des Lehrers. Fellmanns Zuwendung zum Identitätsbegriff erweckt besonderes Interesse, weil dieser Aspekt in anderen Konzepten von Ethik-Didaktik weniger Beachtung findet – sich die Identitäts-Thematik in diversen Lehrplänen aber sehr deutlich abbildet. Wesentliche Fragen dieses Kapitels sind die nach der Bedeutung von Identitätskon-

¹⁰⁴ Vgl. Pfeifer, 2013, S. 184.

struktionen für das Lehren von Moral und die Frage nach der Beschaffenheit von Identität in der Moderne.

Fellmann gelingt es, die grundlegende Frage der philosophischen Ethik – „Was soll ich tun?“ mit Fragen der Identitätsfindung und -stiftung zu kontrastieren. „Wer bin ich?“ wird bei Fellmann zur „zweiten großen Frage der Moral“. Gemeint ist jedoch kein gängiger, von modernen Erkenntnissen der Psychologie imprägnierter Identitätsbegriff, vielmehr lässt sich dieser als eine Form der Selbsterkenntnis – durchaus im philosophischen Sinne – erklären: Die verschiedenen Rollen, die jeder einzelne Mensch (mehr oder weniger gut) ausfüllt, verlangen nach einem geistigen Band, das es ermöglicht, sich in all diesen Rollen als „Selbst“ zu erkennen und zu akzeptieren.¹⁰⁵ Dieses geistige Band, durch das wir uns selbst als identisch erfahren, stellt bei Fellmann den Kern der menschlichen Identität dar. In der Antike erfasste man dieses Phänomen mit dem Begriff des „Dämons“, im Mittelalter war es die unsterbliche Seele. Bei Fellmann heißt es:

„Wie die Namen auch lauten, es handelt sich um verschiedene Bezeichnungen ein und desselben Sachverhalts, [...]. Es ist die Frage nach der Einheit des Bewusstseins und der Identität der Person, die von den philosophischen Systemen verschieden beantwortet wird.“¹⁰⁶

Ein notwendiger Erkenntnisschritt im Kontext moralischen Handelns ist die Einsicht, eine Person zu sein, die Verantwortung trägt. Es geht darum, ein Selbstbild zu schaffen, das die Funktion einer Instanz der „Selbstrechtfertigung“ übernimmt, eine Instanz, vor der der Mensch sein Handeln vor sich selbst zu rechtfertigen hat. *„Selbst die größten Schurken brauchen ein Selbstbild, das ihnen den Rest von Selbstachtung gewährt, ohne den auf Dauer niemand leben kann“¹⁰⁷*, heißt es bei Fellmann. Moralische Qualität im Handeln erwirbt der Mensch – diesem Konzept folgend – über den Blick auf die eigene Geschichte und die damit einhergehende Selbsterfahrung. Das „Andemonstrieren“ von Normen hält Fellmann im Prozess der Moralisierung für entbehrlich, ist es doch das moralische Bewusstsein, das den Menschen befähigt, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Dieses sei mit der Endlichkeit und Verletzlichkeit des Menschen gegeben und ermögliche intuitives moralisches Handeln. Fellmann beschreibt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur Empathie als elementare Selbsterfahrung. Diese Selbsterfahrung – so Fellmann – stelle die einzige Quelle für Moral

¹⁰⁵ Vgl. Fellmann, 2000, Kap. 1.

¹⁰⁶ Ebd., S. 45.

¹⁰⁷ Ebd., S. 45-46.

dar, alle anderen Formen der Normenbegründung seien nichts anderes als Versuche, diese Erfahrung ins Bewusstsein zu heben und dem Menschen verständlich zu machen.¹⁰⁸

Fellmann verweist durchaus auf einen interessanten Zusammenhang – nämlich den, zwischen der Identität und der Fähigkeit zu reflektiertem moralischen Handeln. Es lohnt – aufgrund der inhaltlichen Nähe – Fellmanns Standpunkt mit den Vorstellungen anderer Denker zu kontrastieren.

Identitätskonzepte gibt es viele – unter anderem mit psychologischen, soziologischen und natürlichen philosophischen Einschlügen. Im Folgenden sollen insbesondere solche thematisiert werden, die eine direkte Verbindung von personaler Identität und Moral erkennen lassen. Besonders plausibel subsumiert Paul Ricouer gängige Vorstellung über Identität in zwei Ansätzen: der „Idem-Identität“ und der „Ipse-Identität“. Mit dem ersten Begriff beschreibt Ricouer die Vorstellung von Identität als „Einheit des Charakters“ – einer Form der Identifizierbarkeit von etwas oder jemandem über einen Zeitraum hinweg.¹⁰⁹ Die Ipse-Identität bezieht sich auf Selbstkonzepte, also Selbstverständnisse in der Zeit¹¹⁰ (es seien an dieser Stelle die Parallelen zum zuvor dargestellten Identitätskonzept von Fellmann erwähnt). Die Identität einer Person bedarf beider Dimensionen, die miteinander verschränkt sind. *„Ohne eine Identifikation in der zeitlichen Erstreckung könnten wir ebenso wenig von einer Identität einer Person sprechen wie ohne das Selbstbild [...]“*¹¹¹ – analysiert Hille Haker Ricouers Konzept. Ein weiterer Aspekt, dem sich Ricouer zuwendet, ist die Bedeutung des Narrativen für die menschliche Identität. Insbesondere dieser Teil seiner Arbeit soll in weiterer Folge einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Sehr deutlich zeigen sich doch hier weitere Parallelen zu der von Fellmann angedeuteten Selbstreflexion. Es wird in diesem Kontext von Bedeutung sein, den Zusammenhang zwischen dem Selbstbild und der Fähigkeit zu moralisch qualifiziertem Handeln zu finden. Die narrative Qualität der Identität wird bei Ricouer wie folgt beschrieben:

„Die Identität eines Individuums oder einer Gemeinschaft angeben, heißt auf die Frage antworten: wer hat diese Handlung ausgeführt, wer ist der Handelnde, der Urheber? Auf diese Frage wird zunächst so geantwortet, dass jemand benannt wird, das heißt durch einen Eigennamen bezeichnet wird. Doch woraufstützt sich die Dauerhaftigkeit des Eigennamens? Was berechtigt dazu, dass man das so durch seinen Namen bezeichnete Subjekt der Handlung ein ganzes Leben lang [...] für ein und dasselbe hält? Die Antwort kann nur nar-

¹⁰⁸ Vgl. Fellmann, 2010, S. 46.

¹⁰⁹ Vgl. Haker, 2000, S. 179.

¹¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹¹ Ebd., S. 178.

rativ ausfallen. Auf die Frage „wer“ antworten, heißt, wie Hannah Arendt nachdrücklich betont hat, die Geschichte eines Lebens erzählen.“¹¹²

Das Individuum – so die Idee bei Ricouer – sei von Anfang an in „Geschichten verstrickt“. Die Identität einer Person wird abhängig von ihrer Artikulation und erwächst aus der Geschichte, die sie selbst erzählt, revidiert und unter dem Eindruck neuer Erfahrungen variiert.¹¹³ Die Identität der Menschen, aber auch die von Gemeinschaften, ergibt sich – dieser Logik folgend – aus der Geschichte heraus, die diese gemeinsam erleben und die sie als solche artikulieren. Die Identität des einen ist unweigerlich mit der aller anderen eng verbunden.

In ihrem Aufsatz „Narrative und moralische Identität bei Paul Ricoeur“ gelingt es Hille Haker, das „narrative Identitätskonzept“ von Ricouer im Hinblick auf die Bedeutung für die moralische Qualität des menschlichen Handelns auszudeuten. Entscheidendes Anliegen von Ricouer ist es nämlich, die narrative Identität als „ethische Identität“ aufzuzeigen.¹¹⁴ So seien essentielle Grundbegriffe bei Ricouer die „Selbstschätzung“ und das „Wohllollen“. Das Streben nach einem guten Leben umfasse einerseits eben diese „Selbstschätzung“ – im Sinne einer Achtung vor dem eigenen Tun – andererseits aber auch das Wohllollen für andere, der Wunsch also, mit anderen gut zu leben.¹¹⁵ Stets eingebettet sind diese Motive in die Geschichte, die sich aus dem entsprechenden Handeln ergibt. So heißt es bei Ricouer:

„Die Erzählung konstruiert die Identität der Figur, die man ihre narrative Identität nennen darf, indem sie die Identität der erzählten Geschichte konstruiert. Es ist die Identität der Geschichte, die die Identität der Figur bewirkt.“¹¹⁶

Der Mensch – so lässt sich das Beschriebene zusammenfassen – gewinnt Identität über die Geschichte seines Lebens. Auch, und das ist im Kontext der Moralerziehung von Bedeutung, in Belangen der Moral. Es zeigt sich, dass die bisher angeführten Autoren einen Zusammenhang zwischen Identität und Moral vermuten. Bei Ricouer scheint sich dieser über die Geschichte des jeweiligen Menschen auszudrücken, auch Fellmann erkennt die identitätsbildende und „moralformende“ Funktion der eigenen Lebensgeschichte.

¹¹² Ricouer, 1991, S. 395.

¹¹³ Vgl. Haker, 2000, S. 182.

¹¹⁴ Vgl. Waldmüller, 2005, S. 208.

¹¹⁵ Vgl. Haker, 2000, S. 182.

¹¹⁶ Ricouer, 1991, S. 182.

1.5.1.1 Identitätskrisen als Folge der Modernisierung

Das Kondensat der dargebrachten Vorstellungen könnte lauten: Über Identität zur Moral. Es stellen sich in diesem Kontext jedoch bedeutsame Fragen: Was, wenn junge Menschen heutiger Tage es besonders schwer haben, zu ihrer Identität zu finden? Wenn der allmähliche Rückgang von Rollenbild und Tradition seinen Schatten würfe - wir in einem Zeitalter der „Identitätskrisen“ leben? Welche Auswirkung hätte dieser Umstand auf die Moralentwicklung – und – für das Lehren von Moral und Ethik in der Schule?

Der deutsche Sozialpsychologe Heiner Keupp widmet sich in seinem Werk „Identitätskonstruktionen“ klassischen Fragen der Identitätsforschung. Er spricht von der „krisenhaften Identität“ als Phänomen der Postmoderne und verweist dabei auf Douglas Kellner, bei dem es heißt:

„In der vorangegangenen Epoche der Vormoderne war Identität [...] eine Funktion von festgelegten Rollen und eines traditionellen Systems von Mythen, die Orientierung und religiöse Sanktionen boten. Identität war unproblematisch und nicht Gegenstand von Reflexion oder Diskussion. Individuen durchlebten keine Identitätskrisen, noch änderten sie radikal ihre Identität.“¹¹⁷

Dem vormodernen Konstrukt der Identität stünde gegenüber, was man als moderne Identität begreifen könnte: sie wird „[...] mobiler, multipler, selbstreflexiver und Gegenstand von Veränderung und Innovation.“¹¹⁸ Die fortschreitende Modernisierung – so Keupp – habe die Identitäten viel stärker wähl- und veränderbar gemacht. Für die Subjekte sei dieser Umstand janusköpfig – Chance und Bürde in einem. Mit Beginn der 70-er Jahre des vorigen Jahrhunderts kam es zu deutlich spürbaren Veränderungen im allgemeinen Identitätsverständnis, so die These des Autors:

„In den 50iger Jahren mussten die Jugendlichen in eine wohlorganisierte Gesellschaft hineinfließen, die dafür viele Wege anbot. [...] Seit den 70iger Jahren hat sich dieser Fokus geändert. Identität als Frage der adoleszenten Einfädelung in eine wohlorganisierte Gesellschaft ist zu einer nicht enden wollenden Aufgabe geworden, die völlig losgelöst ist von einer spezifischen Lebensphase.“¹¹⁹

¹¹⁷ Kellner, 1992, S. 141, zitiert nach Keupp et al., 2006, S 70 f.

¹¹⁸ Vgl. Keupp et al., 2006, S. 71.

¹¹⁹ Ebd., S. 72.

Keupp benennt außerdem verschiedene „Umbruchserfahrungen“, die beschreiben, welche Veränderungen im Alltagsleben der Menschen in den letzten Jahrzehnten deutlich spürbar wurden.

Unter anderem wird vom Autor die „**Pluralisierung von Lebensformen**“ genannt, die er am Beispiel moderner familiärer Lebensformen beschreibt. So sei die vierköpfige Familie längst zu einer Minderheit geworden. Dem gegenüber stehe eine wachsende Anzahl von Stief- und „Patchworkfamilien“, in denen sich nach Trennung und Scheidung unvollständig gewordene Familienbruchstücke zu neuen Einheiten verbinden und Kinder sich gelegentlich mit zwei, drei Vätern und Müttern arrangieren¹²⁰. Außerdem gebe es Ehen auf Zeit, bewusst alleinerziehende Frauen und Männer und Wohngemeinschaften in vielfältigsten Konstellationen – all das seien moderne Varianten von Familie, so Keupp. Ein weiteres Beispiel für die Pluralisierung seien unterschiedliche Lebensmilieus, in denen höchst unterschiedliche Normen, Werte und Rollen gelten. In diesen Milieus – so Keupp – haben sich jeweils eigene Normalitätsstandards und Erlebnisansprüche ausgebildet. Vor diesem Hintergrund sei es nicht mehr ohne weiteres möglich, allgemeine Konzepte vom „guten“ und „richtigen Leben“ zu formulieren.¹²¹

Auch gehöre zu diesen Erfahrungen des Umbruchs die von Keupp formulierte „**Fragmentierung von Erfahrungen**“:

„Die wachsende Komplexität von Lebensverhältnissen führt zu einer Fülle von Erlebnis- und Erfahrungsbezügen, die sich aber in kein Gesamtbild mehr fügen. Diese Erfahrungssplitter sind wie Teile eines zerbrochenen Hohlspiegels. Wir haben meist keine andere Chance, als sie unverbunden nebeneinander stehen zu lassen.“¹²²

Auf den Menschen – so die These – stürme eine ungeheuer schnell wachsende Vielfalt an Wünschen, Optionen, Gelegenheiten, Verpflichtungen und Werten ein.¹²³ Vieles von dem sei allerdings widersprüchlich, eine kohärente Einheit der „Eindrücke“ nur schwer zu erfassen. Der Mensch stehe vor der Herausforderung des Umgangs mit dieser Vielfalt – die Möglichkeit des Scheiterns inbegriffen.

Ebenso beschreibt der Autor das „Brüchigwerden“ vom Konzept der „**Erwerbsarbeit als Basis der Identitätsbildung**“. Ursprünglich habe die industriell-kapitalistische Wirtschafts-

¹²⁰ Keupp et al., 2006 S. 70 f.

¹²¹ Vgl. ebd.

¹²² Ebd., S. 48.

¹²³ Ebd.

ordnung eine verlässliche Einbettung von Individuen in die Gesellschaftsordnung ermöglicht. Die vorhandene Erwerbsarbeit werde aber weniger und damit schwinde die Illusion, alle Menschen in die Erwerbsarbeit zu integrieren.¹²⁴ Die Folge ist das Verlassen „klarer Karrierepfade“. Der Arbeitende werde zu Flexibilität gezwungen und müsse jederzeit zu elementaren Veränderungen bereit sein. Die Arbeit liefert dem Arbeitenden dann keine stabile Identität mehr, damit einher gehe der Verlust von Ansehen und Zukunftssicherung.¹²⁵ Bereits Sigmund Freud berichtete über die bedeutsame Funktion der Arbeit für den Menschen: *„Keine andere Technik der Lebensführung bindet den einzelnen so fest an die Realität als die Betonung der Arbeit, die ihn wenigstens in ein Stück der Realität, in die menschliche Gemeinschaft sicher einfügt.“*¹²⁶

Lothar Krappmann schließt gedanklich an Keupps Thesen an, wenn er vom modernen „Problem der Identitätsbalance“ spricht. So sei der Druck auf das Individuum besonders groß, da die gesellschaftlichen Identitätsforderungen in verschiedene Richtungen gingen. Vor dem Hintergrund der so genannten „Social Identity“ wird vom jungen Menschen verlangt, sich den allgemeinen Erwartungen der Gesellschaft unterzuordnen, das Konzept der „Personal Identity“ wiederum verlange, sich von anderen grundlegend zu unterscheiden.¹²⁷ Es werde also zugleich gefordert, „so zu sein wie alle, und so zu sein wie niemand“¹²⁸ – ohne Zweifel ein Balanceakt, der dem Heranwachsenden einiges abverlangt.

Rolf Eickelpasch und Claudia Rademacher sprechen in ihrem Werk „Identität – soziologische Themen“ gar von einem „kulturellen Erdbeben“, das die bislang vertrauten Rahmenbedingungen für Anerkennung und Zugehörigkeit grundlegend erschüttert habe.¹²⁹ Die Postmoderne definiere sich über die Konzepte von Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung.¹³⁰ So seien unter anderem die „Durchmarktung“ aller Lebensbereiche, ein hohes Niveau der Existenzsicherung, wachsende Bildungsabhängigkeiten und nicht zuletzt der Kapitalismus dafür verantwortlich, dass die Menschen von ihren vertrauten Bindungen wie Klasse, Beruf, Nachbarschaft und Familie losgelöst werden¹³¹. Über Generationen als „Notgemeinschaften“ unverzichtbare Klassensolidaritäten lösen sich ebenfalls auf. Die daraus resultierenden Konsequenzen beschreiben die Autoren wie folgt:

¹²⁴ Vgl. Keupp, 2006, S. 46.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Freud, 1930, S. 31.

¹²⁷ Vgl. Krappmann, 1971, S. 78.

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Vgl. Eickelpasch und Rademacher, 2004, S. 5.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 6.

¹³¹ Vgl. ebd.

„Nach der Auflösung kulturell vordefinierter Identitätsmuster wird dem Einzelnen die Verarbeitung der verschiedenen Rollen, Lebensformen und Sinn-elemente zu einem Sinnganzen als permanente Eigenleistung und Konstruktionsleistung zugemutet.“¹³²

Ein Umstand, den die sozialwissenschaftlichen Interpreten als höchst zwiespältig erachten. Vor allem der Verlust an Sicherheit und Zugehörigkeit ist es, der häufig aus der Forderung nach einem „individualisierten Leben“ resultiert. Individualisierung – so könnte man jedoch einwenden – sei keine Idee der Moderne: die Devise „jeder sei seines Glückes Schmied“ hat ihren Ursprung in der römischen Antike und bekam vor allem beim Übergang von der Stände- zur Industriegesellschaft besondere Bedeutung¹³³. Das Spezifische an den Individualisierungsprozessen der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts beschreibt Ulrich Beck jedoch wie folgt: *„Das historisch Neue besteht darin, dass das, was früher wenigen zugemutet wurde – ein eigenes Leben zu führen – nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen, abverlangt wird.“¹³⁴* Den daraus resultierenden Zwang erachtet Beck als paradox: *„Du darfst und du kannst, ja du sollst und du musst eine eigenständige Existenz führen, jenseits der alten Bindungen von Familie und Sippe, Herkunft und Stand.“¹³⁵* Andererseits bringen moderne gesellschaftliche Entwicklungen durchaus Aspekte der Fremdbestimmung mit sich. Das Individuum erscheint im Lichte der Marktgesellschaft als Spielball von Moden, Verhältnissen und Konjunkturen.¹³⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es scheint als sei das Finden und Stärken einer je eigenen Identität in der Moderne mit Schwierigkeiten verbunden. Der schleichende Wegfall an Sicherheit und identitätsstiftenden Institutionen, sowie der Triumph des Marktdenkens in der Gesellschaft sind – unter anderem – dafür verantwortlich. Zu Anfang dieses Kapitels wurde dargelegt, wie Identität als Grundlage von Moral fungieren kann. Identität – so wurde gezeigt – bedeutet auch, in eine Geschichte verstrickt zu sein. Eine Geschichte, so zumindest die Idee bei Ricoeur, die sich durch das sichere „Gebunden-sein“ an eine Gemeinschaft etabliert.

¹³² Eickelpasch und Rademacher, 2015, S. 7.

¹³³ Vgl. ebd., S. 19.

¹³⁴ Beck und Beck-Gernsheim, 1994, S. 21.

¹³⁵ Ebd., 1994, S. 25.

¹³⁶ Vgl. ebd., 1994, S. 211.

1.5.1.2 Identitätskrisen und moralische Identität

Wenn dem so ist, die Annahme einer Identitätskrise zutrifft, stellt sich die Frage nach der Auswirkung auf die moralische Entwicklung und nach den Folgen für das Lehren von Moral in der Moderne. Kann die gelehrte Moral auf fruchtbaren Boden fallen, wenn die These der krisenhaften Identität zutrifft? Oder kann ein Werte-/Ethikunterricht gar einen Beitrag leisten, um den Identitätsproblemen junger Menschen entgegen zu wirken?

Als moralisch Handelnder aufzutreten, bedeutet die Frage „Wer bin ich?“, beziehungsweise „Wer will ich sein?“, beantworten zu können. Klare Rollenvorstellungen, Orientierungspunkte und zwischenmenschliche Sicherheiten scheinen es einfacher zu machen, Antworten auf diese Fragen zu geben. Zu Anfang dieses Kapitels wurde der Stellenwert des Relativismus in modernen Konzepten von Ethikunterricht dargelegt. Dieser könne durchaus als Produkt von Individualisierungs- und Säkularisierungstendenzen aufgefasst werden, und somit auch als Antwort auf die Identitätskrise der Moderne. Wenn es **die** moralische Autorität nicht mehr gibt, ist das Individuum angehalten, seine eigene „Moralstrategie“ zu wählen – mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen.

Eine an diese Überlegungen anknüpfende These könnte nun lauten: Wenn es immer schwerer fällt, zu Identität zu finden, dann fällt es auch immer schwerer, zu „moralischer Identität“ zu finden. Um dieser These nachzugehen, sollten vorweg grundlegende Begriffe geklärt werden: Unter dem Begriff der moralischen Identität kann das Phänomen verstanden werden, *„[...] dass eine Person in ihren Handlungen nicht nur an eine additive Sammlung einzelner isolierter Normen im Sinne eines Normenkataloges gebunden ist, sondern dass ihre persönlichen Normen Bestandteile einer zusammenhängenden Normenordnung sind, die sowohl konkretisierte und spezifizierte Verhaltensnormen als auch bestimmte allgemeine Grundprinzipien enthält.“*¹³⁷ Moralische Identität steht somit nicht für eine Sammlung an normgebundenen Antworten auf spezifische Anforderungen, sondern für die Bindung einer Person an eine kohärente Ordnung von Moralnormen und Prinzipien. Anders formuliert: Die moralische Identität einer Person besteht in der Übereinstimmung zwischen einem spezifisch moralischen 'So-Sein-Wollen' und der objektiven Verwirklichung dieses Willens in einem selbstbestimmten Leben.¹³⁸

Vielfach wird der Begriff der moralischen Identität gar noch weiter gefasst: Karl Aquino (University of Delaware) und Americus Reed (University of Pennsylvania) wandten sich der

¹³⁷ Baurmann, 2000, S. 529.

¹³⁸ Vgl. Hahn, 2008, S. 23.

Entwicklung von Moral mit empirisch-psychologischer Methodik zu. Sie fassen das Konzept der moralischen Identität wie folgt: *„Moral identity has been defined as the degree to which a person's moral character is experienced as a central part of his or her overall self-concept.“*¹³⁹ Die zentrale Rolle von „Moral Issues“ im Leben eines Menschen ist es, die letztlich identitätsstiftenden Charakter bietet und eine Selbst-Definition ermöglicht. Die amerikanischen Forscher zeigen in ihrem Aufsatz „The Self-Importance of Moral Identity“ die Wechselwirkung von grundlegenden Identitätserfahrungen und der moralischen Haltung einer Person. Ihrer These nach, ist die „Moral Identity“ ein Parameter der „Social Identity“, und somit auch Teil des Sich-Eingebunden-Fühlens in eine Gesellschaft. Nur wer das Gefühl des Angehörens zu einer sozialen Ordnung und die damit verbundene Dynamik aktiv-mitgestaltend erlebt, könne auch einen Sinn für entsprechende Normen gewinnen und letztlich Moral sowohl im kognitiven als auch im nicht-kognitiven Sinne zu einem Teil seiner Identität werden lassen. Wenn die moralische Identität des Menschen aufgefasst wird als Teil seiner personalen Identität und seines Selbstbildes, dann wäre diese wiederum vom Gelingen der eigenen Identitätssuche abhängig. Möglich ist – dieser Argumentation folgend – also durchaus, dass die „krisenhafte Identität“ der Gegenwart auch ihren Einfluss auf das Konzept einer moralischen Identität hat und diese im negativen Sinne beeinflusst.

Weitere Hinweise für einen Einfluss von Identitäts- und Gemeinschaftserfahrungen auf das individuelle moralische Vermögen liefert auch MacIntyre. Wie bereits im Einführungsteil dieses Kapitels erwähnt, ist er überzeugt davon, dass *„[...] die Mitgliedschaft in einer bestimmten Gemeinschaft auch eine gemeinsame Vorstellung vom guten Leben mit sich bringt.“*¹⁴⁰ Erst die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gemeinschaft gebe Anlass, moralische Werte hoch zu halten. So heißt es bei MacIntyre:

*„Meiner Gemeinschaft beraubt laufe ich Gefahr, alle wirklichen Maßstäbe des Urteilens zu verlieren. Dieser Auffassung zufolge ist die Loyalität zu dieser Gemeinschaft, zur Hierarchie besonderer Verwandtschaft, zu einer besonderen lokalen und besonderen natürlichen Gemeinschaft, eine Bedingung von Moral.“*¹⁴¹

Die Zugehörigkeit ist es, die nach MacIntyre der Idee von Moral überhaupt erst Sinn verleiht. Zugehörigkeit gehe moralischen Regeln voraus, denn *„[...] meine Rechtfertigung für die Befolgung dieser moralischen Regeln [finde ich] in meiner bestimmten Gemeinschaft [...];*

¹³⁹ The Self-Importance of Moral Identity. Aquino und Reed, 2002.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ MacIntyre, 1993, S. 93.

ohne das Leben dieser Gemeinschaft hätte ich keinen Grund, moralisch zu sein.“¹⁴² Die Idee hinter diesem Konzept ist wohl, dass Identitäten und die damit verbundenen Verpflichtungen grundsätzlich nicht gewählt werden können, sondern nur ererbt.¹⁴³ Eine Position, die durchaus in klarer Abgrenzung steht zum „modernen Individualismus“. MacIntyre verurteilt die modernen Vorstellungen des entwurzelten und orientierungslosen liberalen Individuums, das „[...] gar keinen Anhaltspunkt mehr für die Beurteilung der Richtigkeit seiner moralischen Wertungen finden kann.“¹⁴⁴ Das Individuum bleibe somit – den Gedanken von MacIntyre folgend – auch in modernen Zeiten moralischen Universalismus’ auf eine Gruppe angewiesen, in der es sich mit den konkreten Normen und Handlungen des Guten auseinandersetzen und identifizieren kann, womit es überhaupt erst in die Lage versetzt wird, eine soziale und moralische Identität aufzubauen.¹⁴⁵ Es sei an dieser Stelle nochmals an die bereits erläuterten „Umbruchserfahrungen“ erinnert, die in der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit ein anderes Bild aufzeigen.

Ein grundsätzlicher Zusammenhang von Identität und Moral scheint gegeben, eine Abhängigkeit der beiden Begriffe zueinander liegt zumindest nahe. Eine negative Beeinflussung im Prozess der Identitätsfindung könnte demnach ihren Niederschlag in der Möglichkeit der Verinnerlichung moralischer Normen finden. Für die Vermittlung von Moral im schulischen Kontext ergeben sich zumindest Schwierigkeiten: Wenn Schülerinnen und Schülern zumindest teilweise die Bezugspunkte ihrer Identität brüchig werden, kann das Festigen einer moralischen Identität zur Herausforderung werden.

In modernen Konzepten von Ethik-Didaktik findet das Thema der Identitätsfindung – vielleicht auch aus diesen Gründen durchaus seinen Platz, in den Lehrplänen der Länder- und Bundesländer ist der Begriff ein Thema. Es scheint bei Durchsicht entsprechender Lehrpläne sogar, als könne der wertevermittelnde Unterricht gerade in Identitätsfragen als Gegenpol zur gesamtgesellschaftlichen Situation Wirkung erzeugen. Bei Heinz Schmidt wird das Thema Identität unter dem Titel „Woher, wofür, wohin?“ zum konkreten Inhalt von Ethik-Didaktik. Die Intention dieses Rahmenthemas umschreibt der Autor wie folgt:

*„Unterschiedliche Wege der Identitätsfindung verfolgen, lebensgeschichtliche Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten bedenken, die moralischen Intentionen der Beteiligten erheben und die Folgen für die Identitätsdefinition erörtern.“*¹⁴⁶

¹⁴² MacIntyre, 1993, S. 92.

¹⁴³ Vgl. Haus, 2013, S. 46.

¹⁴⁴ Weber, 2003, S. 97.

¹⁴⁵ Vgl. Zirfas und Jörissen, 2008, S. 129.

¹⁴⁶ Schmidt, 2014, S. 86.

Schmidt erachtet diesen Themenblock als gewinnbringend für die Einführungsphase in einem wertevermittelnden Unterrichtsfach und sieht insbesondere Bezugspunkte zur Psychologie/Sozialpsychologie, aber auch zu religiösen und weltanschaulichen Traditionen und die sie bearbeitenden Wissenschaften (Philosophie, Religionswissenschaften, Theologie). Schmidt legt „thematische Bausteine“ und inhaltliche Vorschläge dar und versieht diese mit didaktischen Hinweisen zur konkreten Umsetzung im Unterricht. Letztgültige Zielvorstellungen hinsichtlich der intendierten Wirkung des Themenblocks bleibt er jedoch schuldig. Inhaltlich sei neben unterschiedlichen Erziehungsstilen auch die Bedeutung von Freundschaft und Liebe zu thematisieren, ebenso wie der Identitätswandel innerhalb einer Gesellschaft. Über den Reflexionsprozess im Hinblick auf die eigene Lebensgeschichte sollen den Schülerinnen und Schülern Ableitungen für spätere Entscheidungsprozesse gelingen. Modernen Konzeptionen von Werte-Unterricht ist häufig gemein, dass die Identitätsthematik fixer Bestandteil der Curricula ist. Unklar ist jedoch, welche Zielsetzungen dahinterstehen. Im Folgenden soll ein kritischer Blick auf die Vermittlung diverser „Identitätskonzepte“ im Rahmen des Ethikunterrichts geworfen werden.

1.5.1.3 Identitätsstiftung im Unterricht

Vor allem das Schlagwort der Reflexion ist es, das in diversen Lehrplänen des Ethikunterrichts das Thema Identität begleitet. Auffällig in diesem Zusammenhang: Ähnlich wie bei Schmidt bleibt eine klare didaktische Begründung häufig aus. Beispielhaft sei hier ein Auszug aus dem Rahmenlehrplan des Faches „LER“ in Brandenburg genannt, der entsprechende Kompetenzen beschreibt:

- *Die Schülerinnen und Schüler reflektieren an Beispielen die unterschiedlichen Funktionen und Aspekte von Stars, Idolen, Idealen und Vorbildern.*¹⁴⁷
- *Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Wirkung von Stars, Idolen im eigenen sozialen Umfeld differenziert wahr, erkennen die Rolle der Medien und ziehen Schlussfolgerungen.*¹⁴⁸

¹⁴⁷ Rahmenlehrplan „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ in der Fassung vom 01.08.2008. https://asset.klett.de/assets/7a218419/695266_stoffverteilungsplan_BB.pdf (Zugriff am 13.07.2017).

¹⁴⁸ Ebd. (Zugriff am 13.07.2017).

- *Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Notwendigkeit von Idealen und Vorbildern und auch die Gefahren, die von Stars und Idolen ausgehen.*¹⁴⁹
- *Die Schülerinnen und Schüler erkennen, von welchen Haltungen und Werten sie geprägt sind, und entwickeln zunehmend eigene Vorstellungen.*¹⁵⁰

Inhaltliche Schwerpunkte zur Identitäts-Thematik werden in diesem Lehrplan wie folgt gesetzt:

- *Informationen und Einsichten über die Identität und die Gleichwertigkeit des anderen gewinnen.*
- *Wissen über die Ursachen und Hintergründe von Heterogenität in der Gesellschaft.*¹⁵¹

Dezidiert wird auf das Ziel des „Identitätsaufbaues“ über das Unterrichtsfach hingewiesen.¹⁵²

Ähnlich wird „Identität“ auch im Ethik-Lehrplan der Sekundarstufe I für das Bundesland Rheinland-Pfalz als zentrales Element angeführt. Die dort angeführte „Intention“ für den Themenbereich „Orientierungssuche und Autonomie“ stellen vor allem die Reflexion von Vorbildern und Idealen in den Vordergrund. Es heißt dort¹⁵³, betreffend der Ziele (Auszüge):

- *Die Einsicht wecken, dass die Suche nach Vorbildern und Idealen ein wichtiger und berechtigter Aspekt des Bemühens um eigene Identität und selbstbestimmte Wertorientierung ist.*
- *Die Einsicht wecken, dass Vorbilder und Ideale zeit- und kulturabhängig sind und sich im Zusammenhang der persönlichen Entwicklung stark verändern können.*
- *Zur Reflexion des Zusammenhangs anregen, dass Ideale zur Stärkung der Persönlichkeit beitragen können, aber Autonomie auch beeinträchtigen können.*

¹⁴⁹ Rahmenlehrplan „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ in der Fassung vom 01.08.2008. (Zugriff am 13.07.2017). <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7007252/data> (Zugriff am 23.10.2016).

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7007252/data> (Zugriff am 23.10.2016).

- *Die Bereitschaft wecken, abzuwägen und zu bestimmen, welche Ideale der selbständigen und selbstverantwortlichen Lebensgestaltung dienen können.*
- *Die Bereitschaft wecken, sich von als falsch und gefährlich erkannten Idealen und Lebensweisen zu lösen.*
- *Die Bereitschaft wecken, eine selbstbestimmte und verantwortete Orientierung am Ideal eines als gut und sinnvoll verstandenen Lebens als Chance zu verstehen.*
- *Die Bereitschaft wecken, die persönliche Lebensführung im Sinne der als gut und realitätsgerecht erkannten Prinzipien und Ideale zu gestalten.*
- *Die Bereitschaft wecken, sich tatkräftig für die Verwirklichung der Ideale einzusetzen, die kritischer Prüfung standgehalten haben und positive Gestaltungsmöglichkeiten des persönlichen Lebenswegs, gesellschaftlicher Einrichtungen und der Einen Menschheit eröffnen.¹⁵⁴*

Für das Bundesland Niedersachsen sind im Bildungsplan des Faches „Werte und Normen“ (Sekundarstufe I, Jahrgangstufe 10) folgende „identitätsbezogene“ Kompetenzen angeführt:

Die Schülerinnen und Schüler ...

- *erläutern Entwicklungsstufen von Identität.*
- *erläutern die Bedeutung von Krisen als Wendepunkte und stellen Lösungswege dar.*
- *untersuchen individuelle und gesellschaftliche Wandlungen von Glücksvorstellungen.*
- *vergleichen individualistische und gemeinschaftsorientierte Lebensstile anhand philosophischer Positionen.¹⁵⁵*

Die dementsprechenden inhaltlichen Bausteine stellen sich – unter anderem – wie folgt dar:

- *Selbstbestimmung als wesentliche Grundlage des Glücks, gesellschaftliche Leitbilder des Glücks.*

¹⁵⁴ <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7007252/data> (Zugriff am 23.10.2016).

¹⁵⁵ <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7316> (Zugriff am 22.8.2016).

- *Freiheit und persönliche Verantwortung im unmittelbaren sozialen Umfeld und in der Gesellschaft.*
- *Glücksvorstellungen von der Jugend bis zum Alter, Rolle der Medien.*¹⁵⁶

Der neue LehrplanPLUS für alle Schultypen in Bayern fordert in Bezug auf die Kompetenzentwicklung das Folgende:

- *Sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm.] erfassen die Gefühle und die Lebenssituationen anderer Menschen in ihrer Umgebung; sie entwickeln u. a. ihre Fähigkeit zur Empathie und Toleranz weiter und helfen einander.*¹⁵⁷

Grundsätzlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage danach, inwieweit Unterricht überhaupt identitätsbildende Funktion übernehmen kann, und, wenn ja, über welche Inhalte dieser Prozess unterstützt wird. Die dargebotenen Inhalte der Lehrpläne erwecken den Anschein, dass Identität gewissermaßen als Kompetenz aufzufassen sei, die man über die Kenntnis ausgewählter Inhalte erwerben könne. Die dargelegten Lehrplan-Auszüge aus Rheinland-Pfalz und Brandenburg beispielsweise, legen den Schluss nahe, dass Identitätsarbeit vorwiegend über kognitive Thematisierung lebensweltlicher Inhalte geschehe. Im Lehrplan für den Schulversuch Ethik im Bundesland Tirol wird Identität gar als Teil der so genannten „Ich-Kompetenz“ gefasst – einem Kompetenzbegriff der in der Fachliteratur überwiegend als uneindeutig definiert wird und keine klaren Vorstellungen über intendierte Vorstellungen liefert¹⁵⁸. Der in Mode gekommene Kompetenzbegriff findet auch im Kontext der Identitätsfrage auch in bayrischen Ethiklehrplänen seinen Niederschlag. Auch hier – so könnte man interpretieren – gilt die Auffassung, Identität sei über den Erwerb verschiedener Teilkompetenzen in den Jahrgangsstufen bedingt. Unter anderem seien folgende „Grundlegende Kompetenzen“ von Relevanz:

- *Sie [Die Schülerinnen und Schüler, Anm.] respektieren kulturelle Unterschiede sowie unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen.*¹⁵⁹

¹⁵⁶ <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7316> (Zugriff am 22.8.2016).

¹⁵⁷ https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/ug_ziele/kompetenz (Zugriff am 22.8.2016).

¹⁵⁸ Vgl. Göllner, 2002, S. 48.

¹⁵⁹ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/5/ethik> (Zugriff am 23.8.2016).

- *Sie sehen die Notwendigkeit von Regeln ein, formulieren und begründen einfache Regeln für den Umgang mit Gleichaltrigen und halten diese ein.*¹⁶⁰

In diesem Zusammenhang seien noch einmal die eingangs dieses Kapitels vorgestellten Identitätskonzepte von MacIntyre und Ricoeur erwähnt. In beiden Ansätzen kommt - vor allem die Entwicklungsfrage der Identität betreffend - die Komplexität des Prozesses der Identitätsfindung zum Ausdruck. Im Gegensatz dazu steht die beinahe trivial anmutende Kompetenzformulierung der dargestellten Lehrpläne.

Warum dem Wunsch der kompetenzorientierten Vermittlung von Identität mit äußerst kritischem Blick zu begegnen ist, ergibt sich auch aus den Theorien Keupps. Er interpretiert Identitätsarbeit als einen retrospektiv-reflexiven Prozess, in dem situationale Selbstwahrnehmungen zentral sind. Keupp benennt – in Anlehnung an Klaus Ottomeyer - fünf relevante „Modi der Selbstwahrnehmung“, die diesen Prozess bedingen¹⁶¹:

- den emotionalen Eindruck (das Gefühlserleben einer situativen Erfahrung)
- den sozialen Eindruck (Verbale und nonverbale Rückmeldung zum eigenen Verhalten)
- den körperlichen Eindruck (das körperliche Erleben)
- das kognitive Bild (das Selbstbild in der jeweiligen Situation)
- das produktorientierte Bild (das Geleistete in der jeweiligen Situation)¹⁶²

Die verschiedenen Selbstentwürfe bilden einen aktiven und zukunftsorientierten Teil der Identitätsarbeit. Jede Handlung werde demnach stets unter kognitiven, emotionalen, körperbezogenen, produktorientierten und sozialen Aspekten reflektiert¹⁶³. Gerade die emotionale Modalität habe in diesem Prozess – so Keupp – „[...] eine weit größere Bedeutung, als man vor allem in der kognitiv orientierten Selbstkonzeptforschung annahm.“¹⁶⁴

Das Subjekt versuche – so Keupp - diese vielfältigen Selbstthematisierungen zu ordnen und unter bestimmten Identitätsperspektiven zu bündeln:

„Dieser Verknüpfungsschritt alltäglicher Identitätsarbeit ist stark kulturell und narrativ geprägt. Die Identitätsperspektiven formulieren quasi den Erzählrahmen und fokussieren die Sicht auf die eigene Person unter bestimmten Rollen, lebensphasischen Themen oder übergreifenden Sichtweisen. Indem

¹⁶⁰ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/5/ethik> (Zugriff am 04.09.2016).

¹⁶¹ Vgl. Keupp et al., 2006, S. 192 - (Keupp gibt an, dass dieses Modell sich an Ottomeyer, 1987 anlehnt).

¹⁶² Vgl. Ebd.

¹⁶³ Vgl. Ebd.

¹⁶⁴ Ebd., S. 193.

Erfahrungen (sich und anderen) erzählt werden, werden sie nicht nur zusammengefasst, sondern auch sortiert, angeordnet und oftmals (entsprechend sozialer Vereinbarungen) umgeschrieben.“¹⁶⁵

Nun muss - mit Bezugnahme auf die bereits angeführten Lehrplankonzepte - die Frage gestellt werden, ob der für die Identitätsarbeit wesentliche Prozess der „narrativen Selbstthematisierung“ über schulischen Unterricht zu erwirken sei.

Schulischer Unterricht kann im Hinblick auf die genannten Modi der Selbstwahrnehmung wohl am ehesten der „produktorientierten“ Komponente gerecht werden: Der Lernprozess findet seinen Anfang im Lerninhalt, sein „Produkt“ ist die fertige, vom Lernenden erworbene Kompetenz. Dabei nimmt die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler durchaus einen zentralen Stellenwert ein, wohingegen der Erfahrungswert kaum gewonnen werden kann. Auch entsprechende Verknüpfungsleistungen können nur schwerlich erbracht werden. Der von Keupp als besonders wichtig erachtete emotionale Erfahrungsprozess dürfte in der künstlichen Unterrichtssituation ebenfalls schwierig zu erwirken sein. Die am Kognitiven und an der Leistung orientierte schulische Lernerfahrung bietet nicht die Voraussetzungen, die für Selbstthematisierungen im außerschulischen Kontext gelten. Auch weist Keupp darauf hin, dass Identität stets „[...] in einem Aushandlungsprozess des Subjekts mit seiner gesellschaftlichen Umwelt“¹⁶⁶ entstehe. Auch diesbezüglich scheint die von künstlichem Zwang geprägte, theoretische Unterrichtssituation nicht der richtige Ort zu sein. Weiters heißt es:

„Identität ist nicht etwas, das man von Geburt hat, was die Gene oder der soziale Status vorschreiben, sondern wird vom Subjekt in einem lebenslangen Prozess entwickelt. Identität verstehen wir als einen fortschreitenden Prozess eigener Lebensgestaltung, der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung neu konstruiert. Identität wird also nicht vom Subjekt 'ab und zu' gebildet, beispielsweise wenn es sich fragt 'Wer bin ich eigentlich' oder von anderen in einen analogen Dialog verwickelt und gefragt wird: 'Wer bist du?'.“¹⁶⁷

Es wird deutlich, dass die Identitätserfahrung eine immanente Verknüpfungserfahrung ist, die sich kaum in erzwungenen, angeleiteten Situationen herbeiführen lassen kann.

Bezogen auf den möglichen Beitrag des Unterrichts am Prozess der Identitätsbildung weist Meike Eberstadt in „Bildung und Identität“ auf folgende Besonderheiten hin: „Der europä-

¹⁶⁵ Keupp et al., 2006, S. 191.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd., S. 215.

ische Wertpluralismus macht die Identitätsfrage besonders wichtig, denn die Identitätsbildung ist ein Prozess, der sich vor allem in der Begegnung und Auseinandersetzung mit einer pluralen Wirklichkeit vollzieht. ¹⁶⁸ Weiters heißt es:

„Dabei ist der Prozess der Identitätsfindung eine Leistung, die nur vom Subjekt selbst zu erbringen ist. Die Identitätsleistung als Ich-Leistung kann dem Einzelnen nicht abgenommen werden, allerdings kann Identitätsbildung nur gelingen, wenn der Einzelne auf tragende und verbindliche Kräfte zurückgreifen kann, die ihm helfen sich in einer Welt der Optionen zu orientieren.“ ¹⁶⁹

Zwei Aspekte scheinen – dieser Argumentation folgend – entscheidend für den Prozess der Identitätsbildung im schulischen Kontext: Einerseits die Auseinandersetzung mit der pluralen Wirklichkeit, andererseits die Notwendigkeit von außerhalb des Individuums liegenden Bezugspunkten, die im Prozess der Orientierung dienen können. Identität als zu erwerbende Kompetenz aufzufassen, die je spezifisch über Fachinhalte zu gewinnen sei, entspricht diesem Konzept nicht – wohl aber kann der Unterricht einen Rahmen bilden, in dem selbstreflexive Prozesse initiiert werden.

Eingeleitet wurde dieses Kapitel durch den Bezug zu Ferdinand Fellmann, der in seiner Ethik-Didaktik der Identitäts-Thematik durchaus Raum bietet. Auch seine didaktischen Hinweise lassen nicht vermuten, dass Identität als Kompetenz aufzufassen sei. Fellmann meint vielmehr, dass den Schülerinnen und Schülern Raum für Selbsterfahrung ebenso gegeben sein muss, wie Möglichkeit zur Arbeit am Selbstbild. Der Philosoph unterscheidet in diesem Kontext zwei Formen der Selbsterfahrung: Die erste betrifft die Rückschau auf die eigene Geschichte, die für den älteren Menschen, der einen Großteil des Lebens hinter sich hat, oft zu einer schmerzlichen Erfahrung wird. Viele Entscheidungen und Taten offenbaren sich rückblickend als Elemente konstanter Muster, die den älteren Menschen oft ernüchtern. Dies seien Erfahrungen, die junge Menschen zwar noch nicht in der Lage sind, nachzuvollziehen, der Lehrer könne aber daraus den Rat ableiten, „[...] jeder möge sich im Leben nach Kräften um gutes Verhalten bemühen, damit er sich später seines eigenen Bildes nicht zu schämen braucht.“ ¹⁷⁰

Die zweite von Fellmann diskutierte Form der Selbsterfahrung bezieht sich auf die Gegenwart und erscheint angemessen für alle, die ihre Zukunft noch vor sich haben. Fellmann

¹⁶⁸ Eberstadt und Kuznetsov, 2008, S. 169.

¹⁶⁹ Ebd., S. 169.

¹⁷⁰ Fellmann, 2010, S. 47.

verweist zur Beschreibung dieses Erfahrungsprozesses auf Goethe und dessen Erkenntnis, dass der Mensch sich nur dort erfahre, wo er leide oder genieße. Dies sei – so die Interpretation Fellmanns – eine klare Aufforderung zum tätigen Leben als der einzig sinnvollen Form der Selbsterfahrung.¹⁷¹ Doch wie lasse sich eine solche Art des Erfahrens im Ethikunterricht bewerkstelligen? Fellmann legt nahe, dass es darum ginge, die Schülerinnen und Schüler zumindest geistig auf diese Erfahrungen vorzubereiten:

„Ein Mittel der Vorbereitung ist das Erfinden einer eigenen Lebensgeschichte, die als realistisch angesehen werden kann. Das erfordert von den Schülern Aufrichtigkeit und Mut, denn es geht darum, Verhaltensweisen in der Phantasie durchzuspielen, vor denen sie in der Wirklichkeit noch zurückschrecken.“¹⁷²

Fellmann beschreibt in diesem Zusammenhang die persönlichkeitsbildende Funktion der erfundenen Lebensgeschichte. In der vorerst in eine bestimmte Richtung imaginierten, aber über das Handlungsfeld der Übung tatsächlich verwirklichten Lebensgeschichte entwickle der junge Mensch moralische Handlungsqualität. Fellmann beschreibt das Ziel eines am Selbstbild des Schülers / der Schülerin interessierten Ethiklehrers: Es gelingt ihm, die Lernenden zur Reflexion ihres Handelns anzuleiten, um letztlich ein widerspruchsfreies Tun – in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstbild – zu ermöglichen. Bei Fellmann heißt es: *„Die ethische Reflexion hat daher primär mit der Kunst zu tun, Handlungen richtig zu deuten, d.h. sie mit dem Bild in Übereinstimmung zu bringen, das wir uns von uns selbst machen.“¹⁷³* Fellmann sieht es demnach als gewinnbringend an, die Schülerinnen und Schüler im Finden ihrer eigenen Identität anleitend zu unterstützen. Die Identität lässt sich vor diesem Hintergrund als eine Einheit zwischen Wunsch beziehungsweise Vorstellung und dem tatsächlichen Wirken in der Welt beschreiben – gewissermaßen als eine Form der Übereinstimmung.

Es zeigen sich durchaus Möglichkeiten – so Fellmann – die Frage danach, wer man sei, im Ethikunterricht gewinnbringend zu thematisieren – fernab von Kompetenzerwerb im modernen Sinne. Fellmann bleibt ein konkretes didaktisches Vorgehen zwar schuldig, dies könne aber auch als Stärke seines Konzeptes gelten. Es sei letztlich der Lehrer, der individuell und in Abstimmung auf die zu-Unterrichtenden ein Vorgehen wählt.

¹⁷¹ Vgl. Fellmann, 2010, S. 47f.

¹⁷² Ebd., S. 47-48.

¹⁷³ Ebd., S. 48.

1.5.1.4 Fazit

Im Kapitel wurde – ausgehend von der Ethik-Didaktik Fellmanns – auf die Rolle der Identität im moralischen Bildungsprozess eingegangen. Fellmann ist es, der die Frage „Wer bin ich?“ als ein grundlegendes Moment des Ethikunterrichtes versteht. Verschiedene Ansätze legen einen Zusammenhang von stabilen Identitätserfahrungen und moralischem Vermögen nahe, dies wurde anhand des narrativen Identitätskonzepts von Ricoeur gezeigt. Dieser sieht den Menschen als ein „in Geschichten verstricktes“ Wesen an, das über die eigene Lebensgeschichte auch einen Bezug zur Moral bekommt. Anhand einiger soziologischer Beschreibungen konnte außerdem gezeigt werden, dass die Theorie der „krisenhaften Identität des modernen Menschen“ nicht einfach von der Hand zu weisen ist – der postmoderne Mensch zumindest vor neuen Herausforderungen im eigenen Identitätsstreben steht. Wenn es einen Zusammenhang zwischen Identität und Moral gibt, dann müsste negative Identitätserfahrung auch die Moral bzw. das moralische Lernen beeinflussen, so lautete die These des folgenden Unterkapitels. Es wurde gezeigt, dass es durchaus Hinweise gibt, die darauf hindeuten: Verschiedene Konzeptionen von „moralischer Identität“ beschreiben deutliche Zusammenhänge von personaler und moralischer Identität – negative Wechselwirkungen sind beidseitig denkbar. Abschließend wurde auf didaktische Konzepte zur Identitätsbildung Bezug genommen. Vielen Lehrplänen ist gemein, dass „Identität“ ein zentrales Thema vor allem der Einführungsphase in den Ethikunterricht ist. Häufig wird als Ziel eine Art des Kompetenzerwerbes angegeben, ohne konkrete didaktische Hinweise zum intendierten Prozess. Auch wurde dargelegt, dass Identitätsarbeit als Prozess der Selbstwahrnehmung zu verstehen ist – eine Form der komplexen Selbstthematisierung, die auf eine Verknüpfung vielfältiger Selbsterfahrungen angewiesen ist. Das in der Schule erzeugte, künstlich-theoretische, von äußerem Zwang und Leistungsorientierung geprägte Umfeld scheint diesen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Alternativ wurde gezeigt, wie Fellmann die Identitätsfrage in das unterrichtliche Geschehen einzubinden vermag. Über das wiederholte, reflektierte Abgleichen des Selbstbildes mit möglichen künftigen Selbstbildern soll letztlich Motivation zu moralischem Handeln erwirkt werden.

1.6 Zusammenfassende Darstellung wesentlicher Aspekte

Die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten Erkenntnisse sollen nun in einer solchen Weise dargestellt werden, dass Teile davon als Kategorie für die vergleichende Analyse verschiedener Ethikunterrichtsmodelle in Kapitel 3 herangezogen werden können. Ebenso wer-

den allgemeine Fragen aufgeworfen, die sich aus den Überlegungen zur Lehrbarkeit von Moral ergeben, um diese in weiterer Folge an die verschiedenen Vergleichsmodelle heranzutragen.

Für die vorliegende Arbeit, in der geprüft wird, inwieweit die Schule als Ort der moralischen Bildung geeignet ist, erscheinen **Platons Gedanken** im Protagoras durchaus gewinnbringend. Ein möglicher Schluss aus diesem Dialog könnte sein, dass sich in Bezug auf Tugendhaftigkeit zumindest lernen ließe, „was es heißt, tugendhaft zu sein“ – nicht aber das tugendhafte Handeln selbst. Sokrates' im Kapitel angedeuteter Sinneswandel lässt sich auf diese Weise interpretieren. Ob das moralische Urteilen aber systematisch, also mit der Zielsetzung, es tatsächlich zu lehren, gelehrt werden könne, geht aus dem Dialog nicht klar hervor. Deutlich wird jedoch der hohe Stellenwert, den Platon der Tugend einräumt. Im Unterschied zum Relativismus des Sophisten besteht Platon darauf, dass das Bemühen um Tugendhaftigkeit Grundvoraussetzung für das richtige, gute Leben sei. Festzuhalten ist im Kontext der Moralvermittlung auch Sokrates' Rede hinsichtlich des Spezialwissens. Dieses erscheint – alle Athener sind sich einig – als vermittelbar. Mit der Tugend jedoch verhält es sich anders. Ohne diese Andersartigkeit genau erläutert zu haben, scheint bei Sokrates doch ein prinzipieller Unterschied gemeint zu sein. Dieser prinzipielle Unterschied könnte es sein, der für jede Form der Wertevermittlung im Kontext Schule einen Sonderstatus bedingt. Das von Sokrates angesprochene Spezialwissen könnte im heutigen Schulwesen beispielsweise durch Fächer wie Mathematik, Informatik und technisches Werken repräsentiert sein. Für den Ethikunterricht verhält es sich anders – sofern man die Entwicklung moralischer oder sittlicher Kompetenz zu fördern zum Ziele hat. Diese bereits in der griechischen Antike festgehaltene Differenz zwischen Fachwissen und Tugendhaftigkeit muss im Blick behalten werden, will man einen Werte-/Ethikunterricht an Schulen etabliert sehen. In Bezug auf die dargebrachten Thesen von Platon wird im Rahmen dieser Arbeit zu prüfen sein, ob die für den Tugenderwerb als besonders essentiell gewichteten Komponenten des „Wissens“ bzw. der „Wissensaneignung“ in den Lehrplänen mit besonderer Wertigkeit bedacht werden. Wird die Tugend wie bei Platon als „techne“, als umfassendes, handlungsleitendes Wissen, welches auf einen bestimmten Lebensbereich bezogen ist, verstanden, könnte sich dies auch durch einen im Lehrplan dargebrachten Konnex zwischen Theoretischem und Praktischem niederschlagen. Es soll in diesem Zusammenhang auch aufgezeigt werden, inwieweit in den jeweiligen Lehrplänen das in der Schule erarbeitete Wissen als mit der Lebens- und Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler vereinbar gelten kann. Es ergeben sich somit aus der Auseinandersetzung mit der Position Platons für die vergleichende Lehrplananalyse in Ka-

pitel 3 die folgenden Vergleichskriterien: **„Stellenwert des Theoretischen“**, sowie **„Vereinigung von Theorie und Praxis“**.

Die sich aus der Auseinandersetzung mit der **aristotelischen Tugendlehre bzw. dem Stellenwert der Tugend in der Moderne** ergebenden Fragen haben mit der Gegenüberstellung von „Verbindlichkeit“ und „relativistischen Tendenzen“ zu tun. Wenn es die Grundidee modernen Ethikunterrichts tatsächlich ist, den Schülerinnen und Schülern Raum für einen Dialog unterschiedlicher moralischer Überzeugungen zu bieten, bei dem letzte Verbindlichkeit nur hinsichtlich der Menschen- und Grundrechte zu finden ist, dann darf in Zweifel gestellt werden, dass der Erwerb von Tugenden im Sinne des Aristoteles hier ebenso ein Ziel sein kann. Zu sehr wird doch – wie vorangegangen gezeigt wurde - Aristoteles' Tugendbegriff von der Idee einer Verbindlichkeit oder gar Objektivität getragen, als dass relativistische Tendenzen in diesem Konzept ihren Platz finden könnten. Der von MacIntyre angedeutete „Verlust der Tugend“ und der damit verbundene Werte-Relativismus scheint seinen Niederschlag durchaus auch in den Lehrplänen verschiedener Modelle des Ethikunterrichts zu finden. Auch darf mit Recht in Frage gestellt werden, dass der Ethikunterricht für sich genommen ausreichend Möglichkeit zum Einüben der antiken Tugenden bietet. Dafür scheint die Ausgangssituation in der Klasse zu künstlich, theoretisch und von äußerem Zwang begleitet. In Bezug auf das Konzept der Tugendvermittlung soll im Rahmen dieser Arbeit geprüft werden, inwieweit die Lehrpläne bzw. Kompetenzanforderungen des jeweiligen Modells verbindliche Normen des moralischen Handelns beschreiben. In diesem Zusammenhang sollen die in der theoretischen Arbeit postulierten moralisch-relativistischen Tendenzen in den Lehrplänen identifiziert und aufgezeigt werden. Es ergeben sich somit die folgenden Vergleichskriterien: **„Verbindlichkeit der Normen“**, sowie **„Relativistische Tendenzen“**.

Das Kondensat der **Moralerziehung nach Kant** ist, den zu Erziehenden im Erkennen der richtigen Maxime des Handelns anzuleiten, um langfristig ein Verhalten zu etablieren, das nicht der Neigung, sondern der vernünftigen Reflexion entspringt. Kant erachtet in diesem Zusammenhang die Arbeit mit moralischen Konfliktsituationen als durchaus sinnvoll. Zunächst scheint es widersprüchlich, sich einer Ethik, die in ihren Grundfesten auf Autonomie beruht, über die Auseinandersetzung mit moralischen Exempla anzunähern, in denen es letztlich nur eine Lösung des Dilemmas geben kann. Doch bei Kant hat der Erziehungsprozess den Nutzen sich der „Anlage zum Guten“ in adäquater Weise bewusst zu werden und im Sinne des Sittengesetzes handlungsbefähigt zu werden. Mit Blick auf das Kantische Konzept von Moralerziehung soll – sofern es inhaltliche Anknüpfungen gibt - insbesondere die

folgende Frage an die zu untersuchenden Modelle herangetragen werden: **Inwiefern lässt sich ein Einschlag im Sinne der Orientierung am Kantischen Moralverständnis identifizieren?**

Der Zusammenhang zwischen Identität und Moral – zwischen der „krisenhaften“ Identität und dem Stellenwert von Identität in Ethiklehrplänen soll im Vergleich ebenfalls thematisiert werden. Hierbei interessiert, inwiefern der thematisch-inhaltliche Anstieg von identitätsbezogenen Themen auch **in den beforschten Modellen seinen Niederschlag findet.**

Im Folgenden soll der Blick auf die „Lehrbarkeitsstrategien“ für Moral im Kontext des Religionsunterrichts gerichtet werden. Dies erscheint insofern als relevant, als in der Religionspädagogik und Religionsdidaktik der Moralvermittlung wesentliche Bedeutung zukommt und entsprechende Erfahrungen bereits seit Jahrzenten gesammelt werden.

1.7 Moral-Vermittlung im Religionsunterricht

1.7.1 Ethisches Lernen als Zielsetzung im Religionsunterricht

Die Vermittlung von Moral gilt nicht nur im Ethik-, sondern auch im Religionsunterricht als grundlegende Bestrebung. Im aktuell gültigen Lehrplan (August 2016) für den katholischen Religionsunterricht an Hauptschulen, neuen Mittelschulen und an der AHS-Unterstufe heißt es in Bezug auf Moral- und Wertevermittlung:

„Durch Wissensvermittlung im Bereich der christlichen Religion, anderer Religionen und Weltanschauungen trägt der Religionsunterricht zum Verstehen unserer Kultur bei, die stark von der jüdisch-christlichen Tradition geprägt ist. Junge Menschen lernen Werte zu entdecken, moralisch zu urteilen und zu handeln. So wird die individuelle und soziale Identität gestärkt und die Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz gefördert.“¹⁷⁴

Dabei versteht sich der Religionsunterricht „[...] als Dienst an den Schülerinnen und Schülern und an der Schule.“¹⁷⁵ Neben dem grundlegenden Ziel, an der Entwicklung sittlicher Werte mitzuwirken, finden auch Elemente der philosophischen und angewandten Ethik Eingang in den Lehrplan. So ist das Reflektieren der ethischen Dimension des Sports ebenso Thema, wie die Berufsethik, die Wirtschaftsethik oder die Unterscheidung zwischen Indivi-

¹⁷⁴ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080> (Zugriff am 16.8.2016).

¹⁷⁵ Ebd.

dual- und Sozialethik. ¹⁷⁶Als dabei vorrangig zu erwerbende Kompetenz gilt, die Schülerinnen und Schüler „[...] zu *ethisch begründetem Urteilen, Argumentieren und Handeln aus christlichem Verständnis* [...]“ ¹⁷⁷zu befähigen.

Auszugsweise sei an dieser Stelle auch der Lehrplan des katholischen Religionsunterrichtes aus Hamburg dargelegt, demgemäß moralisch-/ethische Erziehung ebenfalls grundlegender Bestandteil der unterrichtlichen Bemühungen ist:

„Er [der Religionsunterricht, Anm.] erschließt auf der Grundlage der Glaubensüberlieferung Maßstäbe ethischen Urteilens, motiviert zum bewussten Engagement für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur schulischen Werteerziehung.“¹⁷⁸

Zielsetzung des Unterrichtes ist es unter anderem, „*altersgemäß in religiösen und ethischen Fragen begründet zu urteilen und am religiösen Dialog argumentierend teilzunehmen.*“ ¹⁷⁹

Ebenfalls naturgemäß an der Auseinandersetzung mit Ethik orientiert ist der evangelische Religionsunterricht an österreichischen Schulen. Im beispielhaft herangezogenen Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe heißt es:

„Der Pflichtgegenstand Evangelische Religion versteht sich als Angebot für Schülerinnen und Schüler. Durch die offene Auseinandersetzung mit religiösen und ethischen Themen lernen sie Möglichkeiten der persönlichen Orientierung und Sinnfindung, erproben ihre Fähigkeit zu Verständigung und Toleranz und üben sich in Solidarität. Der evangelische Religionsunterricht ist eine Chance für die Schule, denn er nimmt als eigenes Fach die religiöse und ethische Dimension des umfassenden Bildungsauftrages der Schule wahr.“¹⁸⁰

Deutlich wird das Ziel der ethisch-moralischen Bildung auch bei Betrachtung verschiedener im Unterricht zu erwerbender Kompetenzen die – ganz dem Zeitgeist entsprechend – in immer mehr Lehrplänen ihren Eingang finden. Für das deutsche Bundesland Mecklenburg-Vorpommern gilt im evangelischen Religionsunterricht die Aneignung folgender Kompetenzen als obligat (Auszug):

¹⁷⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080> (Zugriff am 16.8.2016).

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ <https://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3856728/f82822e9f53a52341f408602ae422483/data/katholische-religion.pdf> (Zugriff am 03.09.2016).

¹⁷⁹ <http://www.hamburg.de/contentblob/3856728/c0c59b8b204f89a4544ecc65cec09379/data/katholische-religion.pdf> (Zugriff 16.8.2016).

¹⁸⁰ Ebd.

- *„Die Schülerinnen und Schüler betrachten und reflektieren aktuelle ethische Problemfälle differenziert aus religiös-ethischer Perspektive und aus der Sicht anderer Normen- und Wertesysteme und legen einen eigenen Standpunkt begründet dar.“¹⁸¹*
- *„Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Relevanz der Botschaft Jesu für aktuelle ethische Problemstellungen.“¹⁸²*
- *„Die Schülerinnen und Schüler reflektieren unter der Prämisse, dass schuldfreie Existenz nicht möglich ist, ethisch-moralische Konsequenzen.“¹⁸³*

Das Kirchenamt der evangelischen Kirchen Deutschlands plädiert in einem Grundlagenpapier aus dem Jahr 2011 für eine Erweiterung des unterrichtlich relevanten Kompetenz-Spektrums um „zusätzliche Aspekte der Wertebildung“. Es heißt dort weiters:

„Der Religionsunterricht trägt auch zu Wertebildung und gesellschaftlicher Verantwortung bei und fördert entsprechende Kompetenzen. Aus evangelischer Sicht geht mit dem Bezug auf Gott die Wahrheitsfrage allen Werten voraus. Der Glaube beruht nicht auf Werten, sondern umgekehrt folgen Werte aus dem Glauben.“¹⁸⁴

„Die Freiheit des Glaubens und der Bildungsanspruch von Schule und Religionsunterricht bedingen, dass eine persönliche Übernahme christlicher Werte durch den Unterricht weder erzwungen werden kann noch erzwungen werden soll. Die Bestimmung von Kompetenzen und Standards kann dem Zusammenhang zwischen Glaube und Werten gleichwohl gerecht werden, indem sie sich auf die mit Hilfe von Standards zu beschreibende Ausbildung ethischer Urteilsfähigkeit, wertebezogenen Wissens und der ethisch begründeten Handlungsfähigkeit bezieht.“¹⁸⁵

Aus unterrichtsdidaktischer Perspektive stellt sich für den Religions- wie für den Ethikunterricht gleichermaßen die Frage nach den Vermittlungs-Strategien und -Möglichkeiten. Diesbezügliche fachdidaktische Erfahrungswerte können für den Religionsunterricht in Ös-

¹⁸¹ http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf (Zugriff am 20.8.2016).

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf (Zugriff am 12.09.2016).

¹⁸⁴ <https://www.ekd.de/EKD-Texte/76036.html> (Zugriff am 12.09.2016).

¹⁸⁵ <https://www.ekd.de/EKD-Texte/76036.html> (Zugriff am 12.09.2016).

terreich seit mindestens 1949 gewonnen werden, seit diesem Jahr genießt der Religionsunterricht (August 2016) den Status eines ordentlichen Lehrfaches in österreichischen Schulen.

Für das Anliegen dieser Arbeit soll nun im Folgenden die Ethikdidaktik des Religionsunterrichts einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Es gilt, verschiedene fachdidaktische Konzepte des Religionsunterrichts abzubilden und die didaktischen Besonderheiten zu ergründen. Die grundlegende Frage soll in diesem Zusammenhang lauten: „*Wie wird im Religionsunterricht Moral gelehrt und gelernt?*“. Diese, dem Kapitel innewohnende Grundfrage lässt sich sinnvoll jedoch nur dann diskutieren, wenn entsprechende Begleitfragen gestellt werden und der inhaltliche Rahmen geschaffen wird.

Zu diesem Zweck wird wie folgt vorgegangen:

1. Es werden auszugsweise Positionen christlicher Ethik zu inhaltlich „unterrichtsrelevanten Themen“ dargestellt, um einen Überblick bezüglich neuerer katholischer und evangelischer „Lehrmeinung“ zu gewinnen.
2. Im Anschluss sollen verschiedene didaktische Konzepte des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts der beiden Länder Österreich und Deutschland mit den zuvor dargelegten Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden. **Es soll gezeigt werden, inwieweit die ethisch-moralischen Grundsätze der katholischen/evangelischen Kirche Abbildung in den fachdidaktischen Konzepten des Religionsunterrichts finden.** Zur Vorstellung kommen zu diesem Zweck durchwegs aktuelle, kompetenzorientierte Didaktik-Modelle. Die – heruntergebrochene - Fragestellung in diesem Zusammenhang lautet: „*Wie wird christliche Ethik im Religionsunterricht vermittelt?*“

1.7.2 Lehräußerungen der katholischen und evangelischen Kirche zu unterrichtsrelevanten Themen der Ethik

Im Folgenden sollen nun neuere Standpunkte der katholischen Kirche und – soweit als in Pauschalität möglich - der evangelischen Kirche - zu Themen der Ethik dargelegt werden. Diese sollen im Anschluss Modellen der Religions-Didaktik gegenübergestellt werden, um Übereinstimmungen und Differenzen offen zu legen. Die Auswahl der Themen, die als „unterrichtsrelevant“ bezeichnet werden, erfolgt aufgrund deren häufiger Nennung in Religionslehrbüchern des katholischen Religionsunterrichts in Deutschland und Österreich. Als Quelle der Lehräußerung katholischer Prägung dienen primär Äußerungen des katholischen

Papstes. Als Quelle evangelischer Grundsätze werden mehrere Grundlagenpapiere der EKD (Evangelischen Kirche Deutschlands) herangezogen.

Thema: Bioethische Grundfragen - Abtreibung

Katholische Kirche: In der zweiten von Papst Franziskus veröffentlichten Enzyklika „Laudato si“ (Mai 2015) wird direkt auf das Problem der Abtreibung Bezug genommen. Der Papst betont insbesondere die Notwendigkeit einer dem Leben zugewandten Haltung. Es heißt:

„Da alles in Beziehung steht, ist die Verteidigung der Natur auch nicht mit der Rechtfertigung der Abtreibung vereinbar. Ein erzieherischer Weg, die Schwachen anzunehmen, die uns umgeben und die uns manchmal lästig oder ungelegen sind, scheint nicht machbar, wenn man nicht einen menschlichen Embryo schützt, selbst wenn seine Geburt Grund für Unannehmlichkeiten und Schwierigkeiten sein sollte: „Wenn der persönliche und gesellschaftliche Sinn für die Annahme eines neuen Lebens verloren geht, verdorren auch andere, für das gesellschaftliche Leben hilfreiche Formen der Annahme.“¹⁸⁶

Ohne Einschränkung wird mit dieser Grundlegung an Werthaltungen vorangegangener Enzykliken angeknüpft. So warnte auch Papst Benedikt XVI in seiner Schrift „Caritas in Veritate“ vor der „verbreiteten tragischen Plage der Abtreibung“.

Besonders intensiv widmete sich Johannes Paul II bereits Mitte der 1990-er Jahre Fragen der Bioethik. Mit Bezugnahme auf seine Enzyklika „Evangelium Vitae“ kann dargelegt werden, dass Abtreibung – sei sie als Ziel oder als Mittel zum Zweck intendiert – einen „seiner Natur nach unerlaubten Akt“ darstelle. Das strikte Veto richte sich dabei gegen die direkt beabsichtigte Tötungshandlung am Menschen im Anfangsstadium seiner Existenz zwischen Empfängnis und Geburt.¹⁸⁷ Auf die oftmals dramatisch komplexe Situation, in die eine Mutter bzw. eine Familie durch die Schwangerschaft geraten kann, wird im Dokument deutlich hingewiesen – jedoch könne es auch in diesen schwierigen Fällen nicht zu einer Abwägung menschlichen Lebens kommen. Keine ausdrückliche Erwähnung findet hingegen der (seltenen) Konfliktfall einer Abtreibung im eigentlichen medizinischen, nämlich der sogenannten vitalen Indikation.¹⁸⁸

In Art. 58 wird die Begründung des kompromisslosen Neins zur Abtreibung besonders klar ausgeführt. Dort heißt es, dass unter allen Verbrechen, die der Mensch gegen das Leben

¹⁸⁶ Laudato Si, Art. 120.

¹⁸⁷ Vgl. Gleixner, 1997, S. 83.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 83.

begehen könne, die Vornahme der Abtreibung Merkmale aufweise, die sie besonders schwerwiegend und verwerflich machen.¹⁸⁹ Getötet werde ein völlig „unschuldiger“ Mensch, der niemals als „Angreifer“ und umso weniger als „ungerechter Angreifer“ gesehen werden kann. Der ungeborene Mensch sei „schwach“ und von sich aus gänzlich wehrlos, total auf den Schutz und die Sorge seiner Mutter angewiesen.¹⁹⁰ Die „[...] wenn auch schwierige Lage, in der sich eine schwangere Frau befindet, lässt sich demnach in gar keiner Weise als Notwehrsituation gegenüber dem ungeborenen Kind identifizieren.“¹⁹¹

Häufig – so die Argumentation in Art. 59 – werde der Beschluss zum Tod des noch ungeborenen Kindes nicht ausschließlich von der Mutter gefällt. Schuldig könne vor allem der Vater des Kindes sein. Nicht nur, wenn er die Frau ausdrücklich dränge, sondern auch, wenn er ihre Entscheidung dadurch indirekt begünstige, dass er sie mit den Problemen der Schwangerschaft alleine lässt.¹⁹² Weiters heißt es:

„Nicht verschwiegen werden dürfen sodann die Beeinflussungen, die aus dem weiteren Familienverband und von Freunden kommen. Nicht selten ist die Frau einem so starken Druck ausgesetzt, dass sie sich psychologisch gezwungen fühlt, in die Abtreibung einzuwilligen: ohne Zweifel lastet in diesem Fall die sittliche Verantwortung besonders auf denen, die sie direkt oder indirekt gezwungen haben, eine Abtreibung vorzunehmen. Verantwortlich sind auch die Ärzte und das Pflegepersonal, wenn sie ihre berufliche Kompetenz, die sie erworben haben, um das Leben zu fördern, in den Dienst des Todes stellen.“¹⁹³

Außerdem seien die Gesetzgeber in die Verantwortung zu nehmen, die die Abtreibungsgesetze gefördert und beschlossen haben. Weiters in dem Maße - in dem die Sache von ihnen abhängt - die Verwalter der Einrichtungen des Gesundheitswesens, die für die Durchführung von Abtreibungen benutzt werden. Eine nicht minder schwere Verantwortung treffe überdies alle, die die Verbreitung einer Mentalität sexueller Freizügigkeit und Geringschätzung der Mutterschaft begünstigt haben.¹⁹⁴

Das klare Nein zur Abtreibung wird im Dokument also mehrfach begründet – die moralische Missbilligung erstreckt sich dabei auch auf das am Vorgang beteiligte Umfeld.

Evangelische Kirche: Maßgebliche Kriterien für die Beurteilung des Schwangerschaftsabbruches aus evangelischer Sicht können aus der Schrift „Gott ist ein Freund des Lebens

¹⁸⁹ Evangelium Vitae - EV Art. 58.

¹⁹⁰ Vgl. Gleixner, 1997, S. 84.

¹⁹¹ Ebd., S. 84.

¹⁹² Vgl. Evangelium Vitae - EV Art. 59.

¹⁹³ Ebd., Art 59.

¹⁹⁴ Ebd., 60.

(Herausforderungen und Aufgaben beim Schutz des Lebens, 1989)“ gewonnen werden. Die Evangelische Kirche Deutschlands möchte demnach dazu beitragen, dass Schwangerschaftsabbrüche vermieden werden: *„Abtreibungen sollen nach Gottes Willen ('Du sollst nicht töten') nicht sein.“*¹⁹⁵ - ist die grundlegende Aussage. Jedes Kind könne im Glauben angenommen und als Geschenk Gottes verstanden werden. Darum haben *„[...] für Christen in dem Konflikt, in den eine Schwangerschaft unter Umständen hineinführt, diejenigen Hilfen und Maßnahmen besonderes Gewicht, die der schwangeren Frau, dem Vater des Kindes und den Familien die Annahme des Kindes ermöglichen, trotz der Schwierigkeiten, die diese Entscheidung mit sich bringt.“*¹⁹⁶ Als besonders wird in diesem Kontext die Beratungsarbeit der Kirche hervorgehoben. So würden Schwangerschaftskonflikte häufig mit Wertfragen und sozialen bzw. psychosozialen Notständen zusammenhängen. Diese fordere die Kirchen besonders – die Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit müssen auf vielen Gebieten ansetzen.¹⁹⁷

Thema: Bioethische Grundfragen - Klonen

Katholische Kirche: Mit gesteigerter Aufmerksamkeit begleitet die katholische Kirche in den letzten Jahren die Diskussion rund um die Problematik des Klonens. Mit Blick auf die päpstlichen Enzykliken, war es zuletzt Papst Benedikt XVI, der direkt Bezug auf diese Praxis nahm. Er führte ins Feld, dass sich durch die Möglichkeit des Klonens, des Absolutheitsanspruches der Technik und der damit einhergehenden „Hybridisierung des Menschen“ eine „Kultur des Todes“ etabliere, die nicht zu bagatellisieren sei. So heißt es:

*„Hinter diesen Szenarien stehen kulturelle Auffassungen, welche die menschliche Würde leugnen. Diese Praktiken sind ihrerseits dazu bestimmt, eine materielle und mechanistische Auffassung vom menschlichen Leben zu nähren. Wer wird die negativen Auswirkungen einer solchen Mentalität auf die Entwicklung ermessen können? Wie wird man sich noch über die Gleichgültigkeit gegenüber den Situationen menschlichen Verfalls wundern können, wenn die Gleichgültigkeit sogar unsere Haltung gegenüber dem, was menschlich ist oder nicht, kennzeichnet?“*¹⁹⁸

Deutlich also verweist der Papst auf den Begriff der Menschenwürde und warnt vor einer Gleichgültigkeit dem menschlichen Leben gegenüber.

¹⁹⁵ Vgl. „Gott ist ein Freund des Lebens“ – EKD, 1989, S. 66.

¹⁹⁶ Ebd., S. 68.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

¹⁹⁸ Caritas in veritate, Art. 75.

Auch die Deutsche Bischofskonferenz nimmt im Jahr 2001 in ihrem Grundlagenpapier „Der Mensch: sein eigener Schöpfer“ Bezug zu verschiedenen Formen des Klonens.¹⁹⁹

So sei prinzipiell zu unterscheiden zwischen dem „therapeutischen“ und dem „reproduktiven“ Klonen. Ersteres – so die Argumentation – sei dem Ausdruck nach irreführend, da man zum aktuellen Zeitpunkt noch gar nicht wisse, ob mit diesem Verfahren überhaupt Krankheiten geheilt werden können. In jedem Falle aber sei der Weg zu diesem Ziel ethisch unvertretbar. Die im Rahmen der Praktik gewonnenen Embryonen nämlich, dienen nur als Rohstoff zur Entnahme embryonaler Stammzellen – ein Umstand, der den Status des Embryos als personales und von Gott bejahtes Leben oft in Vergessenheit geraten lasse. Auch medizinischer Nutzen könne kein Verfahren mit dem menschlichen Leben rechtfertigen, das die unantastbare Würde dieses Lebens in Frage stellt.²⁰⁰

Das so genannte „reproduktive Klonen“, also die „komplette Herstellung der genetischen Kopie eines schon bestehenden Menschen“²⁰¹ verbiete sich vor allem aus zwei Gründen:

„Aufgrund des Herstellungsverfahrens wird dem Klon die sonst übliche Mischung mütterlicher und väterlicher Gene vorenthalten. Außerdem wird der geklonte Mensch instrumentalisiert. Er wird nicht um seiner selbst willen erzeugt, sondern mit bestimmten Absichten, als Mittel zum Zweck, z. B. als Kopie eines als besonders vorzugswürdig erachteten Menschen, vielleicht eines berühmten Zeitgenossen, oder aber als Ersatzteillager für Organspenden.“²⁰²

Die Deutsche Bischofskonferenz kommt zu dem Schluss, dass dieses Verfahren weltweit zu Recht geächtet werde, und dass Stimmen, die sich gegen diese Ächtung wehren, entschieden widersprochen werden müsse.²⁰³

Evangelische Kirche: Die Maßstäbe zum Umgang mit Embryonen in vitro lassen sich aus dem Kommentar „Gott ist ein Freund des Lebens“ (1989) der evangelischen Kirche Deutschlands ableiten.²⁰⁴ Die Problematik im Kontext der embryonalen Forschung ergibt sich aus der Frage nach dem Verfahren mit den beim Prozess entstandenen überzähligen Embryonen. Aus evangelischer Perspektive kann folgendes gesagt werden: *„Der Embryo ist individuelles Leben, das als menschliches Leben immer ein sich entwickelndes ist; die Anlage zur uneingeschränkten Ausübung des Menschseins ist in ihm von Anfang an enthalten; das ungebo-*

¹⁹⁹ Vgl. DKB, 2001, „Der Mensch: sein eigener Schöpfer?“, S. 10.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S.11.

²⁰¹ Vgl. ebd., S.10.

²⁰² Vgl. ebd., S. 11.

²⁰³ Vgl. ebd., S. 11.

²⁰⁴ Vgl. „Gott ist ein Freund des Lebens“ – EKD, 1989, Abs. C.

rene Leben hat ebenso wie das geborene Anspruch auf Schutz. „²⁰⁵ Forschung am ungeborenen Leben könne nur insoweit gebilligt werden, „[...] wie sie der Erhaltung und der Förderung dieses bestimmten individuellen Lebens dient. Gezielte Eingriffe an Embryonen hingegen, die ihre Schädigung oder Vernichtung in Kauf nehmen, sind nicht zu verantworten – und seien die Forschungsziele noch so hochrangig. „²⁰⁶ Opfern könne sich ein Mensch – so die Argumentation – allenfalls nach einer selbst getroffenen Entscheidung. Die evangelische Kirche Deutschlands macht in diesem Kontext klar, dass bereits durch die kleinste Bewegung in Richtung einer Zulassung „verbrauchender Forschung“ an Embryonen eine wesentliche Grenze überschritten werde. Es ginge um den Schutz oberster Rechtsgüter und letztlich um die Achtung vor der Würde des Menschen und seines Rechtes auf Leben.²⁰⁷ Die Organe des Staates haben die Pflicht „[...] dafür Sorge zu tragen, dass in dieser Hinsicht im Geltungsbereich des Grundgesetzes einheitlich verfahren wird und die Rechtsordnung mit den geeigneten Mitteln einschließlich des Strafrechts den Schutz von Embryonen gewährleistet. „²⁰⁸

Thema: Ethik am Lebensende – Euthanasie

In Bezug auf das Problem der Sterbehilfe äußerte sich das Oberhaupt der katholischen Kirche – Papst Franziskus - in einer Aussendung zum 23. Weltkrankentag. Er verweist in dieser insbesondere auf die Notwendigkeit einer menschenwürdigen Begleitung des Sterbenden - es sei am Christen gelegen, den Wert dieser Begleitung und den Wert menschlichen Lebens zu erkennen:

„Welch große Lüge verbirgt sich dagegen hinter gewissen Äußerungen, die so beharrlich die „Lebensqualität“ betonen, um zu dem Glauben zu verleiten, ein von schwerer Krankheit befallenes Leben sei nicht wert, gelebt zu werden“. [...] Die an der Seite des Kranken verbrachte Zeit ist eine heilige Zeit. Sie ist ein Lob Gottes, der uns nach dem Bild seines Sohnes gestaltet. „²⁰⁹

Darüber hinaus bemerkt der Papst, dass – auch wenn Krankheit, Einsamkeit und Unfähigkeit die Oberhand über das Leben gewinnen – die Erfahrung des Leidens ein bevorzugter Ort der Vermittlung von Gnade sein kann. Auch die im Geheimnis von Leid und Schmerz versun-

²⁰⁵ Vgl. „Gott ist ein Freund des Lebens“ – EKD, 1989, Abs. C.

²⁰⁶ Vgl. ebd.

²⁰⁷ Vgl. ebd.

²⁰⁸ Ebd. Abs. D.

²⁰⁹ http://de.radiovaticana.va/news/2014/12/30/botschaft_von_papst_franziskus_zum_xxiii_weltkrankentag_201/1116417 (Zugriff am 13.1.2017).

kenen Menschen können - wenn dieses im Glauben angenommen wird²¹⁰ – „[...] lebendige Zeugen eines Glaubens werden, der es erlaubt, sich im Leiden selbst niederzulassen, obwohl der Mensch mit seiner Intelligenz nicht fähig ist, es bis zum Grunde zu begreifen.“²¹¹ Der Ruf nach Sterbehilfe sei in erster Linie als Ruf nach Begleitung Unterstützung und Beistand zu verstehen.

Der Papst führt damit die Werthaltung vorangegangener Enzykliken fort, und gibt seiner Besorgnis im Hinblick auf die geplante Straffreiheit der aktiven Sterbehilfe in einigen europäischen Ländern Ausdruck. Eine ausführlichere Darlegung der Position der katholischen Kirche zur Euthanasie kann mit Blick auf die Enzyklika „Evangelium Vitae“ (1995) gewonnen werden. Der Begriff der Euthanasie wird im Dokument deutlich definiert und als eine Handlung verstanden, „[...] die ihrer Natur nach und aus bewusster Absicht den Tod mit sich bringt, damit auf diese Weise jeglicher Schmerz beseitigt werde.“²¹² Im entsprechenden Dokument wird zunächst das Umfeld abgesteckt, in dem sich Euthanasietendenzen zunehmend breit machen.²¹³ In einem mentalen Umfeld des Fortschritts der Medizin, einer Fluchtmentalität vor dem Leiden und einer „Machbarkeitsideologie“ sei – so der Papst – die Verlockung der Euthanasie spürbar geworden. Dieser Verlockung nachzugeben, sei jedoch absurd und unmenschlich und zeige die Symptome einer „Kultur des Todes“ auf, in der die wachsende Zahl alter und geschwächter Menschen als Belastung gelte.²¹⁴

Deutlich zu unterscheiden sei in der Debatte jedenfalls zwischen Euthanasie im eigentlichen Sinne und dem Verzicht auf „therapeutischen Übereifer“. Ein Verzicht auf bestimmte ärztliche Eingriffe sei durchaus mit dem Gewissen vereinbar, wenn diese der tatsächlichen Situation des Kranken nicht mehr angemessen sind, oder wenn sie für ihn und seine Familie besonders beschwerlich erscheinen.²¹⁵ In diesen Fällen könne man „[...] auf (weitere) Heilversuche verzichten, die nur eine ungewisse und schmerzvolle Verlängerung des Lebens bewirken könnten, ohne dass man jedoch die normalen Bemühungen unterlässt, die in ähnlichen Fällen dem Kranken geschuldet werden.“²¹⁶

Auch „palliative Behandlungsweisen“ seien anders zu bewerten als die Euthanasie selbst. Diese haben zum Zweck, das Leiden im Endstadium erträglicher zu machen und gleichzeitig

²¹⁰ Vgl. Ebd.

²¹¹ http://de.radiovaticana.va/news/2014/12/30/botschaft_von_papst_franziskus_zum_xxiii_weltkrankentag_201/1116417 (Zugriff am 13.1.2017).

²¹² Ebd., Art. 64.

²¹³ Vgl. Gleixner, 1997, S. 87.

²¹⁴ Evangelium Vitae - EV, Art. 64.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Evangelium Vitae - EV, Art. 65.

für den Patienten eine angemessene menschliche Begleitung zu gewährleisten.²¹⁷ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit die Anwendung der verschiedenen medizinischen Methoden erlaubt ist, wenn das die Gefahr einer Verkürzung des Lebens mit sich bringe. Die „heroische Haltung“ des Sterbenden, der das Leid aus freien Stücken annimmt, indem er auf schmerzlindernde Maßnahmen verzichtet, um seine volle Geistesklarheit zu bewahren und – wenn er gläubig ist – bewusst am Leiden des Herrn teilzuhaben, sei zwar des Lobes würdig, könne aber nicht als für alle verpflichtend angenommen werden.²¹⁸ Grundsätzlich ist die medikamentöse Schmerzlinderung im Sinne einer indirekten Sterbehilfe also zulässig – entscheidend sei jedoch, den Patienten durch Medikamentengabe nicht „ohne schwerwiegenden Grund seiner Bewusstseinsklarheit“²¹⁹ zu berauben: *„Die Menschen sollen vor dem herannahenden Tod in der Lage sein, ihren moralischen und familiären Verpflichtungen nachkommen zu können, und sich vor allem mit vollem Bewusstsein auf die endgültige Begegnung mit Gott vorbereiten können.“*²²⁰

Evangelische Kirche: Auch die evangelische Kirche Deutschlands unterscheidet in einem Grundlagenpapier (EKD) zu aktuellen Moralfragen zwischen verschiedenen Formen der Sterbehilfe. So sei im Rahmen schmerzlindernder Medikamentengabe – so ferne das Eintreten des Todes nicht beabsichtigt ist – das frühere Ableben als Nebenwirkung zulässig. Für den Fall, in dem der Patient nicht mehr äußerungsfähig ist, müsse der Arzt aufgrund seines ärztlichen Wissens überzeugt sein, zum Besten für den Patienten zu handeln.²²¹

Auf den Wunsch nach aktiver Sterbehilfe im Sinne einer Tötung auf Verlangen ist aus evangelischer Perspektive mit einem Mehr an Zuwendung zu antworten. Es müsse dem Patienten schonend – aber klar – gesagt werden, dass sein Verlangen von einem anderen nicht übernehmbar ist und dass auch sein Leben nicht sinnlos ist.²²² Käme ein Arzt einem solchen Verlangen nach, *„[...] so zöge er sich einen zerreißen den Konflikt zu zwischen seiner ärztlichen Berufspflicht, Anwalt des Lebens zu sein, und der ganz anderen Rolle, einen Menschen zu töten.“*²²³ Prinzipiell sei aus Sicht der evangelischen Kirche Deutschlands die Selbsttötung eines Menschen also abzulehnen. Allerdings – so ließ die EKD 2012 verlautbaren – schließe die generelle Ablehnung nicht aus, dass Menschen *„[...] in einer extremen Not- und Ausnahmesituation zu einer anderen Entscheidung kommen können, die ein Au-*

²¹⁷ Evangelium Vitae – EV, Art. 65.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd.

²²⁰ Ebd.

²²¹ Vgl. „Gott ist ein Freund des Lebens“ – EKD, 1989, S. 106.

²²² Ebd.

²²³ Ebd.

ßenstehender nicht ermessen kann und die es zu respektieren gilt. Ein moralisches Urteil darüber steht niemandem zu."²²⁴ Organisierte Formen des assistierten Suizides seien aber in jedem Falle abzulehnen.

Thema: Staatliche Gewalt – die Todesstrafe

Katholische Kirche: Der aktuelle Standpunkt der katholischen Kirche zur Todesstrafe erschließt sich – unter anderem – aus einigen Ansprachen des Papstes. So forderte Benedikt XVI beim Angelusgebet im Februar 2016 eine weltweite Abschaffung der Todesstrafe. Er betonte, dass es ein Hoffnungszeichen sei, dass „[...] *die öffentliche Meinung sich zunehmend gegen die Todesstrafe richtet.*“²²⁵ Die moderne Gesellschaft – so der Papst – habe die Möglichkeit, Verbrechen zu bekämpfen, ohne dem Verbrecher die Chance zur Umkehr zu nehmen. Das Strafrecht müsse sich insgesamt stärker an der Menschenwürde und an Gott orientieren. Schließlich habe das Gebot „Du sollst nicht töten“ absolute Gültigkeit, sowohl für den Unschuldigen als auch für den Schuldigen.²²⁶

Eine ausführliche Erläuterung hinsichtlich des Problems der Todesstrafe erschließt sich mit Blick auf das „Evangelium Vitae“ (1995). In der Kirche wie in der weltlichen Gesellschaft sei, dem Dokument nach, eine Tendenz festzustellen, die eine sehr begrenzte Anwendung oder überhaupt die völlige Abschaffung der Todesstrafe fordere. Das Problem müsse in die Optik einer Strafjustiz eingeordnet werden, die immer mehr der Würde des Menschen und „somit letzten Endes Gottes Plan bezüglich des Menschen und der Gesellschaft entsprechen soll“.²²⁷ Es heißt weiters:

*„Die öffentliche Autorität muß die Verletzung der Rechte des einzelnen und der Gemeinschaft dadurch wiedergutmachen, dass sie dem Schuldigen als Vorbedingung für seine Wiederentlassung in die Freiheit eine angemessene Sühne für das Vergehen auferlegt. Auf diese Weise erreicht die Autorität auch das Ziel, die öffentliche Ordnung und die Sicherheit der Person zu verteidigen und zugleich dem Schuldigen selbst einen Ansporn und eine Hilfe zur Besserung und Heilung anzubieten.“*²²⁸

²²⁴ https://www.ekd.de/presse/pm249_2012_suizidbeihilfe_ist_abzulehnen.html (Zugriff am 29.9.2016).

²²⁵ http://de.radiovaticana.va/news/2016/02/21/papst_%E2%80%9Ekeine_todesstrafe_im_heiligen_jahr%E2%80%9C/1210231 (Zugriff am 13.1.2017).

²²⁶ Ebd.

²²⁷ Vgl. Evangelium Vitae. EV, Art. 56.

²²⁸ Ebd.

Es gelte Ausmaß und Art der Strafe sorgfältig abzuschätzen und dabei – außer in schwerwiegendsten Fällen – nicht bis zum Äußersten, nämlich der Verhängung der Todesstrafe, zu gehen. Solche Fälle, die die Todesstrafe rechtfertigen würden, seien heutzutage infolge der immer angepassteren Organisation des Strafwesens ohnehin sehr selten oder praktisch nicht mehr gegeben.²²⁹ Jedenfalls bleibt auch im Evangelium Vitae der im neuen Katechismus der katholischen Kirche angeführte Grundsatz gültig, dass „[...] soweit unblutige Mittel hinreichen, um das Leben der Menschen gegen Angreifer zu verteidigen und die öffentliche Ordnung und die Sicherheit der Menschen zu schützen.“²³⁰, sich die Autorität danach zu richten habe. Dies entspreche besser den konkreten Bedingungen des Gemeinwohls und sei der Menschenwürde angemessener.²³¹

Evangelische Kirche: Die Position der evangelischen Kirche Deutschlands in Bezug auf die Todesstrafe lässt sich anhand einer Pressemitteilung aus dem Jahr 2013 darlegen. In einem Interview nimmt der Ratsvorsitzende der EKD explizit Stellung zur Thematik. Grundsätzlich – so der Standpunkt – lasse sich Gerechtigkeit „nicht durch weiteres Unrecht erreichen“.²³² Die dem fundamental zugrundeliegende Überzeugung ist die, dass Gott allein Herr über Leben und Tod sei, und der Staat durch die Vollstreckung der Todesstrafe an dessen Stelle trete und somit den Wert menschlichen Lebens relativiere. Dies sei mit der Botschaft des Evangeliums nicht vereinbar – dem biblischen Zeugnis nach hätte jeder Mensch als Ebenbild Gottes eine unveräußerliche Würde. Christinnen und Christen hätten gelernt, dass die Achtung dieser Würde die Todesstrafe ausschließe.²³³ Der Ratsvorsitzende im Wortlaut:

„Ich halte die Anwendung der Todesstrafe für einen Akt barbarischen Handelns und nicht für ein Rechtsinstrument. Todesstrafe beantwortet Gewalt mit Gegengewalt. Bei allem Verständnis für den Wunsch nach ausgleichender Bestrafung - die Erfahrungen lehren uns, dass Gerechtigkeit nicht durch weiteres Unrecht erreicht wird.“²³⁴

Statt der Praxis der Todesstrafe setze die Kirche auf eine heilende Gerechtigkeit, die Opfer und Täter im Blick behält. Dies sei eine Gerechtigkeit, die auch danach trachtet, das Bestrafen der Täter so zu gestalten, dass sie zu Einsicht, Reue und Umkehr ermutigt werden.²³⁵

²²⁹ Evangelium Vitae. EV, Art. 56.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Ebd., Art. 57.

²³² https://www.ekd.de/aktuell/edi_2013_10_11_schneider_todesstrafe.html (Zugriff am 2.10.2016).

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd. Abs. 4.

²³⁵ Ebd. Abs. 5.

1.7.3 Moral- und Ethikdidaktik im evangelischen und katholischen Religionsunterricht

Vorbemerkung: Die vorangegangenen Darstellungen der katholischen/evangelischen Positionen hinsichtlich unterrichtsrelevanter Themenstellungen sollen nun auf ihre unterrichts-didaktische Relevanz hin geprüft werden. Für dieses Vorhaben erfolgt in einem ersten Schritt eine reine Darstellung von religionsdidaktischen Konzepten zur Vermittlung von Moral, in denen der direkte Sach- und Themenbezug eine untergeordnete Rolle spielt. Zur Darstellung kommen neuere Modelle aus der didaktischen Fachliteratur, die bereits im Kontext der Kompetenzorientierung stehen. Es soll in diesem Arbeitsschritt um die Offenlegung grundlegender Didaktik-Prinzipien gehen, die für den Religionsunterricht diskutiert werden.

Auch sollen die ausgewählten Didaktik Konzepte im Hinblick auf ihre grundlegende Ausrichtung hin verortet werden. Dabei wird die Systematik von Christel Gärtner eine Rolle spielen. Sie stellt die Frage danach, wieviel Autonomie der ethische Erziehungsprozess im Religionsunterricht „verträgt“ und beschreibt – angelehnt an Hans-Georg Ziebertz (2001) vier Modelle der ethischen Erziehung.

Das Prinzip der so genannten „**Werteübertragung**“ ist „[...] vor allem aus historischer Perspektive ein dominantes theologisches und religionspädagogisches Modell.“²³⁶ Zentral seien dabei der Erhalt und die Weitergabe von christlichen Werten und Normen, die von den Individuen übernommen werden sollen. Dies geschehe zum Beispiel durch das Auswendiglernen religiöser Gebote oder die Belehrung im Rahmen der Auseinandersetzung mit „moralischen Geschichten“. Im affektiven Bereich steht in diesem Zusammenhang "[...] vor allem ein Lernen an und mit christlichen Vorbildern im Mittelpunkt.“²³⁷ In diesem Modell spielt Autonomie keine besondere Rolle, vielmehr geht es um eine heteronome Orientierung an christlichen Werten und Normen.²³⁸

Im Kontext schulischer Werteerziehung ist besonders das Modell der „**Werteerhellung**“ von Bedeutung. Hierbei liegt der Ausgangspunkt „[...] nicht bei christlichen Werten, sondern bei der gegenwärtigen Pluralität von teils konkurrierenden Werten.“²³⁹ Als Ziel gilt, diejenigen Werte, die die Schülerinnen und Schüler bereits verinnerlicht haben, offen zu legen und im Rahmen einer Reflexion zu bestätigen oder zu korrigieren. Bedacht wird dabei

²³⁶ Gärtner, 2011, S. 262.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ Ebd.

²³⁹ Ebd., S. 262 f.

die Tatsache, dass die Lernenden individuelle Konzepte vom Guten und Richtigen mitbringen und in einem Umfeld pluraler Wertangebote heranwachsen.

Das Modell der „**Werteentwicklung**“ ist stark an den Erkenntnissen des Moralpsychologen Lawrence Kohlberg orientiert: *„Mit Kohlberg gehen Ansätze der Werteentwicklung davon aus, dass sich moralische Urteilsbildung im Laufe eines Lebens entwickelt, wobei sich diese Entwicklung in Stufen vollzieht.“*²⁴⁰ In Bezug auf das an Kohlberg angelehnte ethische Lernen im schulischen Kontext ist es relevant, solche Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, die die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit begünstigen. Insbesondere spielen dabei diskursive Verfahren, wie die Auseinandersetzung mit moralischen Konfliktgeschichten eine Rolle. Als Ziel gilt eine Werteentwicklung von heteronomer zu autonomer Urteilsfähigkeit.²⁴¹

Das Modell der „**Wertekommunikation**“ umfasst verschiedene Konzepte ethischen Lernens und Erziehens, die davon ausgehen, dass moralische Werte in diskursiven Verfahren entwickelt werden können. Die am Unterricht Teilnehmenden werden zu Vertretern/Verteidigern ihres eigenen Standpunktes und ringen in einem gemeinsamen Diskurs um akzeptierbare Werte und Normen: *„Besonders die in diskursethischer und interaktionaler Tradition stehenden Modelle (Habermas, Mead) implizieren dabei einen Vorgriff auf eine ideale Sprechsituation, in der sich die Partner als gleichberechtigt anerkennen und Verständigung grundsätzlich möglich ist.“*²⁴² Der Diskurs unter Gleichberechtigten soll zu solchen Lösungen führen, die für alle anerkennungswert sind. Es handelt sich dabei nicht um einen wertneutralen Erziehungsanspruch, sondern die Wertekommunikation gründet auf ethisch-normativen Vorentscheidungen. Bedeutsam ist dabei „die Ausrichtung auf die Selbstzwecklichkeit des Menschen, auf seine unhintergehbare Würde und Freiheit, auf das Subjekt-sein-Können aller Menschen.“²⁴³ Auch für dieses Modell gilt, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Dilemma- oder Moralgeschichten auseinandersetzen, um daran zu wachsen. Auch ist denkbar, dass die Lernenden in schulischen Selbst- und Mitbestimmungsgremien mit konfliktträchtigen Situationen konfrontiert werden, die einer vernünftigen Lösung bedürfen. *„Hierdurch werden sie mit unterschiedlichen Werten und deren Gültigkeit konfrontiert – und motiviert, ihre eigenen Werturteile argumentativ zu überprüfen.“*²⁴⁴ Jedenfalls setzt diese Form der Werteerziehung auf die Aktivität und Diskursbereitschaft der Jugendlichen.

²⁴⁰ Gärtner, 2011, S. 263.

²⁴¹ Ebd.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Ebd., S. 264. (Gärtner verweist in diesem Zusammenhang auf Ziebertz, H. (2007). Interreligiöses Lernen.)

²⁴⁴ Gärtner, 2011, S. 264.

Die von Gärtner beschriebenen Modelle weisen Unterschiede insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes von Autonomie auf. Auch trennt die Ansätze, inwieweit die Probleme und Themen des Unterrichts Ausgang an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nehmen.

1.7.4 Ausgewählte Didaktik-Konzepte katholischer/evangelischer Moralerziehung

Bruno Schmid: Moralisches Lernen anhand von Dilemmageschichten (Kath. RU):

In seinem Beitrag „Vom Vorbildlernen zum Lernen an Dilemmata“ (2015) stellt Schmid fest, dass in der neueren Moralpädagogik Konsens darüber bestehe, dass Moral nicht durch die bloße Weitergabe von Werten vermittelt werden kann. Kinder und Jugendliche gewinnen ihren Ethos vielmehr, indem sie eigenständig lernen und zwischen konkurrierenden Werten abwägen. Dies sei Folge eines Umbruchs im Verständnis von Moral, „[...] der – von Renaissance und Reformation angestoßen – durch die neuzeitliche Aufklärung heraufgeführt wurde.“²⁴⁵ Während in der Antike und in der mittelalterlichen Welt ein „[...] Hinterfragen der kollektiven Traditionen und Konventionen noch als Ausnahmefall gilt, wird es in der Neuzeit zum programmatischen Normalfall.“²⁴⁶ Nicht mehr die Autorität – sei es in Form der Eltern, der kirchlichen oder staatlichen Obrigkeit – gelte als Bestimmungsgröße des Moralischen, sondern die von der Vernunft geleitete Selbstbestimmung. Aufbauend auf diesen Thesen präsentiert Schmid den Ansatz der an Dilemmageschichten orientierten Moralpädagogik.

Schmid definiert das moralische Dilemma als Wahl zwischen zwei Handlungsweisen, in denen moralische Werte und Normen konkurrieren – sich möglicherweise völlig widersprechen. An diesem Widerspruch und den damit verbundenen theoretischen Handlungsoptionen könne sich ethisches Lernen in besonderem Maße verwirklichen lassen. Die Diskussion solcher Geschichten trage auf vielerlei Weise zur ethischen Reflexion bei und eröffne Raum, den Prozess der moralischen Urteilsbildung sichtbar zu machen. Moralpädagogik müsse die soziale Perspektive und das Moralverständnis der Jugendlichen würdigen und überdies akzeptieren, dass diese ihre Moral auch in Auseinandersetzung mit konkurrierenden Vorstellungen vom Ideal gewinnen. Die Jugendlichen seien dieser Tage mit einem Wertepluralismus konfrontiert, der ihnen gegensätzliche Wertmarken zur Orientierung anbietet. Die Aufgabe guten Religionsunterrichts sei es, diesen Umstand anzuerkennen, die moralische Ur-

²⁴⁵ Schmid, 2015, S. 165.

²⁴⁶ Ebd., S. 165.

teilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu trainieren und an ihrer Lebenswirklichkeit anzuschließen. Zu diesem Zweck – so Schmid – sei die Arbeit mit Dilemmageschichten gewinnbringend.²⁴⁷

Schmid postuliert, dass jedes Dilemma eine „individuelle Dimension“ mit sich bringe, die impliziere, dass der Einzelne „[...] eine Entscheidung zwischen Werten und Normen treffen muss, denen er nicht in gleichem Maße gerecht werden kann.“²⁴⁸ Er muss daher in einen Abwägungsprozess eintreten und diejenige Handlungsweise als für sich bindend ein(schätzen), bei der er überzeugt ist, richtig zu handeln.“²⁴⁹ In diesem Zusammenhang verweist Schmid auf Nunner-Winkler, die es für entscheidend hält „[...] dass Individuen nach den Geltungsgründen für Normen fragen und dass die Einsicht in die Richtigkeit bestimmter Handlungen selbst zum Motiv werden kann.“²⁵⁰ Dieses Modell einer freiwilligen Selbstbindung aus Einsicht sei bereits bei Kindern im Alter von sechs bis sieben Jahren gegeben. Das Konzept des ethischen Lernens an Dilemmageschichten sei als ein „Lernen durch Einsicht“ zu verstehen, bei dem bestimmtes Verhalten nicht einfach übernommen wird, sondern eine „Selbstbindung“ an das „als richtig erkannte“ die Zielsetzung darstellt. „An die Stelle der Moral als vorgegebener Ordnung tritt die Moralität oder Sittlichkeit als eigenständige, autonome Frage nach dem Guten. Statt einer Gehorsamsverantwortung vor den vorgegebenen Normen hat man eine Gestaltungsverantwortung für Normen.“²⁵¹, bemerkt Schmid in diesem Zusammenhang.

Die inhaltlichen Charakteristika des Lernens an Dilemmageschichten – so Schmid – ergeben sich aus den verschiedensten Bereichen des moralischen Konflikts. Insofern finden sich Dilemmata „[...] schon in einfachen Beziehungskonflikten der kindlichen Lebenswelt, die bereits in der Grundschule Thema sein können.“²⁵² Als Beispiel benennt Schmid die Geschichte der siebenjährigen Sonja, die sich mit ihrer Freundin für den Freitagnachmittag verabredet hat und nun überraschend von einer anderen Freundin zum selben Zeitpunkt ins Kino eingeladen wird. Der Wertekonflikt in diesem Fall heißt „Versprechen gegenüber der Freundin“ versus „Spaß im Kinobesuch“. Je deutlicher – so Schmid – die Wertekonflikte der Gegensätzlichkeit der Wertordnungen in der Gesellschaft entspringen, desto besser sind Dilemmageschichten geeignet, den Konflikt im Unterricht zu spiegeln.²⁵³ Vor allem aber ergeben

²⁴⁷ Schmid, 2015, S. 165.

²⁴⁸ Ebd., S. 166.

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd., S. 167.

²⁵² Ebd., S. 169.

²⁵³ Vgl. ebd.

sich aus Handlungsfeldern, die gesellschaftlich kontrovers beurteilt werden, besonders häufig Dilemmata. Schmid benennt in diesem Zusammenhang Themen wie den Schwangerschaftsabbruch, die Sterbehilfe, und Probleme im Zusammenhang mit der Forschung an Stammzellen.

Ein konkretes Vorgehen in Bezug auf die Arbeit mit Dilemmageschichten bleibt Schmid in seinem Aufsatz schuldig. In einem früheren Werk – „Lernen aus Widersprüchen – Dilemmageschichten im Religionsunterricht“ (2001) bemerkt Schmid im Zusammenhang mit der Umsetzung des Dilemma-Konzeptes, dass die Klasse als „Diskursgemeinschaft“ verstanden werden könne, in der verschiedene Argumente ausgetauscht und die vorgeschlagenen Lösungen geprüft werden.²⁵⁴ Dabei werden Behauptungen aufgestellt, die in der Folge gerechtfertigt, schließlich modifiziert, revidiert oder validiert werden.²⁵⁵ Der Lehrer dürfe die moralischen Urteile und deren Begründung nicht ethisch qualifizieren, sondern ist angehalten darauf hinzuwirken, dass die Diskussionsteilnehmer im Gespräch Kriterien finden, die eigenen Begründungen zu beurteilen.²⁵⁶

Julia Horlacher: Erzählungen als Medium des ethischen Lernens (Evang. RU)

Horlacher weist in ihrem Beitrag²⁵⁷ „Forschungsreisen durch das Reich des Guten und Bösen“ auf den Wert von Geschichten und Erzählungen für das ethische Lernen hin. Ihr Ansatz ist es, Geschichten und Erzählungen unterschiedlicher Art in den Prozess der „eigenständigen Urteilsfindung in ethischen Fragen“ zu integrieren.

Grundsätzlich – so Horlacher – scheinen Erzählungen auf den ersten Blick nicht so recht zu den Aufgaben zu zählen, vor denen die ethische Urteilsbildung steht. Es könne aber mit Blick auf unterschiedliche ethikdidaktische Konzeptionen aus dem Bereich der Religionspädagogik, die der Arbeit mit Erzählungen bereits einen festen Platz einräumen, durchaus dargelegt werden, warum und an welchen Orten Erzählungen ein eigenes ethikdidaktisches Potential zugesprochen werden kann.²⁵⁸ So stellt Horlacher fest, dass „[...] *die vielen Fallgeschichten, Romanauszüge, Kurzgeschichten, Verweise auf biblische Erzählstoffe und andere kleinere Erzählformen, die als Textmedien in den Materialsammlungen und Religionsbüchern zu ethischen Themen zu finden sind*“²⁵⁹, durchaus darauf schließen lassen, „dass der

²⁵⁴ Vgl. Schmid und Kuld, 2001, S. 116.

²⁵⁵ Vgl. auch Fortin-Melkevik, 1995, S. 56-59.

²⁵⁶ Vgl. Schmid und Kuld, 2001, S. 116.

²⁵⁷ Horlacher, 2015.

²⁵⁸ Vgl. Horlacher, 2015, S. 139.

²⁵⁹ Ebd., S. 140.

narrativen Form auch im Bereich des ethischen Lernens zugetraut wird, produktive Lernprozesse anzustoßen und zu begleiten.“²⁶⁰

So würden Erzählungen zum Beispiel bereits beim Einstieg in einen „ethischen Fragekreis“ eine besondere Funktion erfüllen. Meist seien dies Fallgeschichten, die ein moralisches Dilemma schildern: *„Mit ihrer Anschaulichkeit, ihrer Verankerung in der konkreten Lebenswelt der erzählten Personen und ihrer leicht zugänglichen Form werden Erzählungen zu didaktischen Brücken, die den Weg hinein in die Reflexion ethischer Fragestellungen und Probleme öffnen.*“²⁶¹ So können Erzählungen Lernende zu Beginn der Auseinandersetzung mit einem ethischen Thema sprachfähig machen und regen überdies ein erstes erfahrungsbezogenes Nachdenken an, auf dem weitere Lernprozesse aufbauen können.²⁶²

Als weiteres Lernfeld im Zusammenhang mit Erzählungen weist Horlacher die Fähigkeit aus, den *„[...] Einzelfall mit all seinen individuellen Verflechtungen wahrzunehmen und nach einem Urteil zu fragen, das diesem Einzelfall entspricht.*“²⁶³ In Erzählungen könne der Einzelfall seine Geschichte bekommen, indem Personen und deren Schicksale ins Zentrum der Überlegungen gestellt werden. Die Auseinandersetzung mit Einzelschicksalen und der gerichtete Blick darauf, auch in komplexen Situationen dem individuellen Bedürfnis gerecht zu werden, erfordere – so Horlacher – Kompetenzen wie Identifikation, Empathie und Perspektivenwechsel sowie eine sorgfältige Wahrnehmung des jeweiligen Kontextes. Die Erzählung schärfe den Blick für die Individualität und Einzigartigkeit moralischer Probleme und eröffne – durch die Identifikation mit den Handelnden – eine mehrperspektivische Durchdringung. Horlacher merkt in diesem Kontext an, dass über Erzählungen den Leiderfahrungen von Menschen eine Sprache gegeben werde. In Geschichten werde überdies deutlich, welche existentielle Bedeutung ethische Konflikte haben können.²⁶⁴

Geschichten und Erzählungen bieten sich außerdem an, um die historische Entwicklung von Ethik innerhalb einer Gesellschaft (oder Glaubensrichtung) angemessen zu ergründen. Horlacher bemerkt, dass der Rahmen menschlichen Handelns und Urteilens im Laufe der Zeit immer wieder neue Konturen gewonnen hat - über Erzählungen werden diese vermittelt bzw. in Erinnerung gerufen. Erzählter Erfahrung könne in diesem Zusammenhang zugetraut werden *„[...] zu einem vertieften Verständnis normativer ethischer Setzungen und deren entlas-*

²⁶⁰ Horlacher, 2015, S. 140.

²⁶¹ Ebd., S. 141.

²⁶² Vgl. ebd., S. 141.

²⁶³ Ebd., S. 141.

²⁶⁴ Ebd.

tender Funktion beizutragen und gleichzeitig den einfachen Rückgriff auf scheinbar zeitlos gültige autoritäre Satzungen zumindest zu erschweren.“²⁶⁵

Neben diesem Vermögen, Vergangenes anschaulich werden zu lassen, wird – so Horlacher – auch das fiktive, spielerische Moment der narrativen Form aus ethikdidaktischer Perspektive bedeutsam. So eröffnen Geschichten die Möglichkeit über das Bestehende hinaus davon zu erzählen, was möglich wäre. Es offenbare sich ein „Möglichkeitssinn“ zum einen - zum anderen ein Widerspruch gegen eine „[...] resignative und zur Passivität führende Überzeugung, die sich in das Vorhandene einfügt und weitere Entwicklungen einfach abwartet.“²⁶⁶ Horlacher spricht von einer Öffnung des Blickes für bislang ungesehene und ungenützte Möglichkeiten und stellt mit Verweis auf Mieth²⁶⁷ fest, dass ebendieser Blick die Fähigkeit zur originellen und schöpferischen Lösung von Konflikten fördere.²⁶⁸

Horlacher verweist in ihren Ausführungen auch auf didaktische Herausforderungen, die mit der Arbeit an Geschichten einhergehen. Allem voran – so die Autorin – stehe das Problem, dass ethisches Lernen im narrativen Kontext in ein Spannungsfeld aus Information und Fiktion geraten könne. So bringe es die Natur der Erzählung mit sich, dass sie nicht einfach das Vorfindliche wiedergibt, sondern die menschliche Praxis nachahmt und etwas Eigenes, Neues schafft. Werden Erzählungen „[...] als Entdeckungszusammenhang ethischer Fragen weitergeführt, so besteht leicht die Gefahr, dass dieser Bruch zwischen menschlicher Praxis und Erzählung didaktisch übersprungen wird und die Erzählung in erster Linie als Information wahrgenommen wird.“²⁶⁹ Die Grenzen zwischen Information und Fiktion können leicht verschwimmen und den Lernprozess negativ beeinflussen - vor allem dann, wenn Erzählungen in die Zukunft gerichtet sind. So verbinden sich die Vorteile der Arbeit an narrativen Texten mit der Herausforderung, nach Wegen zu suchen, die aus der Erzählung heraus, hinein in die Information und dann in die Argumentation führen. Dabei gilt es zunächst die Erzählung als das wahrzunehmen, was sie ist: als Medium, das Fragen überhaupt erst stellen lässt, Neugier entfacht, unterschiedliche Perspektiven veranschaulicht, eigene Betroffenheit empfinden und formulieren hilft.²⁷⁰ Von dort aus aber sei ein weiterer Schritt didaktisch unverzichtbar: Anhand des Beispiels einer medizinethischen Problemstellung macht sie klar, dass es über die Geschichte hinaus von Nöten sei, beispielsweise Fragen nach dem aktuellen

²⁶⁵ Horlacher, 2015, S. 142.

²⁶⁶ Ebd., S. 143.

²⁶⁷ Mieth, D. und Stachel, G. (1978). Ethisch handeln lernen. Zur Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung.

²⁶⁸ Horlacher, 2015, S. 143.

²⁶⁹ Ebd., S. 144.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 144.

Stand der Technik zu stellen und rechtliche Rahmenbedingungen zu klären. Darüber hinaus sei nach einem überzeugenden Verständnis des Menschseins zu fragen, das – so Horlacher – nicht zuletzt in seiner Bestimmung als Geschöpf und Ebenbild Gottes zu finden sei.

Als didaktisch herausfordernd sieht die Autorin auch den Umgang mit der zuvor beschriebenen Besonderheit von Geschichten, dass diese den Blick auf den Einzelfall richten. Grundsätzlich sei dies als Stärke der Arbeit an Erzählungen, bringe aber mit sich, dass es zu bedenken gilt, wie mit einem Zusammenspiel von Allgemeingültigkeit und Einzelfall umgegangen wird. Dies sei besonders wichtig, „[...] da bereits die Auswahl einer Geschichte für den Unterricht den Schluss nahelegt, dass die darin auftretenden Probleme und Fragen einen exemplarischen Charakter haben.“²⁷¹ So könne eine Einzelschilderung zu einem Problem der Medizinethik durchaus exemplarischen Charakter haben – in der Wahrnehmung des Lernenden aber, könne sie schnell als typisch erscheinen und das Urteil langfristig prägen. Aufgabe des Lehrers sei es also, sensibel mit dieser Problematik umzugehen, den Lernenden angemessen anzuleiten und den Blick über den Einzelfall hinaus zu richten.²⁷²

Die dritte von Horlacher diskutierte didaktische Herausforderung besteht im adäquaten Umgang mit Identifikation und Empathie. Das Einfühlen in die Personen einer Erzählung mag grundsätzlich Vorteile für den Lernprozess mit sich bringen, erfordere aber auch Einsicht in die Grenzen von Gefühlen als Grundlage/Ausgangspunkt moralischer Überlegungen. Problematisch nämlich werde die Parteilichkeit der narrativen Form dort, wo die Autorität des menschlichen Leides „allein nicht ausreicht, um zu einem ethischen Urteil zu gelangen. [...] Erzählte Leiderfahrungen dürfen nicht dazu führen, dass ethische Kriterien und Prinzipien über den normativen Anspruch menschlichen Leids hinaus kein Gehör mehr finden“²⁷³ – merkt Horlacher in diesem Zusammenhang an. Es brauche von Seiten des Lehrenden ein Bewusstsein dafür, dass zur Identifikation auch die Distanzierung gehört – beides sei in didaktisch aufeinanderfolgenden Schritten notwendig.

In ihrem Aufsatz konkretisiert Horlacher das von ihr beschriebene Konzept des ethischen Lernens anhand einer Unterrichtssequenz zur pränatalen Diagnostik. Sie stellt dar, wie – ausgehend von Auszügen aus einem Roman – zunächst Grundlagen für die Bearbeitung komplexer medizinethischer Fragen geschaffen werden. In einem weiteren Schritt wird von Horlacher theologischer Input vorgeschlagen. So ließe sich mit Rückgriff auf das christliche

²⁷¹ Horlacher, 2015, S. 145.

²⁷² Ebd.

²⁷³ Ebd., S. 146.

Menschenbild und dem Studieren biblischer Geschichten ein Profil für die Ausgangsfrage schaffen. Der biblischer Erzählstoff biete Antworten, auf die dem Problem zugrundeliegenden Wertekonflikte und müsse mit den im ersten Unterrichtsschritt gewonnenen Erkenntnissen in Beziehung gesetzt werden.

Ulrich Kropač: Wege christlich-ethischen Lernens (Kath. RU)

In seinem Aufsatz *„Christliche Werteerziehung im Religionsunterricht: Überflüssig? Ineffektiv? Fragwürdig?“* geht Kropač den Wegen christlich-ethischen Lernens aus didaktischer Perspektive auf den Grund. Seine These: Christlich-ethische Bildung kenne keine Sonderwege, die sich von einem ethischen Lernen allgemeiner Form unterscheiden würden.²⁷⁴ So ginge es auch beim ethischen Lernen im Religionsunterricht um das „Einüben in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren“ sowie den Aufbau moralischer Motivation. Für beide Momente leiste der Religionsunterricht seinen Beitrag.

In Bezug auf das **„Einüben in ethisches Denken, Urteilen und Argumentieren“** sei es Aufgabe guten Unterrichts, den Aufbau eines Basiswissens um Normen und Prinzipien zu fördern. So heißt es bei Kropač: *„Schüler/innen sollen lernen, dass das Christentum ein ausdifferenziertes Ethos mit Prinzipien und Normen kennt, das, wenn auch nicht immer Antworten, so doch Orientierung zu geben vermag.“*²⁷⁵ Zu den Grundbeständen der christlichen Moral gehöre das zusammenfassende Gebot der Gottes- und Nächstenliebe, die Bergpredigt und der Dekalog. Wohlgleich merkt Kropač in diesem Kontext an, dass die genannten Schriften nicht den gesamten Horizont christlicher Ethik aufspannen und weitere Perikopen ins Spiel kommen müssen, um die Grundzüge der biblischen Anthropologie erkennbar werden zu lassen.²⁷⁶ Für den Lernprozess wichtig erscheint, auch deutlich zu machen, dass christliche Ethik als theonom zu verstehen sei – der Gottesgedanke also die Grundlage und den Rahmen biete.

Die **„Erhöhung der ethischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit“** sieht Kropač über den **„Perspektivenwechsel“**, die **„Dilemmadiskussion“** und die **„Debatte“** verwirklicht. **Perspektivenwechsel** meint, sich in eine andere Person hineinzuversetzen – in die objektiven Eigenschaften sowie die subjektiven Person- und Situationsbedingungen. Um dies zum Thema im Religionsunterricht zu machen, böte sich wie kaum ein anderer Text die Beispie-

²⁷⁴ Vgl. Kropač, 2012, S. 30.

²⁷⁵ Ebd., S. 30.

²⁷⁶ Vgl. ebd.

lerzählung vom barmherzigen Samariter an. In Bezug auf die Erhöhung der **moralischen Urteilskompetenz**, könne die **Dilemmadiskussion** als Königsweg betrachtet werden. Die „Debatte“, so Kropač, meint das Anfragen, Verteidigen und Aushandeln von Normen und Werten im Unterricht. Voraussetzung dafür ist eine kommunikative Situation. Aktuell – so der Vorschlag des Autors – ist in diesem Zusammenhang an „[...] die Auseinandersetzungen um die Präimplantationsdiagnostik, den Klimawandel und den Umgang mit der Kernenergie zu denken, in die das Christentum aufgrund seines biblisch fundierten Menschenbildes einen eigenständigen Beitrag einzubringen vermag.“²⁷⁷

Im Hinblick auf den **Aufbau moralischer Motivation** bemerkt Kropač, dass der Beitrag des Religionsunterrichts hierzu zurückhaltender ausfällt als jener zur kognitiven Moralentwicklung. In diesem Bereich nämlich, würden Familie und Peergroups eine Schlüsselrolle spielen. Dennoch sei der Religionsunterricht nicht chancenlos, wenn er auf Lernwege wert legt, in denen auch die affektive Komponente zu Tragen komme.²⁷⁸ Als erstes dem zuträgliches Moment benennt Kropač das „**Schärfen der Wahrnehmungskompetenz**“: „*Ästhetik ist ein vielschichtiger Begriff. Legt man ihn weiter aus, dann umschließt er nicht nur die physische Komponente der Wahrnehmung, sondern auch deren emotionale. Not wahrnehmen bedeutet dann, die Bedürftigkeit des anderen zu sehen und sich von ihr gefühlsmäßig betreffen zu lassen.*“²⁷⁹ Kropač beschreibt die Notwendigkeit einer besonderen Form der Wahrnehmung – einer, die über das bloße Sehen hinausgeht und als emotionaler Eindruck verstanden werden kann. Ethische Bildung – so die Forderung des Autors – benötigt Prozesse, die diese Wahrnehmung zu kultivieren vermögen. Mit dem Hinweis auf das „**Lernen an Biographien**“ beschreibt Kropač die Thematisierung vorbildhafter Personen im Unterricht. Diese Form des Lernens besäße ein hohes motivationales Potential – denn, im Unterschied zu früher, wo das Vorbildlernen als Nachahmung verpflichtender Vorbilder intendiert war, erscheint heute ein anderer Weg aussichtsreicher: das Prinzip biographischen Lernens. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte des Vorbildes zu biographischer Selbstreflexion angeregt werden und auf diese Weise Orientierung für ihre Lebensgestaltung erfahren. Kropač rät – mit Verweis auf Mendl²⁸⁰ – das ethische Vorbildlernen über die Auseinandersetzung mit Persönlichkeiten der Christentumsgeschichte, „kleinen“ fa-

²⁷⁷ Kropač, 2012, S. 31.

²⁷⁸ Vgl. ebd.

²⁷⁹ Ebd., S. 31.

²⁸⁰ Vgl. hierzu Mendl, H. (2015). Religionsdidaktik kompakt.

miliären Vorbildern und so genannten „Local Heroes“ (Menschen, die in einem begrenzten Umfeld durch ihr moralisches Handeln hervorstechen) zu verwirklichen.

Ein weiteres Moment bezüglich des Aufbaues moralischer Motivation wird bei Kropač die so genannte „**Negative Moralität**“. Gemeint ist damit, die moralische Entwicklung über negative moralische Erfahrungen anzuregen. *„Gerade durch die Abgrenzung von Egoismus und Gemeinheit, Heimtücke und Feigheit, Ungerechtigkeit und Gewalt kann ein Sinn für das Gute, Gerechte und Prosoziale wachsen.“*²⁸¹ Ein solch negatives moralisches Wissen beruhe einerseits auf eigenen Handlungen und Erfahrung – könne allerdings auch „advokatorisch“ durch die Vertiefung in die Erfahrungen anderer erworben werden. Erzählungen, Märchen, Fabeln, Mythen, Filme, Kinder- und Jugendbücher böten sich diesbezüglich an.²⁸² Dies gelte auch nicht minder für biblische Texte. Der Religionsunterricht könne Ort der Auseinandersetzung mit diesen Impulsen sein. Zuletzt beschreibt Kropač, die moralische Motivation über „**Compassion**“ zu erhöhen. Dieser Begriff beschreibt eine Art der „Empfindlichkeit für das Leid anderer“ und könne als „biblische Mitgift für den europäischen Geist“ verstanden werden. Das mit dem Begriff Gemeinte findet sich bereits seit den 1990-er Jahren in der religionspädagogischen Literatur. Schülerinnen und Schüler sollen über schulische Projekte des sozialen Lernens eine Einsicht für das Leid ihrer Mitmenschen bekommen. Kropač schreibt: *„Compassion-Projekte bieten Jugendlichen die Chance, lebensbedeutsame Einsichten zu gewinnen und tiefgehende Erfahrungen zu machen: die Erfahrung etwa, dass es zum Humanum gehört, mit Menschen umzugehen, die mehr an Hilfe brauchen, als sie jemals an Leistung erbringen können.“*²⁸³ Der schulische Unterricht könne Ausgangspunkt für die Organisation solcher Projekte sein.

Kropač sieht den Wert des Religionsunterrichts für das moralische Lernen also einerseits in der Schaffung kognitiver Grundlagen moralischen Wissens, andererseits in einem Aufbau der moralischen Motivation junger Menschen.

²⁸¹ Kropač, 2012, S. 32.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Ebd., S. 33.

Sara Haen und Evelyn Krimmer: Argumentieren lernen – Religionspädagogik und Medizinethik im Dialog (Evang. RU)

Die beiden Religionspädagoginnen Haen und Krimmer präsentieren ein Modell ethischen Lernens, in dem religionspädagogische Ansätze und säkulare, medizinethische Fallbewertung in einen Dialog gebracht werden.

Haen und Krimmer gelingt es, Prinzipien der theologischen Ethik und solche der medizinethischen Urteilsfindung zueinander in Beziehung zu setzen bzw. in theoretisch-/praktischer Hinsicht zusammenzuführen. Anhand eines konkreten Beispiels im Rahmen einer medizinischen Behandlung wird dieses Vorhaben exemplarisch dargelegt. Gezeigt wird, dass theologisch-ethische Aspekte und „Bioethische-Problemlösungsstrategien“ deutliche Parallelen aufweisen. Eine Synthese bietet sich somit als Methode des ethischen Lernens durchaus an. So heißt es bei Haen und Krimmer: *„Vorgeschlagen wird eine Kombination aus beiden Modellen, die als tragfähige Strategie für eine Didaktik von Argumentations- und Urteilsfähigkeit fungieren kann.“*²⁸⁴ Der Religionsunterricht könne ein geeigneter Ort sein, um Schülerinnen und Schüler darin zu fördern, im *„[...] Sinne einer sittlichen Urteilsfindung sprach- und argumentationsfähig zu werden.“*²⁸⁵

Grundlage des von Haen und Krimmer skizzierten Modells ist einerseits die „Theorie sittlicher Urteilsfindung“ nach Heinz Eduard Tödt²⁸⁶, zum anderen das Modell zur medizinethischen Urteilsfindung nach Georg Marckmann²⁸⁷. Im Folgenden sollen die theoretischen Annahmen dieser Ansätze kurz dargelegt werden, um im Anschluss das von Haen und Krimmer vorgestellte Synthesemodell einzuführen.

Tödt skizziert sechs „Sachmomente“ ethisch-moralischer Urteilsfindung:

a) *Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als eines sittlichen*

Gelungene Urteilsfindung ist abhängig von der konkreten Identifikation des sittlichen Problems im jeweiligen Fallbeispiel. In diesem ersten Schritt geht es um die bewusste Wahrnehmung und die genaue Bestimmung des Problems.

²⁸⁴ Haen und Krimmer, 2015, S. 151.

²⁸⁵ Ebd.

²⁸⁶ Vgl. hierzu: Tödt, H.-E., Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, in: Zeitschrift für evangelische Ethik, 21. Jhg. (1977), S. 81-93.

²⁸⁷ Vgl. hierzu z.B.: Wiesing, Urban, Marckmann (2011): Medizinethik. In: Düwell/Hübenthal/Werner, a.a.O.

b) *Situationsanalyse*

In einem zweiten Schritt soll der „komplexe Realzusammenhang“ sittlicher Probleme identifiziert werden. Die Situationsanalyse beleuchtet den jeweiligen Kontext und das je eigene Bedingungsgefüge eines Problems. Hierbei werden auch verschiedene Lösungsansätze in den Blick genommen.

c) *Beurteilung von Verhaltensoptionen*

Das zu diesem Zeitpunkt situativ analysierte Problem, fordert zu konkreten Lösungen heraus. Alle als Lösung in Betracht zu ziehende Verhaltensoptionen sollen nun vor dem Hintergrund ihrer Voraussetzungen und ihrer möglichen Konsequenzen geprüft werden.

d) *Prüfung von Normen, Gütern und Perspektiven*

Es gilt in diesem Schritt, die Handlungsalternative im Hinblick auf die ihr zugrundeliegenden Normen, Güter und Perspektiven zu prüfen. Die Identifikation der implizit gewählten Norm ist Voraussetzung für die Bewertung des sittlichen Geltungsanspruches ebendieser.

e) *Prüfung der sittlich-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensoptionen*

Neben der Reflexion der vorhergehenden Schritte, „geht es nun darum, die individuelle Entscheidungsebene in Relation zu der Entscheidungsebene gesellschaftlicher Gruppen zu setzen, die von einem Urteilsentscheid betroffen sind“.²⁸⁸ Die Sittlichkeit eines Urteils dürfe nämlich – so Tödt – nicht vom Belieben eines Individuums abhängen, sondern sei in einem Interaktions- und Kommunikationsprozess zu gewinnen

f) *Der Urteilsentscheid*

Der sittliche Urteilsentscheid wird bei Tödt als „konstruktiver Verhaltensentwurf“ verstanden, der die vorangegangenen Sachmomente in „kreativer Synthese“ verbindet.²⁸⁹

Das zweite Modell, das den Vorstellungen von Haen und Krimmer zugrunde liegt, ist ein Ansatz zur Prüfung medizinethischer Problemstellungen, der auf Marckmann zurückgeht.

²⁸⁸ Haen und Krimmer, 2015, S. 152., sowie: Tödt, H.-E., Versuch zu einer Theorie ethischer Urteilsfindung, in: Zeitschrift für evangelische Ethik, 21. Jhg. (1977), S. 81-93.

²⁸⁹ Haen und Krimmer, 2015, S. 152 f.

Dieser schlägt 4 Prinzipien vor, die medizinethischer Fallbewertung zugrunde liegen können:

In einem ersten Schritt sollen alle medizinisch relevanten Fakten, Prognosefaktoren, Verlaufseinträge, psychosoziale, existenzielle und kulturelle Faktoren zusammengetragen werden. Es entsteht ein „[...] *umfassender Überblick über die aktuelle Situation eines Patienten* [...]“²⁹⁰, der die Grundlage weiterer Entscheidungen darstellt.

In einem zweiten Schritt gehe es um die Überlegung, „[...] *welche der verfügbaren Optionen für den Patienten die beste ist*.“²⁹¹ Die Leitfrage dabei ist: „*Welche der verfügbaren Behandlungsstrategien ist aus der Fürsorgeperspektive für den Patienten am besten?*“²⁹² Maßgeblich hierfür ist weniger das aktuelle Wohlbefinden, als vielmehr das zu erwartende langfristige Wohlergehen. „*Die Wünsche des Patienten bzw. der Angehörigen sind an dieser Stelle zunächst bewusst auszublenden*.“ Im Anschluss an diese Erörterung sei die Leitfrage zu stellen, welche der verfügbaren Behandlungsstrategien der Patient bevorzuge, bzw. bevorzugen würde. Dabei rücke das Moment der Patientenautonomie in den Mittelpunkt.²⁹³

Im dritten Schritt werden ethische Verpflichtungen gegenüber Dritten beleuchtet. Die zugehörige Leitfrage kann lauten: „*Welche der verfügbaren Behandlungsstrategien ist für andere beteiligte Personen am besten?*“. Dabei seien primär die Bedürfnisse der Angehörigen des Patienten zu bedenken, ferner auch die Bedürfnisse anderer Patienten, die ebenfalls ein Intensivbett benötigen. Leitender Gedanke hierbei sei aber, dass die Verpflichtungen gegenüber Dritten den Verpflichtungen des Patienten klar nachgeordnet bleiben müssen.

Im vierten Schritt sei im Rahmen einer Synthese zu prüfen, ob die aus den vorhergehenden Schritten gewonnenen ethischen Verpflichtungen konvergieren oder divergieren. Im Zweifel sei eine begründete Güterabwägung durchzuführen.²⁹⁴

Im abschließenden fünften Schritt erfolgt eine kritische Reflexion der erlangten Ergebnisse. Leitend seien in diesem Zusammenhang folgende Fragen: „*Was ist der stärkste Einwand gegen die ausgewählte Option?*“²⁹⁵ und „*Wie hätte der Konflikt möglicherweise verhindert werden können?*“²⁹⁶ Das Ergebnis des gesamten Prozesses bietet den Beteiligten dann eine

²⁹⁰ Haen und Krimmer, 2015, S. 153.

²⁹¹ Michalsen und Hartog, 2013, S. 12.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Ebd., S. 11.

²⁹⁶ Ebd., S. 14.

„[...] Orientierung, welche Handlungsoption unter den gegebenen Umständen ethisch am besten begründbar ist.“²⁹⁷

Haen und Krimmer machen auf deutliche Parallelen zwischen den Modellen von Todt und Marckmann aufmerksam und legen nahe, eine Synthese beider Ansätze für das ethische Lernen im Religionsunterricht zu nutzen. Anhand eines konkreten medizinethischen Fallbeispiels zeigen sie auf, wie die beiden Theoriemodelle in der Kasuistik ihre Anwendung finden können. Ziel des als Unterrichtsinhalt dargestellten Programmes ist das „Argumentieren lernen“ in moralischen Fragen. Vorgeschlagen werden von den Autorinnen 4 Phasen der Auseinandersetzung mit medizinethischen Fragen, die sich aus den Gemeinsamkeiten des sittlichen-religiösen (Tödt) und medizinethischen (Marckmann) Ansatzes ergeben. Im Folgenden wird das Konzept in groben Zügen zur Darstellung gebracht.²⁹⁸

Ausgangspunkt der von den Autorinnen skizzierten Unterrichtssequenz ist eine konkrete, alltägliche medizinethische Problemstellung. Die zugrundeliegende Fallgeschichte soll – angeleitet vom Lehrer – anhand von vier Schritten moraltheoretisch durchdrungen werden. Mit starkem Bezug zum Modell von Marckmann soll **in einem ersten Schritt** eine genaue Analyse des medizinischen Befundes erfolgen. Insbesondere müsse den Lernenden deutlich gemacht werden, welche besonderen Ansprüche im jeweiligen Rahmen der Problemstellung an die Rolle von Patienten/Patientinnen und Ärzten/Ärztinnen gestellt werden. Der **zweite Schritt** des Synthesemodells von Haen und Krimmer ist stark an Tödts Überlegungen angelehnt. Ziel ist es, die möglichen Verhaltensoptionen und die dahinterliegenden ethischen Orientierungsmaßstäbe offen zu legen: *„Folgt man beispielsweise der konsequenzialistischen Argumentation in der utilitaristischen Ausprägung, die als ethischer Ansatz ausschließlich die Folgen von Handlungen abwägt, gilt eine Norm dann als akzeptabel, wenn ihr Befolgen größtmögliches Wohl für die größtmögliche Anzahl Betroffener bedeutet.“*²⁹⁹ Es gilt, den vorliegenden medizinethischen Fall im Hinblick auf grundlegende ethische Überlegungen dieser Art zu durchdringen und zu prüfen, welches Vorgehen zielführend erscheint. Im **dritten Schritt** ist es das Ziel, die Entwicklung eigenständiger, begründeter Urteile zu fördern und deren Konsequenzen für persönliches und gesellschaftliches Handeln bewusst zu machen.³⁰⁰ Haen und Krimmer beschreiben: *„Im Bereich schulischer und religionsunterrichtlicher Bildung wird der Prozess ethischer Urteilsbildung weniger auf prak-*

²⁹⁷ Michalsen und Hartog, 2013, S. 14.

²⁹⁸ Vgl. Haen und Krimmer, 2015, S. 156.

²⁹⁹ Ebd.

³⁰⁰ Ebd., S. 159.

tische Umsetzung und konkretes Handeln als vielmehr auf die sittliche Argumentations- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren begründeten und reflektierten Urteilsentschluss mit prinzipieller Bereitschaft zum Handeln aus sein.“³⁰¹ Um die Entwicklung eigenständiger begründeter Urteile zu fördern und deren Konsequenzen für persönliches und gesellschaftliches Handeln bewusst zu machen, „[...] sind Unterrichtsformen zu wählen, 'die eine unmittelbare Auseinandersetzung mit in der Gesellschaft agierenden Personen in direkter Kommunikation eröffnen'.“³⁰² Es böte sich an – so die Autorinnen – das Gespräch mit Ärzten oder betroffenen Angehörigen zu suchen. Auch das Verfassen eines Positionspapiers samt Handlungsempfehlung sowie dessen Diskussion erscheinen in diesem Zusammenhang sinnvoll.³⁰³ „Zudem können Rollenspiele in Form von fiktiven Gesprächen zwischen Arzt - Patient - Angehörigen geführt werden.“³⁰⁴ **Im vierten und letzten Schritt** des Lernprozesses erfolgt eine abschließende kritische Reflexion über das gefällte Ergebnis oder Urteil. Dabei lauten die Hauptfragen – streng nach Marckmann: „Worin besteht der stärkste Einwand gegen die favorisierte Handlungsoption?“ und „Hätte der Konflikt eventuell vermieden werden können?“. Durchaus kann dieser Reflexionsprozess noch dazu führen, dass die gefällten Entscheidungen modifiziert bzw. adaptiert werden.

Haen und Krimmer sehen die Vorteile des dargelegten Modells für das ethische Lernen vor allem darin, dass Aspekte der „Alltagsmoral“ und theologisch-ethische Beurteilungskriterien in einer Synthese zusammenfinden. Marckmanns Ansatz stelle den Patienten-/Angehörigenwillen und die medizinisch-relevanten Aspekte in den Mittelpunkt, Tödts Modell sei insbesondere der Förderung von sittlich-ethischer Urteilskompetenz zuträglich. Zudem habe es sich bereits für Prozesse im Religionsunterricht bewährt.

1.7.5 Besonderheiten der untersuchten Didaktik-Konzepte

Es offenbart sich mit Blick auf die untersuchten Moraldidaktik-Konzepte ein hoher Stellenwert autonomer Morallehre. Es zeigt sich, dass viele der untersuchten Didaktik-Konzepte – mitunter sehr deutlich – auf die Bedeutung der autonomen Moral für das sittliche Vermögen der jungen Menschen hinweisen.

So ist bei **Schmid** der Gedanke zentral, dass ethischen Handeln vor dem Hintergrund von Freiheit und Einsicht gelingen müsse – deutlich verweist er auf einen historischen Umbruch

³⁰¹ Haen und Krimmer, 2015, S. 156.

³⁰² Ebd., S. 160.

³⁰³ Vgl. ebd., S. 161.

³⁰⁴ Ebd., S. 169.

im Verständnis von Moral. Das Hinterfragen von „kollektiven Traditionen und Konventionen“ werde in der Neuzeit zum Normalfall. Schmid argumentiert, dass Abwägen im Kontext der Moral meine, diejenige Handlungsoption als für sich bindend einzuschätzen, bei der man überzeugt sei, richtig zu handeln. Das Konzept von ethischem Lernen, wie Schmid es darstellt, baut nicht darauf auf, Verhalten von Vorbildern oder Autoritäten zu übernehmen, sondern wird verstanden als eine Bindung an selbsterkannte Prinzipien. An die Stelle einer Moral als vorgegebene Ordnung trete die autonome Frage nach dem Guten. Durch Schmidts Konzept zieht sich der Faden einer Ethik der Selbstbestimmung – die man über die Arbeit am Dilemma schulen könne. Schmidts Modell lässt sich auf die in der Einleitung Bezug genommene Klassifikation von Gärtner wohl am ehesten dem Modell der Werterhellung zuordnen – ist es doch vorwiegend das Ziel, auf individuelle und persönliche Werte der Schülerinnen und Schüler einzugehen und diese ins Zentrum der moralpädagogischen Überlegung zu stellen.

Auch **Horlacher** betont in ihren Ausführungen den Wert der „eigenständigen Urteilsfindung in ethischen Fragen“. Erzählungen und Geschichten seien herausragende Medien des ethischen Lernens. Durch sie gelänge es, auch in Situationen der scheinbaren Alternativlosigkeit „neue, überraschende Handlungsmöglichkeiten“³⁰⁵ zu gewinnen, „[...] indem man wach und unvoreingenommen alle Möglichkeiten in Betracht zieht, statt sich falsche Alternativen aufdrängen zu lassen.“³⁰⁶ Das Konzept Horlachers scheint als Instrument gedacht, die Autonomie der Lernenden zu fördern und eigenständiges moralisches Urteilen zu ermöglichen. Christlich-theologische Inhalte finden ihren Platz als Teil des zu verwendenden Erzählungskanons. Horlachers Modell des ethischen Lernens lässt sich in Bezug auf die von Gärtner festgelegte Klassifikation stark in Richtung der „Werteentwicklung“ interpretieren. Als Ansinnen gilt, Geschichten und somit Lernsituationen zu schaffen, die die Entwicklung der eigenen moralischen Urteilsfähigkeit unterstützen.

Kropač meint, ethisches Lernen sei über kognitive und motivationale Aspekte zu verwirklichen. Autonom-ethische Aspekte scheinen auch in diesem Konzept eine bedeutsame Rolle zu spielen. Im Hinblick auf das unterrichtliche Vorgehen werden bei Kropač der Perspektivenwechsel, die Dilemmadiskussion und die Debatte hervorgehoben. Letztere bringe mit sich, dass in einer unterrichtlichen Situation „[...] Normen und Werte angefragt, verteidigt oder ausgehandelt werden.“³⁰⁷ Dies solle vor dem Hintergrund einer kommunikativen

³⁰⁵ Horlacher, 2015, S. 143.

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Kropač, 2012, S. 31.

Grundsituation im Sinne von Jürgen Habermas geschehen. Durchaus ziehen sich durch Kropačs Konzept deutliche Spuren christlicher Ethik – der Autonomiegedanke scheint aber auch hier spürbar. In Bezug auf die Klassifikation Gärtners lässt sich dieses Modell der Werteentwicklung sowie der Werteübertragung zuordnen. Einerseits soll die moralische Urteilsbildung im Sinne einer Kompetenz anhand der Dilemmadiskussion erworben werden, andererseits geht es um die Vermittlung zentraler christlicher Werte auf kognitiver Ebene.

Das Modell von **Haen und Krimmer** hat zum Ziel, eine Synthese von medizinisch-weltlicher und theologisch-ethischer Moral herzustellen. In ihren theoretischen Ausführungen weisen die Autoren auf die „[...] *Pluralisierung von ethischen Handlungsoptionen und -modellen*“³⁰⁸ hin und beschreiben den Religionsunterricht als Ort, wo Schülerinnen und Schüler darin gefördert werden können, im Sinne einer „sittlichen Urteilsfindung sprach- und argumentationsfähig“ zu werden. Sie merken an, dass der Religionsunterricht Orientierungswissen biete und doch zugleich offen lasse, „[...] *inwieweit die Schüler und Schülerinnen das christlich fundierte und motivierte ethische Urteil, das sie im Religionsunterricht kennengelernt und kritisch diskutiert haben, für sich selbst als handlungs- und lebensrelevant übernehmen können*.“³⁰⁹ Auch in diesem Konzept also – das wird nicht zuletzt aus gerade dargebrachter Äußerung deutlich – spielt der Autonomiegedanke eine entscheidende Rolle. Haen und Krimmers Modell lässt sich im Hinblick auf Gärtners Klassifikation am ehesten dem Modell der Werteentwicklung zuordnen. Die starke Betonung psychologischer Aspekte und der Fokus auf die diskursive Auseinandersetzung mit ethischen Problemstellungen legt diesen Schluss nahe.

Im Allgemeinen muss an dieser Stelle auf die Differenz zwischen den in dieser Arbeit dargebrachten Lehräußerungen der Kirche und den Autonomie- und Säkularisierungstendenzen in der religionsdidaktischen Literatur hingewiesen werden. Wie im Vorangegangenen gezeigt wurde, gibt es deutliche Äußerungen der kirchlichen Autoritäten im Hinblick auf Themen wie die Sterbehilfe, das Klonen, die Todesstrafe oder die Abtreibung. In Fragen der praktischen Ethik steht diese Deutlichkeit in den Aussagen der kirchlichen Autoritäten (vor allem katholischer Prägung) den Selbstbestimmungsbestrebungen moderner Didaktik gegenüber. In den vier untersuchten Didaktik-Modellen – alle aktueller Prägung – wird dem Gedanken der Selbstbestimmung in moralischen Fragen ein hoher Stellenwert zugeschrieben.

³⁰⁸ Haen und Krimmer, 2015, S. 151.

³⁰⁹ Ebd., S. 161.

Begründet wird die Bevorzugung „nicht-dogmatischer“ Didaktik häufig mit der Notwendigkeit der Anpassung der Kirche an gesellschaftliche Veränderungsprozesse. So bemerkt Langer in diesem Zusammenhang: *„Der Verweis auf Traditionen erscheint vielen als ein nur noch historisches Argument, das durch die gesellschaftliche Entwicklung überholt und entkräftet ist.“*³¹⁰ Schmid spricht von einem *„schwindendem Einfluss der traditionsbildenden Kraft der Kirche“*³¹¹ und Biesinger betont die Notwendigkeit, mit den Lernenden gemeinsam *„[...] den Prozess der Findung und Begründung von ethischen Normen [...]“*³¹² mitzugestalten.

Durchaus wird freilich auch innerhalb der katholischen Theologie (innerhalb der evangelischen ohnehin) der Autonomiebegriff in Zusammenhang mit moralischer Normfindung diskutiert. Allem voran ist hier die Arbeit Alfons Auers zu nennen. Auers Anliegen ist es, die Moralthologie von ihrer Voraussetzung her als am allgemeinen ethischen Diskurs beteiligt zu verstehen.³¹³ Dies gelinge allerdings nur, wenn die sittlichen Erkenntnisse des Christen durch Einsicht und Vernunft gewonnen werden.³¹⁴ Deshalb müsse *„[...] die Reflexion über ethische Fragen autonom ansetzen, sie muss Vorstellungen entwickeln, die von bestimmten Glaubenshorizonten unabhängig sind und doch ein sinnvolles und fruchtbares Zusammenleben der Menschen gewährleisten.“*³¹⁵ Dieses Verhältnis von Erkenntnis und Glaube markiert den Rahmen für autonom gedachte christliche Ethik. So schreibt er:

*„Das christliche Proprium des Sittlichen liegt nicht in konkreten weltethischen Weisungen, die aus dem Glaubensverständnis heraus entwickelt werden und zu denen der Christ – über die autonom entwickelten weltethischen Weisungen hinaus – zusätzlich verpflichtet wird. Der Christ ist ein Mensch wie jeder andere auch, es gibt für ihn kein anderes ethisches Einmaleins, kein anderes ethisches Alphabet.“*³¹⁶

Auer vertritt demnach die Auffassung, dass die christliche Botschaft keine konkreten material-ethischen Weisungen im Hinblick auf das menschliche Weltverhalten zeitige – deren Findung sei Sache der gesellschaftlichen Vernunft des Menschen.³¹⁷ Im kirchlichen Moralphilosophismus sieht Auer eine Fehlentwicklung der katholischen Moralthologie, die aus einer

³¹⁰ Langer, 1985, S. 4.

³¹¹ Schmid und Kuld, 2001, S. 45.

³¹² Biesinger und Schmitt, 1996, S. 164.

³¹³ Vgl. Nam, 2000, S. 99.

³¹⁴ Vgl. Auer, 1995, S. 12.

³¹⁵ Ebd., S. 12.

³¹⁶ Auer, 1975, S. 42.

³¹⁷ Vgl. Auer, 1995, S. 212.

übertriebenen Gegenreaktion auf den Liberalismus des 19. Jahrhunderts resultierte. Die Betonung der Vernunft sei gemäß Auer das Signum eines modernen Denkens.³¹⁸

Es offenbaren sich zwischen Auers Konzept autonomer Ethik und den vier dargelegten Modellen von Religionsdidaktik mitunter deutliche Berührungspunkte. Vor allem bei Schmid, Horlacher und Haen/Krimm ist der Autonomiegedanke direkt intendiert. Wenngleich Auer der Autonomie größten Wert zuschreibt, hat das katholische Lehramt – das wurde im Eingangskapitel gezeigt – eine sehr deutliche Position im Hinblick auf ethische Problemstellung. Was bleibt, ist eine deutliche Differenz zwischen dem Konzept Auers, den vorgestellten Didaktik-Modellen und der katholischen Moralautorität. Auch die evangelische Ethik – das wurde gezeigt – kennt gewisse Normen, wenngleich es hier keine Letztautorität gibt.

Diese Differenz von kirchlicher Lehre und religionspädagogischer Praxis lässt folgende Deutung zu: Die „moralische Säkularisierung“ könne als Antwort auf die wachsenden Abmeldezahlen des Religionsunterrichtes verstanden werden und somit als ein Angleichen von schulischen und gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungstendenzen. In einer grundsätzlich säkular orientierten, pluralistischen Gesellschaft stoße eine dogmatische Ethik zwar nicht umgreifend auf Ablehnung, stehe jedoch in einem Konkurrenzverhältnis zu weltlichen Moralsystemen. Dogmatische Elemente konnten – wenn überhaupt – in den untersuchten Konzepten nur in sehr schwacher Ausprägung identifiziert werden. Der konfessionelle Religionsunterricht – so scheint es – verzichte in Zeiten des ethischen Relativismus darauf, die eigene spezifische ethische Perspektive zu profilieren. Auf den Punkt gebracht wird dieser Eindruck durch die Herausgeberinnen und Herausgeber des Jahrbuchs für Religionspädagogik für das Jahr 2015. In diesem stellen sie die folgende abschließende These dar:

„Es geht bei ethischem Lernen im Religionsunterricht immer weniger darum, für eine bestimmte materiale Ethik zu werben (die in der katholischen Tradition, teilweise bis heute, naturrechtlich zu begründen versucht wurde), sondern vielmehr darum, ein Ethos der Kongruenz (zwischen warum auch immer als richtig Erkanntem und faktisch tatsächlich Praktiziertem), man könnte auch sagen: eine Gewissensethik etablieren helfen.“³¹⁹

Die Frage nach den spezifischen Vermittlungsstrategien für Moral lässt sich mit Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse nicht pauschal beantworten. Durchaus scheint in den dargebrachten Konzepten – wie bereits erläutert – ein von Autonomie getragener Gedanke die

³¹⁸ Vgl. Hirschi, 1992, S. 127.

³¹⁹ Englert et al., 2015, S. 248.

Grundlage des Moralverständnisses zu sein. Über Methoden des Modelllernens, der narrativen Unterrichtsgestaltung oder des gemeinsamen Erarbeitens von vernunftbegründeten Normen soll die “moralische Handlungsfähigkeit” der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.

2 Moral-Vermittlung im Kontext kompetenzorientierter Unterrichtsdidaktik

Vorbemerkungen: Nach Fellmann – dies wurde gezeigt – ist es die Identität, die es als elementares Moment ethik-didaktischer Überlegungen anzuerkennen gilt. Die quasi selbst-reflexive „Entwicklung des Ich“ bietet das Fundament für sittliche Erfahrungsprozesse beim heranwachsenden Menschen. Fellmanns Konzept setzt direkt am Menschen an - seinem Erleben, seinem Werden und vor allem an seiner Neugier. „Wer bin ich?“ wird zur leitenden Frage eines Lernprozesses, der den Menschen selbst im Mittelpunkt sieht.

Ganz im Gegensatz dazu stehen Konzepte von Didaktik, die dem Wunsch nach Kompetenzvermittlung verschrieben sind. Diese stellen den „Output“ eines Unterrichts- oder Lernprozesses als elementares Ziel in den Vordergrund. Es gilt, brauchbare Kompetenzen für die je vorherrschenden gesellschaftlichen Ansprüche zu vermitteln, um die Lernenden mit jener Handlungsfähigkeit auszustatten, die bisherige Bildungskonzepte als Produkt offenbar vermissen ließen.

Gemäß dem österreichischen Institut für Bildungsforschung liegt der Förderung von Kompetenzorientierung im österreichischen Schulsystem der Leitgedanke zugrunde, mehr Verbindlichkeit anzustreben und die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler transparenter zu machen. Dieses Konzept setzt einen besonderen Schwerpunkt auf den Erwerb grundlegender fachlicher Standards als Voraussetzung nachhaltigen und lebenslangen Lernens. Durch eine systematische Auswahl grundlegender, im Unterricht zu erwerbender Kompetenzen, die den Schülerinnen und Schülern jedenfalls vermittelt werden müssen, sollen diese für wachsende Herausforderungen von Beruf und Alltag gestärkt werden. Die Kompetenz wird dabei als Schlüssel verstanden, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, in „[...] variablen Situationen zu handeln und ihr Wissen und Können zielgerichtet, verantwortungsvoll und reflektiert einzusetzen.“³²⁰ Der Lernenden schaffen damit die Basis für „[...] den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit ein weitgehend stabiles Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll.“³²¹

³²⁰ <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> - (Zugriff am 7.8.2015)

³²¹ Ebd.

Eine solche Neuausrichtung des Bildungsauftrages – hin zur Kompetenzorientierung - ist, gemäß Wassilios Fthenakis, vor allem einem gesellschaftlichen Wandel geschuldet, der es erfordert, bisherige Praktiken und Annahmen bezüglich der Bildung neu zu überdenken³²². Demzufolge müssen neue Konzepte zur Bildungsqualität von der Frage ausgehen, was dem „[...] Einzelnen hilft, den praktischen Alltag zu bewältigen und seine Position in der künftigen Wissensgesellschaft zu finden.“³²³ Kritische Stimmen im Kompetenzdiskurs hingegen sehen vielmehr ökonomische Interessen der Wirtschaft und Politik als tatsächliche Triebfeder der Reformation. Es ginge dabei um eine Reduzierung von Bildung zur Ausbildung und um eine Degradierung von „[...] Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals.“³²⁴

Durch den Ethikunterricht wird dem Wunsch nach Vermittlung grundlegender Werte und der Auseinandersetzung mit ethischen bzw. moralischen Fragen Rechnung getragen. Es scheint außer Frage, dass die Moral als einer der wichtigsten Integrationsfaktoren für menschliches Zusammenleben betrachtet wird. Mit dem zusätzlichen Verweis auf die Vielfalt unterschiedlicher Werte- und Normensysteme einer modernen Gesellschaft begründet sich die Dringlichkeit nach dieser Form der Bildung fast schon von selbst. Die daraus resultierende Frage lautet: Wie lässt sich ethische Kompetenz erwerben, und welche Besonderheiten bringt der Anspruch der Kompetenzvermittlung in den Geisteswissenschaften mit sich?

Grundsätzlich nämlich sind die in den Naturwissenschaften und Sprachen geforderten Kompetenzmodelle sehr eng und sachbezogen, während in den Geisteswissenschaften von Seiten des Lehrplans eher offene Konzepte beabsichtigt werden.³²⁵ Diese Feststellung führt zu grundlegenden Herausforderungen für denjenigen, der sich mit kompetenzorientierter Ethik-Didaktik auseinandersetzen will. So stellt sich beispielsweise das Problem der Gewichtung der unterschiedlichen in der Bildungsdebatte genannten Kompetenzen. In Fächern wie Mathematik oder Englisch bleibt die Orientierung an standardisierten Testverfahren, für den Ethikunterricht scheint schon die Frage danach, welche Kompetenzen überhaupt gefördert werden sollen, als schwierig zu beantworten. Konsens über zu erwerbende ethische Fachkompetenzen gibt es nicht.

³²² Vgl. Fthenakis, 2001, S. 213., sowie Kruij, 2001, S. 15.

³²³ Vgl. Fthenakis, 2001, S. 213.

³²⁴ Liessmann, 2006, S. 10.

³²⁵ Vgl. Lahmer: Kompetenzorientierter Ethikunterricht. 2011 (pup.edhui.at – Zugriff am 07.06.2017).

Freilich stellt sich dieses Problem nicht, wenn man in Frage stellt, dass Ethikunterricht überhaupt dazu geeignet sei, die Entwicklung moralischer oder sittlicher Kompetenz zu fördern, und man die Vermittlung von Lese-, Sprach-, oder Argumentations-Kompetenz als vordergründig erachtet. Ist dies nicht der Fall, gilt es, das „Phänomen“ des „moralischen Kompetenzerwerbes“ einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

2.1 Grundlagen des Kompetenzdiskurses

Das folgende Kapitel diskutiert grundlegende Fragen des kompetenzorientierten Ethikunterrichts. Vorweg wird der Ursprung des Kompetenzbegriffes zu klären sein, sowie seine Verwendung im Kontext philosophischer- und ethischer Lernprozesse.

2.1.1 Historische Entwicklung des modernen Kompetenzbegriffes

Andreas Gelhard beschreibt in seiner „Kritik der Kompetenz“ die historische Entwicklung des Kompetenz-Konzeptes – vor allem im Hinblick auf seine Einbindung in den Bildungsdiskurs. Grundsätzlich, so Gelhard, können die mit der Kompetenzorientierung verbundenen Praktiken der Überprüfung, Bewertung und Evaluierung als „Gewissensprüfung der Moderne“ verstanden werden. Begrifflich findet die Gewissensprüfung ihren Ursprung bei Hegel, der in *„die Positivität der christlichen Religion“* die Frage aufwirft, wie sich das Christentum von einer „revolutionären Freiheitslehre“ zu einem „moralischen System“ entwickeln konnte, das von Dogma, Disziplinierung und Machterhalt dominiert werde.³²⁶ Entscheidend hierfür war mitunter – so Hegel – eine Verschärfung der „Theologie des Gewissens“, die im Einzug spezifischer Techniken der Selbstkontrolle gipfelte. Als Beispiel wird von Gelhard eine Liste mit Fragen angeführt, die im protestantischen Diskurs des 17. Jahrhunderts relevant wurde. Der Nutzer dieser Liste sollte anhand der angeführten Fragestellungen in die Lage versetzt werden, sein Gewissen und seine Beziehung zu Gott einer Selbstprüfung zu unterziehen. Hegel urteilt, dass die wichtigste Funktion von Fragen derlei Art darin bestehe, „unsere Abhängigkeit von der Gottheit“ zu festigen.³²⁷ Dabei schreibe das moralische System Kirche nicht nur vor, wie er handeln, sondern auch wie er empfinden solle – ein Umstand, den Hegel in besonderem Maße mit Kritik bedachte. Während diese Form der Selbstprüfung in erster Linie darauf abzielte, ein an den Normen der Kirche orientiertes Leben sicher zu stellen, sind spätere Konzepte der „(Gewissens-)Überprüfung“ an

³²⁶ Vgl. Gelhard, 2012, S. 24.

³²⁷ Münsterberg, 1912, zitiert nach Gelhard, 2012, S. 28.

wirtschaftliche oder sozialpolitische Interessen geknüpft, was den Konnex zum modernen Kompetenzverständnis markiert.

Anfang des 20. Jahrhunderts war es vor allem die so genannte „angewandte Psychologie“, die wesentliche Beiträge zur Etablierung von Test- und Aufnahmeverfahren für Schule und Beruf lieferte. Als wichtigster Wegbereiter dieses aufstrebenden Forschungszweiges kann William Stern benannt werden.³²⁸ Sein Ziel war es, eine grundlegende Neuausrichtung des Verständnisses von Psychologie zu erwirken. So solle der Psychologe von nun an auch im Sinne eines empirischen Wissenschafters Kausalzusammenhänge erforschen, auf deren Grundlage sich praktische Vorhersagen für die Zukunft machen ließen. *„Psychotechnik soll etwa in Fragen der schulischen und beruflichen Auslese, in der Formung von Organisationen, in Fragen der Erziehung oder in der Beurteilung und Prüfung von Aussagen vor Gericht praktisch werden.“*³²⁹ Besonders Sterns Konzept des Intelligenzquotienten - eine Weiterentwicklung der Arbeit von Alfred Binet - hatte großen Einfluss auf die bildungspolitischen Fragen und Problemstellungen dieser Zeit. Im Namen Sterns wurden zahlreiche Experimente und Studien durchgeführt – insbesondere nimmt sich der Psychologe in seinen Forschungen aber der Intelligenzmessung an und untersucht vor allem Schülerinnen und Schüler sowie Auszubildende. Als ein entscheidendes Ziel von Stern galt, neue Kriterien (z.B. den IQ) zu definieren, die bei der Auswahl für Bildungseinrichtungen und bestimmte Berufsgruppen anstatt des bis dahin stark wirkenden Kriteriums der „Herkunft“ und „sozialen Stellung“ treten. Psychische Fähigkeiten sollen – gemäß Stern – die neue Determinante für die Strukturierung einer Gesellschaft sein. So heißt es bei Stern:

*„Fürsorgeeinrichtungen für Schwachbefähigte, Erziehungsmaßnahmen für Abnorme, Gliederung des Schulwesens nach Begabungsgraden und –Richtungen, Beurteilung von Delinquenten auf Grund ihrer psychischen Beschaffenheit – das sind einige der Hauptmaßnahmen, die von einer neuen Ethik gefordert oder bereits in Angriff genommen werden. Die Fähigkeiten werden in den Dienst der Allgemeinheit gestellt und darum hat diese zu verlangen, dass sie in möglichst vollkommener Weise erkannt und behandelt werden.“*³³⁰

Die Psychologisierung möglichst vieler Lebensbereiche wird bei Stern zum Grundprinzip einer neuen Ethik, die - im Geiste der Aufklärung - ein hohes Maß an Chancengleichheit innerhalb der Gesellschaft sicherstellen soll. War es bei der Gewissensprüfung der christlich-

³²⁸ Vgl. „Entwerfen: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung“, Ausgabe 1-2012 S. 43.

³²⁹ Coenen et al., 2015, S. 119.

³³⁰ Stern, 1920, S. 46.

Gläubigen noch die Moral, die einer Überprüfung unterzogen wurde, ist es – der Idee von Stern folgend – nun die Eignung, die an deren Stelle tritt.

Während sich Stern vorwiegend mit Tests zur Erfassung der schulischen Eignung befasste, widmete sich der Psychologe Hugo Münsterberg den Grundlagen der Betriebspsychologie. Münsterberg veröffentlichte im Jahre 1912 seine Studie über „Psychologie und Wirtschaftsleben“ und möchte mit dieser die Grundlage dafür legen, „[...] nicht nur die bestangepassten Individuen[...]“ für die Aufgaben der wachsenden Industrieunternehmen zu finden, sondern „[...] diesen Individuen zugleich eine harmonische Entfaltung der Persönlichkeit zu sichern.“³³¹ Gelingen soll dies über einen Eignungstest, der möglichst genau an die Erfordernisse des jeweiligen Arbeitsplatzes zugeschnitten ist. Münsterberg ist es, der den Begriff der „Psychotechnik“ nachhaltig prägt. Gemeint sind Verfahren und Techniken aus der angewandten Psychologie, die zum Ziel haben, Arbeitsprozesse zu optimieren – oder, nach Joachim Gutmann: ein „[...] Machtspiel von Beobachtung und Beurteilung über quantitativ operationalisierbare Messkriterien.“³³² Münsterberg versteht sich als Bereitsteller von Mitteln, die im Kontext wirtschaftlichen Handelns bestimmte Zwecke zur Erfüllung bringen können. So heißt es bei Münsterberg: „Im Gebiet des Wirtschaftslebens lehrt der Psychotechniker den Industriellen lediglich, wie er mit psychologischen Hilfsmitteln vorgehen soll, um etwa tüchtige Arbeiter auszuwählen.“³³³ Weiters: „[...] aber ob es richtig ist, tüchtige Arbeiter heranzuziehen oder statt dessen nur der Gesichtspunkt der Lohnhöhe maßgebend sein soll, das ist eine Frage, die der Psychologe nicht zu entscheiden hat.“³³⁴ Münsterberg kann in diesem Zusammenhang als „[...] Prototyp des sich als Ingenieur verstehenden Psychologen[...]“³³⁵ beschrieben werden.

Der Begriff der Kompetenz selbst spielte im Zusammenhang mit Münsterbergs und Sterns Arbeit zwar keine übergeordnete Rolle, die Idee jedoch, aufgrund bestimmter in standardisierten Tests zu erfassender Eigenschaften eine gewisse Qualifikation zu erlangen, findet sich in ähnlicher Form genauso in modernen Konzepten der Kompetenzorientierung. Man kann demnach mit Recht die Entwicklung psychotechnischer Verfahren als den Ursprung der Idee schulischer und betrieblicher Kompetenzmodelle bezeichnen. Die konkrete Ausformung des Kompetenzdenkens, wie es heute Bestand hat, wird auch mit David McClelland

³³¹ Coenen et al, 2015, S. 44.

³³² Gutmann und Schwuchow, 2013, S. 331.

³³³ Münsterberg, 1912, S. 19.

³³⁴ Ebd.

³³⁵ <http://www.fernuni-hagen.de/videostreaming/ksw/forum/20120705.shtml> [Min. 26:04 – Zugriff am 10.07.2017].

in Verbindung gebracht. Ähnlich wie Stern Anfang des 20. Jahrhunderts, fordert er in einem Aufsatz aus dem Jahre 1973, dass nicht mehr Intelligenz die alles bestimmende Größe sein soll, sondern die Kompetenz. McClelland formuliert im Kontext betrieblicher Personalbesetzung: *„Warum versuchen wir, Intelligenz zu testen, wenn wir ebenso gut Kompetenzen messen können?“*³³⁶ McClelland kritisiert den Intelligenzbegriff als zu praxisfern – denn immer müssen über den Intelligenzquotienten von einer abstrakten Zahl auf konkretes Verhalten geschlossen werden.³³⁷ Außerdem, so McClelland, hänge das erfolgreiche Abschneiden in einem IQ-Test auch davon ab, ob man über ein gehobenes Englisch [Anm.: gemeint ist die Sprache, in der der Test verfasst ist] mit einem breiten Wortschatz verfüge.³³⁸ Statt dem Messen der Intelligenz verweist er auf *„[...] die Notwendigkeit tätigkeitsbezogene Fähigkeiten zu erfassen [...]“*, wofür er den Begriff der Kompetenz prägte³³⁹. Die Kompetenz sei dabei zu verstehen als *„[...] die ganzheitlich zu fassende Fähigkeit eines Menschen, sich emotional, motivational, kognitiv und handlungsmäßig mit unerwartet schwierigen und komplexen Situationen in einem bestimmten Berufsfeld erfolgreich auseinandersetzen zu können“*.³⁴⁰ Tests haben nach Vorstellung von McClelland die Aufgabe *„[...] Veränderungen im Lernprozess eines Individuums [...]“*³⁴¹ abzubilden und somit auch Veränderungen im Hinblick auf die angeführte Kompetenzdefinition anzuzeigen. Aber McClelland weiß auch darum Bescheid, dass eine strenge Befolgung einer „Austestungs-Maxime“ in letzter Konsequenz zu einer Unzahl an Testformaten führen würde³⁴². Aus diesem Grund versucht er, die von ihm vorgeschlagenen „Anforderungen“ auf ein überschaubares Maß zu begrenzen und benennt:

- a) Communication skills
- b) Patience
- c) Moderate goal setting und
- d) Ego development.³⁴³

Die Notwendigkeit der Testung hinsichtlich von **„Communication Skills“** wird bei McClelland wie folgt beschrieben: *„Many jobs and most interpersonal situations require a person to be able to communicate accurately by word, look or gesture just what he intends or what*

³³⁶ McClelland, 1973, S. 1, sowie (dt. Übersetzung): Lang-von Wins und Triebel, 2012, S. 39.

³³⁷ Vgl. Lang-von Wins und Triebel, 2012, S. 39.

³³⁸ Vgl. Gelhard, 2013, S. 58.

³³⁹ McClelland 1973, S. 7, sowie (dt. Übersetzung): Schäfer 2011, S. 16.

³⁴⁰ Scheelen und Bigby, 2011, S. 168.

³⁴¹ Münk, 2010, S. 226.

³⁴² Vgl. Gelhard, 2013, S. 60.

³⁴³ McClelland, 1973, S. 10, sowie Gelhard, 2013, S. 60.

he wants done.“³⁴⁴ Besonders weist er auch auf die Bedeutung von nonverbalen „Communication Skills“ hin.³⁴⁵ Den Stellenwert von „**Patience**“ unterstreicht McClelland ebenfalls mit Verweis auf berufliche Anwendung: „*Patience, or response delay as psychologists would call it, is a human characteristics that seems essential for many life outcomes. For instance, it is desirable for many service occupations where clients' needs and demands can be irritating.*“³⁴⁶ McClelland macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es sich bei „Patience“ um eine leicht zu messende, relativ stabile menschliche Charakteristik handelt, die direkt gelehrt werden kann.³⁴⁷ Zu dem Begriff „Moderate Goal Setting“ heißt es bei McClelland: „*In most Life situations, it is distinctly preferable to setting goals either too high or too low, which leads more often to failure. Many performance situations have been devised which measure the tendency to set moderate, achievable goals and help the person learn how to set more realistic goals in the future.*“³⁴⁸ Unter „Ego Development“ versteht McClelland eine generelle Kompetenz, „[...] which develops with age and to a higher level in some people than in other.“ Alltagssprachlich könnte man in diesem Zusammenhang wohl am ehesten von „Reife“ sprechen – einer Reife, die McClelland vor allem in der Bereitschaft verkörpert sieht, für andere Verantwortung zu übernehmen.³⁴⁹

McClelland gilt als der erste Wissenschaftler, dem die Messung und Sichtbarmachung von Kompetenzen zum Anliegen wurde. Gelhard bemerkt, dass das von McClelland genannte „Set“ an Anforderungen auch für die heutige Ausrichtung von Kompetenztests charakteristisch ist. Gerade die kommunikativen Kompetenzen gelten zu Beginn des 21. Jahrhunderts als besonders wichtiger Faktor für berufliches Vorankommen.

Historisch gibt es demnach zwischen aktuellen, schulorientierten Kompetenzmodellen und der von McClelland geleisteten Arbeit eine starke Verbindung. Im nun folgenden Abschnitt wird geklärt werden, wie die Idee der Kompetenzorientierung im Bildungsbereich groß wurde.

Im rein schulischen Kontext lässt sich das Aufkommen des output-orientierten, an Bildungsstandards und Kompetenzen angelehnten Unterrichts in Deutschland in die Zeit zwischen 2003 und 2005 einordnen³⁵⁰. Für Österreich gilt, dass eine parallele Entwicklung etwa 5

³⁴⁴ McClelland, 1973, S. 10.

³⁴⁵ Vgl. ebd.

³⁴⁶ Ebd.

³⁴⁷ Ebd.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Vgl. Gelhard, 2013, S. 60.

³⁵⁰ Vgl. Drieschner, 2009, S. 25.

Jahre später ihren Ursprung fand. Die vor dieser Zeit liegenden Unterrichtskonzepte waren durch so genannte „Inputsteuerung“ geprägt. Dieses Prinzip umfasste die „[...] staatlich planerische Lenkung des Bildungswesens durch finanzielle und personelle Ressourcenzuweisung, rechtliche Vorschriften und inhaltliche Programmvorgaben.“³⁵¹ Das Lerngeschehen wurde in erster Linie über das Curriculum und darauf bezogene approbierte Unterrichtswerke gesteuert – systematische Evaluationen des Lernoutputs wurden kaum durchgeführt³⁵². Elmar Drieschner bemerkt, dass es die enttäuschenden Ergebnisse der PISA-Testungen waren, die zunehmend das Misstrauen in die Wirksamkeit dieser Form der Steuerung von Bildungsprozessen geschürt hätten. So stellt die Kultusministerkonferenz in Deutschland nach schwächeren PISA-Ergebnissen fest:

*„Eine der wichtigsten Schlussfolgerungen, die aus PISA gezogen werden muss, ist die klare Ausrichtung des Unterrichts weg von theoretischer, lebensferner Bildung hin zu einer handlungs- und anwendungsorientierten Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in Deutschland.“*³⁵³

Der Ruf nach tiefgreifenden und vor allem messbaren Veränderungen wurde laut – das Zeitalter der Output-Orientierung begann. Die Steuerung über den Output – den Ertrag der Unterrichtsarbeit meint gemäß Olaf Köller „[...] die flächendeckende, länderübergreifende und systematische Überprüfung der Bildungserträge auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, durch die Steuerungswissen für die effiziente Gestaltung des Bildungswesens generiert werden soll.“³⁵⁴ Als Referenzwerte für die jeweiligen Fächer gelten Bildungsstandards, die von den entsprechenden Ministerien veröffentlicht werden. Mit diesem Modell – so Drieschner – folge Deutschland (und ebenso Österreich) „[...] einem internationalen Trend zur Steuerung von Bildungssystemen durch standardisierte, leistungsbezogene Evaluation, der in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern bereits eine längere Tradition hat.“³⁵⁵ Wesentliches Charakteristikum des „Output-Konzeptes“ ist – neben der Einführung von Bildungsstandards – eben auch der angestrebte Praxisbezug gelehrter Inhalte, der mittels der Orientierung an Kompetenzen sicher gestellt werden soll.

³⁵¹ Vgl. Drieschner, 2009, S. 25.

³⁵² Ebd.

³⁵³ <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/schulisches-lernen-muss-staerker-anwendungsorientiert-sein.html> (Zugriff am 12.08.2017).

³⁵⁴ Köller, 2007, S. 13.

³⁵⁵ Drieschner, 2009, S. 27.

Der aktuell in diesem Kontext kursierende Begriff von Kompetenz wird durchaus unterschiedlich gefasst, wenngleich mehrheitlich auf die Ansätze von Franz Weinert (2003), Gerhard Ziener (2012) und Heinrich Roth (1971) verwiesen wird.

Weinert fasst Kompetenzen als

*„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*³⁵⁶

Weinert betont demnach die für die Problemlösung notwendigen Voraussetzungen auf kognitiver Ebene. Die Kompetenz wird vor diesem Hintergrund als eine Disposition *„[...] in einer bestimmten Domäne verstanden, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu bewerkstelligen und sich verschiedenen Anforderungssituationen flexibel anzupassen.“*³⁵⁷ Ziener erachtet die von Weinert präsentierte Definition als zu kurzgefasst, beziehungsweise als zu sehr auf kognitiv-problemlösendes Verhalten reduziert. Er sieht in der Kompetenz eine *„[...] Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeit, damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen.“*³⁵⁸ Kompetenzen werden in diesem Konzept *„[...] als Verhaltensdispositionen eines einzelnen Menschen definiert, Tätigkeiten und Handlungen erfolgreich und selbst organisiert ausführen zu können.“*³⁵⁹

Roth war der erste, der eine explizite und systematische Verwendung des Kompetenzbegriffes im pädagogischen Diskurs vornahm. Er beschreibt in seinem Konzept vier Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit und erhebt die „Mündigkeit“ zum Schlüsselbegriff.³⁶⁰

Dabei versteht Roth – so behaupten Klieme und Hartig – Kompetenzen als individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen – mit stetem Bezug zur Mündigkeit.³⁶¹ Unterschieden wird in Roths Konzept zwischen „Selbstkompetenz“, „Sachkompetenz“ und „Sozialkompetenz“. Die letzte, im Sinne von Roths Kompetenzkonzept zu

³⁵⁶ Weinert, 2001, S. 27f.

³⁵⁷ Klieme et al., 2003.

³⁵⁸ Ziener, 2008, S. 20.

³⁵⁹ Rösch, 2009, S. 31.

³⁶⁰ Vgl. Brodhäcker, 2014, S. 30.

³⁶¹ Vgl. Klieme und Hartig in Heinz, 2007, S. 20.

erreichende Fortschrittstufe ist die des „[...] reif, mündig, produktiv, kritisch, selbstbestimmt und verantwortlich [...]“³⁶² handelnden Individuums, das sich kraft dieser Entwicklung befreien könne „[...] aus den Zwängen der eigenen und der äußeren Natur“ – aber auch „aus den Zwängen der Gesellschaft, soweit diese aus Unfreiheit entstanden sind.“³⁶³

Durchaus verbindet Roth demnach mit seinem Ansatz einen emanzipatorischen Anspruch – Kompetenzentwicklung sei die Voraussetzung für Mündigkeit im Sinne verantwortlicher Handlungsfähigkeit. Das Bildungsziel der Mündigkeit versteht er im Modus der Produktivität und Kritikfähigkeit. „Diese stellen diejenigen Orientierungspunkte dar, die auf Mündigkeit zielende Lernprozesse in den Dimensionen von Ich, Sache und Gesellschaft anzustreben haben“³⁶⁴ – heißt es in diesem Kontext bei Cathleen Grunert. Voraussetzung wiederum einer solchen Form von autonomer Mündigkeit sind Sachverstand, Sachkompetenz sowie Einsichtsfähigkeit und Sozialkompetenz. Damit verweist Roth auf die hierarchische Struktur seiner drei Kompetenzdimensionen, die nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen.³⁶⁵

Angelehnt an Roth definieren Eckhard Klieme und Johannes Hartig den Kompetenzbegriff wie folgt:

„Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Handeln und damit zur Mündigkeit.“³⁶⁶

2.1.2 Ausgewählte Standpunkte von Befürwortern des Konzepts der Kompetenzorientierung:

Die Vorteile einer solchen Neuausrichtung des Unterrichtsgedankens lägen auf der Hand, argumentieren **die Befürworter**:

So könne die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht schon mit dem Verweis auf die spezifischen Besonderheiten unserer Wissensgesellschaft begründet werden. Diese

³⁶² Roth, 1977, S. 381.

³⁶³ Roth 1977, S. 447 - vgl. hierzu auch: Bornkessel und Asdonk, 2011, S. 197.

³⁶⁴ Grunert, 2012, S. 48.

³⁶⁵ Ebd., S. 48.

³⁶⁶ Klieme und Hartig, 2007, S. 21.

stehe in einem permanenten Wandel – „[...] vorhandenes Wissen werde zunehmend ergänzt, modifiziert oder durch neue Erkenntnisse abgelöst.“³⁶⁷ In diesem Umfeld trete Information an die Stelle von Wissen und Bildung. Das Wissen nämlich, werde immer häufiger nur genutzt, nicht aber selbstständig erworben. Es gilt daher, einen sinnvollen, den Gegebenheiten angepassten Umgang mit Wissensbeständen zu etablieren, welcher der Tatsache Rechnung trägt, dass die Gesellschaft weiteren tiefgreifenden Fortschrittsentwicklungen unterworfen sein wird. Die Jugendlichen müssen „fit“ gemacht werden für eine Zukunft, in der Wissen allseits verfügbar ist – in Datenbanken, Online-Bibliotheken, oder durch die Nutzung von Internet-Suchmaschinen. Dies gelänge nur dann zur Zufriedenstellung, wenn die Schülerinnen und Schüler auch die dafür notwendigen „Soft-Skills“ und Kompetenzen erwerben, um sich in einer hoch technisierten Wissensgesellschaft adäquat zurecht zu finden. In konkreten Bezug auf den schulischen Unterricht stellt Werner Wiater fest, dass die Theorie der Kompetenzorientierung des Unterrichts „[...] auf der Vorstellung [beruht], dass Schülerinnen und Schüler [basiert] konkret beschriebene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den weiteren schulischen oder beruflichen Werdegang bedeutsam sind, [zu] erwerben.“³⁶⁸ Entscheidendes Kriterium der Kompetenz ist der Praxisbezug- bzw. die zielgerichtete Anwendbarkeit der erworbenen Wissensbestände.

Aus unterrichtspraktischer Perspektive ergeben sich weitere Vorteile der Kompetenzorientierung: So helfe der kompetenzorientierte Unterricht den Lehrenden die tatsächlich eingetretenen Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler präzise zu kontrollieren. Die jeweils in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen ließen sich im Rahmen der Unterrichtsarbeit mittels verschiedener Testverfahren überprüfen und geben präzise Auskunft über den Leistungsstand der/des Lernenden einer Klasse, oder gar eines ganzen Schulsystems. Weitere Vorteile in Bezug auf die Leistungsfeststellung werden von der Plattform für Lehrerinnen-Fortbildung in Baden-Württemberg wie folgt beschrieben:

„Jede Leistungsmessung im kompetenzorientierten Unterricht sollte nicht nur den klassischen Gütekriterien der Leistungsmessung wie Validität, Reliabilität und Objektivität genügen, sondern aufgrund der individuellen und selbst organisierten Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler äußerst transparent sein. Die Schülerinnen und Schüler sollten wissen, nach welchen Kriterien bewertet wird und möglicherweise in die Notengebung durch Selbsteinschätzung oder Stellungnahme mit einbezogen werden. Ferner ist es wichtig, dass die Note nicht nur erteilt wird, sondern mit einer Diagnostik und mit Impulsen für den weiteren Lernprozess verbunden ist. Nicht nur das zu einem

³⁶⁷ Rösch, 2012, S. 45.

³⁶⁸ Wiater 2012, S. 145 f.

bestimmten Zeitpunkt vorliegende Produkt sollte bewertet werden, sondern auch der Lernprozess der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Somit kann die Leistungsmessung mit einer Lernbegleitung einhergehen, können anhand der erbrachten Leistungen Stärke-Schwächen-Analysen und Planungen für den weiteren Lernweg erfolgen.“³⁶⁹

Die LehrerInnen könnten demnach im besonderen Maße auf die individuellen Schwächen und Stärken ihrer Schüler eingehen, weil sie jederzeit über deren Leistungsstände Bescheid wissen. Aufgrund seiner Modulstruktur erleichtere der an Kompetenzen und Bildungsstandards orientierte Unterricht darüber hinaus die Durchlässigkeit im Schulsystem und ermögliche einen besseren Umgang mit Heterogenität.³⁷⁰

Das österreichische Institut für Bildungsforschung merkt an, dass angeeignete Kompetenzen es ermöglichen, „[...] das erworbene Wissen abseits abstrakter Standardsituationen erfolgreich einsetzen zu können.“³⁷¹ In dieselbe Kerbe schlägt die Sektion „Berufsbildendes Schulwesen“ des Ministeriums für Unterricht Kunst und Kultur – dort heißt es im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung:

„Kompetenzen spielen eine große Rolle in der beruflichen Bildung, da mit ihnen die „Berufsfähigkeit“ einhergeht – sie beschreiben mehr als reine Wissensinhalte. Die individuelle Kompetenz beinhaltet ein Netzwerk von zusammenhängenden Aspekten wie Wissen, Fertigkeiten, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie stellt somit die Voraussetzung dar, um eine spezifische Problemsituation zu bewältigen. Kompetenzen werden als Maßstab für den Erfolg von Lernprozessen gesehen!“³⁷²

Ähnlich die Beschreibung des „Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München“. Dort heißt es in Bezug auf den Erwerb von so genannten **„überdauernden Kompetenzen“**:

„Diese Kompetenzen gehen über den Erwerb von Wissen hinaus und haben stets auch eine Anwendungssituation im Blick. Über den Unterricht erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler also „Werkzeuge“, die sie zur Lösung lebensweltlicher Problemstellungen, zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und an kulturellen Angeboten sowie nicht zuletzt zum lebens-

³⁶⁹ https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/religion-rk/gym/bp2004/fb1/1_theorie/konkret/5_leist/1_mess/#162 (Zugriff am 06.05.2017) sowie Michalke-Leicht, 2011, S. 72.

³⁷⁰ Vgl. Wiater, S. 154.

³⁷¹ https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Zugriff am 21.4.2017).

³⁷² http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/kompetenzorientiertes_unterrichten.html (Zugriff am 21.4.2017).

langen Lernen befähigen. Wissen allein ist noch keine Kompetenz. Ohne Wissen ist aber auch kein Kompetenzerwerb möglich. ³⁷³

John Erpenbeck (2016) bemerkt, dass die Vernachlässigung der Kompetenzorientierung im Bildungsbereich in einer „deutschen Bildungskatastrophe“ münde. Er argumentiert, dass die Gesellschaft auf eine sich „*rasend verändernde Datenkultur*“ zusteure, die völlig neue Fähigkeiten abverlange, um sich „*[...] im Internet der Dinge zurechtzufinden und trotzdem menschengerecht zu handeln.*“ ³⁷⁴ Erpenbeck umreißt die damit verbundenen Probleme wie folgt:

„Wer glaubt, immer mehr von diesen Daten, diesem Informationswissen in seinem Gehirn abspeichern zu müssen, ist schon fehlberaten, ist verraten. [...] Wir [Anm.: die Autoren] halten das gegenwärtige Bildungssystem für katastrophal unfähig, die heute notwendigen Neuerungen zu vollziehen: Nämlich anstatt der angeblichen Vermittlung von Sach- und Fachwissen durchgängig Strukturen für die Entwicklung und Reifung von Kompetenzen zu schaffen.“ ³⁷⁵

Erpenbeck und Werner Sauter argumentieren, dass deutsche Schulen an der Tatsache kranken, dass dort in erster Linie Fächer unterrichtet und eher nachrangig Kinder und Jugendliche gefördert würden. Die Schulen überschätzen aus lernkultureller Gewohnheit das Vermitteln von Wissen, obwohl dieses eine erschreckend geringe Nachhaltigkeit aufweise. ³⁷⁶ Der Unterricht in deutschen Klassenzimmern – so die Autoren – sei weiterhin lehrerzentriert, variationsarm und begünstige primär diejenigen, die abstrakt und rezeptiv zu lernen verstehen. Das System Schule orientiere sich nicht an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, sondern richte sich an den Erfordernissen einer möglichst simplen Organisation und Planung aus. Der Schulverwaltung sei es vor allem wichtig, die Stoffvermittlung exakt, also rechtswirksam zu belegen, auch wenn sie noch so unwirksam ist. An den Schulen gebe es kaum flexible Raumkonzepte, um das Projektlernen zu unterstützen und es dominiere immer noch die „Lehre“, anstatt einen Lernrahmen für selbstorganisiertes Lernen zu schaffen. „E-Learning“ und „Blended-Learning“, die in der betrieblichen Bildung seit Jahrzehnten genutzt werden, haben kaum Eingang in die Klassenzimmer gefunden. ³⁷⁷

³⁷³ http://www.alt.volksschule-windsbach.de/index.php?option=com_content&view=article&id=401:kompetenzorientierung-und-lehrplanplus&catid=38:informationen&Itemid=72 (Zugriff am 13.07.2017).

³⁷⁴ Erpenbeck und Sauter, 2016, S. 3.

³⁷⁵ Ebd., S. 3.

³⁷⁶ Vgl. ebd., 60.

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 60 – 61.

Auch spräche für das Prinzip des Kompetenzzlernens, – so argumentieren Erpenbeck und Sauter – dass dieses grundlegenden Lernerfahrungen des Menschen sehr ähnlich sei. So baue der Mensch sein ganzes Leben hinweg Handlungsroutinen auf, um auf wiederkehrende Problemstellungen angemessen reagieren zu können. Die dafür notwendige Art des Lernens sei ein höchst individueller, dynamischer Prozess, der seine Entsprechung in modernem, schülerorientierten Kompetenzzlernen findet. Kompetenzziele seien im Vergleich zu formellen Lerninhalten auf die einzelnen Lerner fokussiert, was bedeutet, dass jeder Lernende selbst, in Anlehnung an grundlegende Ziele, für sein Fortkommen Verantwortung trägt.

Erpenbeck und Sauter bemerken außerdem, dass in Bezug auf die Messbarkeit und Evaluation von Kompetenzen bereits einiges geleistet wurde. Es gebe mittlerweile viele Verfahren, „[...] *Basiskompetenzen qualitativ zu erfassen, quantitativ zu messen und daraus Schlussfolgerungen in Bezug auf Veränderungen unter normalen und schwierigen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu treffen* [...]“.³⁷⁸ Die Idee solch gut zu erfassender Kompetenzmodelle sei es, dass jedes Wissen emotional durchdrungen und imprägniert werde, um so einen persönlichen, individuellen Einschlag zu bekommen.³⁷⁹ Niemals werde das erworbene Wissen nur als „formale Fertigkeit“ verstanden, das an jedem beliebigen Inhalt erworben werden könne.

Auch mit Blick auf die Reformidee des bayrischen „G 8-Konzepts“ kann verdeutlicht werden, welche neuen Qualitätsmerkmale der an Kompetenzen und Leistungsstandards orientierte Unterricht mit sich bringen soll. So beschreibt das bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus für das „neue“ Gymnasium die folgenden Zielsetzungen³⁸⁰:

- Konzentration auf den nachhaltigen Erwerb von grundlegendem Wissen und wichtigen Kernkompetenzen
- Verstärkung moderner unterrichtsmethodischer und -didaktischer Ansätze in den Lehrplänen
- Verstärkte Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie bessere Ausnutzung der Unterrichtszeit
- Verbesserung der Vorbereitung auf Studium und Beruf

³⁷⁸ Erpenbeck und Sauter, S. 25.

³⁷⁹ Vgl. ebd.,

³⁸⁰ Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus – Online Zugriff unter <https://www.isb.bayern.de/download/981/bus.pdf> (Zugriff am 27.01.2018).

- Engere Zusammenarbeit mit Hochschule, Wirtschaft und anderen wichtigen Partnern³⁸¹

Beschreibungen wie diese können als Plädoyer gegen die „Anhäufung toten Wissens“ verstanden werden. Zum Ziel schulischen Bemühens wird die Ausbildung des kompetenten und fähigen Menschen. Das in der Schule gelehrt Wissen bekommt seinen pädagogischen Wert erst durch die mögliche Anwendbarkeit in der Praxis.

2.1.3 Ausgewählte Standpunkte von Kritikern des Konzepts der Kompetenzorientierung:

Andere Töne werden von Seiten der **Gegner** des Konzeptes der Kompetenzorientierung angeschlagen. Hans-Peter Klein spricht im Kontext der schulischen Kompetenzorientierung von einer „[...] fragwürdigen Übernahme marktwirtschaftlicher Konzepte in den Bildungsbereich.“³⁸² Aus ökonomischer Perspektive ließe sich in Bezug auf den Kompetenzbegriff behaupten, dass dieser die Interessen der Unternehmen in den Blick nehme. Es gehe um die Qualifizierung und um die Anpassung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beschäftigten an die technischen und ökonomischen Anforderungen des Arbeitsprozesses.³⁸³ Im Vordergrund stehe dabei die „[...] Sicherstellung störungsfreier betrieblicher Abläufe.“³⁸⁴ Eine so verstandene Unterrichtslogik würde Bildung zu einer Ausbildung degradieren, die wirtschaftlichen Zwängen unterläge. Das Ausschöpfen von Begabungsressourcen sowie die „Employability“ – so Klein – bedeuten nichts anderes, als „[...] die nachwachsende Generation für den Arbeitsmarkt in einer globalisierten Welt fit zu machen.“³⁸⁵ Kennzeichen der „Wirtschaftlichkeit“ des Kompetenz-Konzeptes sei die Orientierung an Kennzahlen und umfassende Bewertungsbestrebungen: „Eine der Wurzeln der Ökonomisierung aller Lebensbereiche liegt in dem Messbarkeitswahn, der sich allgemein und auf breiter Ebene durchgesetzt hat und der auch unser Bildungswesen beherrscht. Fatalerweise und fälschlicherweise sieht man Wirtschaft als Synonym für Quantifizierbarkeit“³⁸⁶ – bemerkt auch Kuenheim in diesem Zusammenhang.

Klein sieht mit der Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne auch eine Bedrohung für das Fachwissen. Die krampfhaftige Bewertung von Wissensinhalten am Grad ihrer prakti-

³⁸¹ Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus – Online Zugriff unter <https://www.isb.bayern.de/download/981/bus.pdf> (Zugriff am 27.01.2018).

³⁸² Klein, 2013, S. 78.

³⁸³ Vgl. Buhr et al, 2008, S. 143.

³⁸⁴ Ebd., S. 143.

³⁸⁵ Buhr et al, 2008., S. 145.

³⁸⁶ Kuenheim, 2011, in: FAZ 13.4.11, Nr. 87, S. 5.

schen Anwendbarkeit führe zu einer „[...] teilweise völlig übertriebenen und auch in den Aufgabenformaten willkürlichen, teilweise abstrusen Alltagsorientierung.“³⁸⁷ Dies münde in einer Entfremdung von Schule und ihren Fächern und Fachwissenschaften, wie sie an den Universitäten gelehrt würden. In dieselbe Kerbe schlägt Dickel, wenn er feststellt, dass die Standardisierung die Fachlichkeit massiv bedrohe: Der starke Fokus auf der Methodik – den Umgang mit Inhalten –, der mit der Kompetenzorientierung zwangsläufig einhergeht, führe dazu, dass die Wissensbestände selbst in den Hintergrund rücken. Die Schülerinnen und Schüler würden nur begrenztes Fachwissen benötigen, um die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen der jeweiligen Unterrichtsfächer in adäquater Weise zu bearbeiten.³⁸⁸

Gegen die Kompetenz- und Standardorientierung wird außerdem häufig eingewandt, dass diese nicht mit dem humanistischen Bildungsideal zu vereinbaren sei. Sowohl in der antiken als auch in der humanistischen Tradition wird der Mensch als zur Selbstbildung fähig befunden. „Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich“³⁸⁹, lautet der diesbezügliche Grundsatz. Dem humanistischen Bildungsverständnis nach könne der Mensch nur aus eigenem Entschluss zur Bildung gelangen – niemand könne dazu gezwungen werden.³⁹⁰ Das dieser Vorstellung zugrundeliegende Menschenbild sieht den Menschen demnach als freies, unabhängiges und zur Selbstbildung fähiges Wesen. Kritiker des Konzeptes der Kompetenzorientierung stellen fest, dass die Fixierung auf den Erwerb von Kompetenzen genau dieses Sich-selbst-Bilden in Gefahr bringen würde. Vielmehr ziele die Neuorientierung des Unterrichts auf eine Ausbildung der Schülerinnen und Schüler ab – zu Lasten klassischer, humanistischer Bildung. Liessmann beschreibt den in diesem Zusammenhang relevanten Unterschied wie folgt: „Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“³⁹¹ Schulen würden zu Stätten der Ausbildung degradiert, so die Kritiker – zu einem Ort, an dem solche Kompetenzen gelehrt und erworben werden, die aus ökonomischer Perspektive als besonders nützlich erachtet werden. Der „durch-ökonomisierten“ Schule stellt Liessmann eine Bildungseinrichtung entgegen, die danach beurteilt wird, „[...] wie viel Freiheit, wie viel Risiko, wie viel Neugier, wie viel ästhetische Erfah-

³⁸⁷ Klein, 2013, S. 90.

³⁸⁸ Vgl. Dickel, 2011. – unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_123_003_023_dickel.pdf (Zugriff 02.05.2016).

³⁸⁹ Krautz, 2007, S. 14.

³⁹⁰ Vgl. ebd.

³⁹¹ Liessmann, 2014, S. 128.

rung, wie viel Nutzloses, wie viele Seitensprünge [...]“³⁹² sie erlaubt. Auch Harmjan Dam bemerkt, dass die „anfängliche Euphorie - 'Kompetenz statt totes Wissen'“ mittlerweile verklungen sei, und sich herausstelle, dass die Fähigkeiten, die in der Schule vermittelt werden müssen, sich an Schulfächern fest machen würden und „[...] diese haben nun mal bestimmtes Fachwissen und Inhalte.“³⁹³

Auch Andreas Gruschka bemängelt die „formale Fokussierung“ der gängigen Konzepte von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Es komme – so Gruschka – im Rahmen der Kompetenzorientierung „[...] zu einem fast vollständigen Verschwinden der Eigenansprüche des Fachlichen. Das Fachliche diene nur als Material, an dem Universalkompetenzen wie Lesen und Schreiben eingeübt werden sollen.“³⁹⁴ Die Kompetenzorientierung leide weitgehend an einem Kategoriefehler: „Sie geht von Kompetenzen aus, die sie in Abstraktion gegenüber den Inhalten in Anschlag bringt.“³⁹⁵ Es komme zu einer Verkehrung der Lernumstände: Für den Erwerb von Kompetenzen benötige man Inhaltsfelder und „fachliche Konzepte“ – die aber im Lernprozess lediglich eine „dienende Rolle“³⁹⁶ haben. An dieser Verquerung sehe man, „[...] dass an den unterschiedlichsten Inhalten das Eigentliche der Kompetenzen eingeübt werden kann.“³⁹⁷ Nicht die konkreten Argumente bezüglich einer besonderen Frage würden zählen, sondern das Argumentieren an sich.³⁹⁸ Dem gegenüber stellt Gruschka Konzepte des Lernens, die das Verstehen und den „Zugang zu ganzen Wissensgebieten“ fördern: Man hätte – so Gruschka – „[...] zunächst zu bestimmen, welches Wissen und Können in dem jeweiligen Inhalt vorausgesetzt ist, wenn denn dieser verstanden werden soll.“³⁹⁹ Ziel solle eine im Sinne von Wolfgang Klafki gedachte „[...] wechselseitige Erschließung des Schülers für die Sache und der Sache für den Schüler sein.“⁴⁰⁰ Gruschka bemerkt:

„Würde man sich in der Bildungsplanung darauf verständigen können, welche zentralen, weil Zugang stiftenden fachlichen Fragen im Unterricht gestellt werden sollen, würde es auch nicht schwerfallen, das ihnen korrespon-

³⁹² Liessmann, 2014, S. 128.

³⁹³ Vgl. Dam, 2008, S. 99.

³⁹⁴ Gruschka, 2011, S. 139 f.

³⁹⁵ Ebd.

³⁹⁶ Gruschka, 2013, S. 32.

³⁹⁷ Ebd.

³⁹⁸ Ebd.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Ebd.

dierende Wissen auszuweisen sowie auch die Kompetenzen seines Nachvollzuges einzuüben.“⁴⁰¹

Stefan Hopmann wendet ein, das Konzept der Bildungsstandards münde in ein „vormoder-
nes Didaktikverständnis“ und verfehle den traditionellen Bildungsanspruch der Schulen.⁴⁰²
Kompetenzorientierte Unterrichtsdidaktik gehe von der irrigen Vorstellung aus, dass gelun-
genes schulisches Lernen in einem linearen Prozess verlaufen würde. Man nehme dabei an,
dass die Konfrontation mit verschiedenen Inhalten in verschiedenen Kontexten zum Erwerb
bestimmter vorher definierter Kompetenzen führe. Lernen aber – so Hopmann – würde aber
gerade nicht in dieser linearen Abfolge verlaufen. Man spreche dabei nämlich dem Verhält-
nis von Inhalt und Gehalt seine grundsätzliche und notwendige Variabilität ab. Auch werde
ignoriert, dass der Gehalt eines bestimmten Inhalts in Abhängigkeit stehe vom jeweiligen
Kontext, in dem dieser Gehalt entstanden ist.⁴⁰³ Lernen müssen immer situationsabhängig
begriffen werden.

Als weiterer kritischer Einwand im Kontext der Kompetenzorientierung wird häufig das ver-
änderte Rollenverständnis der Lehrkräfte angeführt. So wird der/die Lehrende in diesem
Konzept vor allem als Lerncoach verstanden, der die Schülerinnen und Schüler in ihrem
Lernprozess lediglich beratend und anleitend unterstützt. Die Lernenden bestimmen ihre
Lerninhalte weitgehend selbst und erarbeiten sich die damit verbundenen Lernziele in Ei-
genregie. So stellt das österreichische Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in einem
Grundlagenpapier folgendes fest: „*Um den Fokus auf Lernprozesse sowie die zu erreichen-
den Kompetenzen legen zu können, müssen die Lehr-Lern-Beziehungen neu definiert wer-
den. Von den Lernenden wird mehr Aktivität, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit
im Lernprozess eingefordert.*“⁴⁰⁴ Im Zuge dieser Neuorientierung sei auch die Rolle des
Lehrenden entsprechend anzupassen – es heißt weiters:

*Sie [die Lehrenden, Anm.] werden zu „Träger/innen“ von Wissen und zu „Katalysatoren“ von Lernprozessen. Somit wird ihnen eine unterstützende Funktion beim Lernprozess zugewiesen. Kompetenzorientierte Unterrichtssi-
tuationen erfordern einen Rollenwechsel der Lehrenden von Wissensvermitt-
lerin bzw. Wissensvermittler zur Lernbegleiterin bzw. zum Lernbegleiter, zur
Moderatorin bzw. zum Moderator bzw. zum Coach, die/der die selbstgesteu-
erten Lernprozesse unterstützt und für die Gestaltung des Lernumfeldes ver-*

⁴⁰¹ Gruschka, 2011, S. 155.

⁴⁰² Vgl. Hopmann, 2007, S. 118.

⁴⁰³ Vgl. ebd., S. 119.

⁴⁰⁴ http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Zugriff am 13.06.2017).

antwortlich ist. Die Aufgabe von Lehrenden ist es, Lernumgebungen zu planen und zu schaffen, in denen die Lernenden handelnd mit Wissen umgehen, um genau definierte Kompetenzen zu erreichen.“⁴⁰⁵

Ein Paradigmenwechsel - so die Kritiker - der eine gelungene Lernkultur nachhaltig bedrohe. Das Konzept des „Lerncoaches“ und die damit verbundene neue Lehrer/innen-Rolle würde zwar mit Nachdruck gefordert, die entsprechende wissenschaftliche Grundlegung fehle aber. Klein stellt mit Verweis auf die Hattie-Studie gar fest, dass es einen negativen Zusammenhang zwischen der Wirksamkeit von Unterricht und der Rolle des Lernbegleiters gebe: „Während der Lehrer als Lernbegleiter auf der von Hattie erstellten Wirksamkeitsskala den Wert 0,17d erreicht, kommt der Lehrer als „Instructor“ auf 0,6d“.⁴⁰⁶ Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass bei einem Wert von unter 0,2d praktisch keine Wirksamkeit festgestellt werden kann.⁴⁰⁷

Im Folgenden soll nun der Begriff der „moralischen Kompetenz“ einer näheren Betrachtung unterzogen werden – vor allem in Hinblick auf seine „Anwendung“ im schulischen Kontext.

2.1.4 Moralische Kompetenz am Beispiel des Projektes „ETiK“

In Bezug auf den Begriff der „moralischen Kompetenz“ und dessen Messung, gilt insbesondere die Arbeit von Dietrich Benner et al. (2010) als bedeutsam. Benner et al. stellen fest, dass die Diskussion um stärkere Kompetenzorientierung in erster Linie „harte Fächer“ wie „Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch“ betreffe, weniger aber „weiche Fächer“ wie „Literatur, Kunst, Ethik und Religion“⁴⁰⁸. Begründet sehen die Autoren dies zum einen „[...] in besonderen Affinitäten, welche harte Fächer aufgrund der in ihnen leichter möglichen eindeutigen Aussagen über richtiges und falsches Wissen, Können und Problemlösen zu quantitativen Operationalisierungen und Strategien der empirischen Bildungsforschung aufweisen.“⁴⁰⁹ Zum anderen bemerken die Autoren, dass sich die bildenden Prozesse der weichen Fächer „[...] dem an Utilität und Funktionalität ausgerichteten Zugriff weitgehend entziehen.“⁴¹⁰ Des Problems der unzureichenden Messbarkeit des Outputs im Sinne von „kontrollierbaren und evaluierbaren“ Leistungen nehmen sich Benner et al. im Projekt „ETiK“ (Entwicklung eines Testinstruments zu einer didaktisch und bildungstheoretisch ausge-

⁴⁰⁵ http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Zugriff am 13.06.2017).

⁴⁰⁶ Klein, 2013, S. 97.

⁴⁰⁷ Vgl. ebd.

⁴⁰⁸ Vgl. Benner et al., 2010, S. 1.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Ebd.

wiesenen Erfassung moralischer Kompetenzen, bezogen auf den Ethik-Unterricht an öffentlichen Schulen) an. Dies verfolgt für den Bereich „ethische-moralische Bildung“ das folgende Anliegen:

„Es differenziert ethisch-moralische Bildung in die Teildimensionen ethisch-moralische Grundkenntnisse, Urteils- und Handlungsentwurfkompetenz und entwickelt ein bildungstheoretisch, ethisch, fachdidaktisch und moralpädagogisch empirisch ausgewiesenes Testinstrument, das moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung bildungsplanvalide zu messen und zu beschreiben erlaubt.“⁴¹¹

Es gehe demnach um die Möglichkeit der „Sichtbarmachung“ des Unterrichtsertrages von Ethikunterricht, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb von den sich aus den Bildungsstandards ergebenden Kompetenzen. Anhand eines Fragenkataloges für Schülerinnen und Schüler soll es möglich sein, diese Kompetenzen empirisch zu fassen. Dabei umfasst das Testinstrument „ETiK“ drei zu messenden Elemente: die **ethisch-moralischen Grundkenntnisse**, die **ethisch moralische Urteilskompetenz** und die **ethisch moralische Handlungsentwurfkompetenz**. Grundsätzlich wird dabei an das Kompetenzverständnis von Weinert angeschlossen, dieses aber wird von den Autoren um einige Besonderheiten erweitert. So heißt es bei Benner u. Nikolova: *„Unter fachdidaktischen und auch bildungstheoretischen Fragestellungen ist es angemessener, eine Problembearbeitungs- und nicht, wie bei Weinert eine Problemlösungskompetenz ins Zentrum der Überlegungen zu rücken.“⁴¹²* Begründet wird dies damit, dass ethisch-moralische Kompetenzen in der Regel nicht auf Problemlösungen fokussieren, sondern vielmehr auf reflexive Problemerkörterungen und -bearbeitungen.⁴¹³ Es käme in Bezug auf moralische Kompetenz also stärker auf die Fähigkeit zur theoretischen ethisch-moralischen Reflexion von Konfliktfällen (etc.) an, als auf konkrete problemlösende Handlungen im Alltag. Außerdem könne das Wissen um mögliche Bearbeitungen von moralischen Konfliktfällen nicht mit dem Vollzug einer angemessenen Handlung im Ernstfall gleichgesetzt werden.⁴¹⁴ Die Testaufgaben zur Erfassung der ethisch-moralischen Kompetenz *„[...] zielen im Unterschied zum Weinertschen Kompetenzbegriff nicht auf einen direkten Nutzen bzw. eine im Ernst des Lebens zu tätige Anwendung des im Unterricht Gelernten.“⁴¹⁵* Insbesondere beurteilen sie nicht die Moral der Getesteten – vielmehr *„[...] soll mit ihnen schulisch vermittelte ethisch-moralische Kompetenz erfasst wer-*

⁴¹¹ Benner et al., 2010, S. 14f.

⁴¹² Benner u. Nikolova., 2016, S. 71.

⁴¹³ Vgl. ebd., S. 71.

⁴¹⁴ Vgl. ebd.

⁴¹⁵ Ebd.

den, die auf die Fähigkeit rekurren, moralische Probleme zu erkennen und zu ihnen aus unterschiedlichen Perspektiven Stellung zu nehmen.“⁴¹⁶

Die erste im Projekt „ETiK“ benannte Teilkompetenz ist die der **ethisch-moralischen Grundkenntnisse**. Sie bezieht sich auf „[...] elementare Unterscheidungen und begriffliche Abgrenzungen, die in den philosophischen Ethiken und Traditionen entwickelt und unterschiedlich ausgelegt worden sind“.⁴¹⁷ Diese seien für das heutige Zusammenleben von grundlegender Bedeutung und stellen die wissensbasierte Komponente einer reflektierenden ethisch-moralischen Kompetenz dar.⁴¹⁸ Im Zentrum von Testaufgaben, zur Erfassung dieser Kompetenz, stehen „[...] genuin ethisch-moralische Begriffe und Zusammenhänge, die sich auf moralische Sachverhalte sowie Fragen ihrer pädagogisch unterrichtlichen Vermittlung beziehen“⁴¹⁹. Diese Begriffe werden als grundlegend angesehen, um ethisch moralische Problemstellungen erfassen und bearbeiten zu können. Die Testaufgaben zur Bestimmung der Grundkenntnisse und der damit verbundenen Kompetenzen beziehen sich somit auf moralische Sachverhalte, die nicht beliebig ausgelegt werden können, sondern bereits theoretisch vorgeklärt sind. Typische Formulierungen der Testaufgaben sind zum Beispiel: „Wie definiert man ...?“, „Wie wird ... ausgelegt?“, oder „Wie bezeichnet man ...?“. Die folgende Beispielaufgabe illustriert das Prinzip der Kompetenztestung:

Feige ist jemand, der ...

Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!

- A seine Fähigkeiten kritisch einschätzt und von einer gefährlichen Handlung absieht.*
- B sich einer Aufgabe von vornherein nicht stellt, weil er an ihr scheitern könnte.*
- C seinen Willen prüft und dann von seiner Absicht Abstand nimmt.*
- D eine Gefahr erkennt und ihr zu entgehen versucht.*⁴²⁰

Es komme – so die Testautoren – bei dieser Frage darauf an, zwischen echter Feigheit (Antwort B) und rationalen Entscheidungen in gefährlichen Situationen (Antwort A) zu unterscheiden. Die Bearbeitung der Aufgabe verlange, „[...] das eigene Verständnis von Feigheit

⁴¹⁶ Benner u. Nikolova., 2016, S. 71.

⁴¹⁷ Ebd., S. 33.

⁴¹⁸ Vgl. ebd.

⁴¹⁹ Ebd., S. 81.

⁴²⁰ Benner u. Nikolova, 2016, S. 84.

*einschließlich deren Umkehrung in Mut zu thematisieren.*⁴²¹ Die Schwierigkeit dieser Aufgabe werde durch die vorzunehmende Differenzierung generiert.

Die Teilkompetenz der „**ethisch-moralischen Urteilskompetenz**“ baut auf den im Unterricht zu erschließenden Grundkompetenzen auf und führt zugleich über diese hinaus.⁴²² Sie ist mehr als eine Wissenskompetenz *„und meint die Fähigkeit, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen analysieren und reflektieren zu können.“*⁴²³ Die Testaufgaben zur Erfassung dieser Kompetenz bei Schülerinnen und Schülern prüfen, inwieweit moralische Sachverhalte, Problemstellungen analysiert, in Beziehung gesetzt, reflektiert und beurteilt werden können. In der Regel geschieht dies durch die Bearbeitung von Zuordnungs- oder Mehrfachwahlaufgaben, in denen es häufig mehrere richtige Antwortangaben gibt.⁴²⁴ Um jedoch auch eigenständige Reflexionsprozesse genauer erfassen zu können, werden *„[...] in diesem Bereich auch offene Aufgabenstellungen ohne Vorgabe bestimmter Antwortmöglichkeiten eingesetzt.“*⁴²⁵ Die Beurteilung der vorgelegten moralischen Situation erfolgt dabei weniger der Unterscheidung nach „richtig“ und „falsch“ als vielmehr zwischen „angemessen“ und „unangemessen“. Um zu verhindern, dass Aufgaben betreffend der Urteilskompetenz andere kognitive Fähigkeiten erfassen, werden bestimmte Begriffe, Maximen und Traditionen, die zur Beantwortung der Aufgabe benötigt werden, in der Angabe vorgeklärt. Unter den Testaufgaben finden sich solche, die direkten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen und solche, die diesen Erfahrungsraum nicht repräsentieren⁴²⁶. Das folgende Beispiel veranschaulicht den Aufbau und die Struktur der Testaufgaben:

Befürworter und Kritiker des Schwangerschaftsabbruchs verwenden unterschiedliche Argumente. Welches der folgenden Argumente von Kritikern des Schwangerschaftsabbruchs ist am ehesten ein ethisch begründetes Argument?

Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!

- A Frauen sind von Natur aus dazu bestimmt, Kinder zu gebären und dürfen daher nicht abtreiben.*
- B Schwangerschaftsabbrüche sind unzulässig, da viele Frauen deswegen unfruchtbar werden.*

⁴²¹ Benner u. Nikolova, 2016, S. 82.

⁴²² Vgl. ebd., S. 33.

⁴²³ Ebd., S. 33.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 85.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Ebd., S. 86.

- C *Schwangerschaftsabbrüche sind unzulässig, wenn es in einer Gesellschaft zu wenige Kinder gibt.*
- D *Ein Schwangerschaftsabbruch ist unzulässig, da er dem Recht des ungeborenen Kindes auf Leben widerspricht.*⁴²⁷

Angemessen – so die Idee der Testaufgabe – sei nur Antwort „D“, in der es sich um ein konventionelles, berechtigtes Argument handle. Alle anderen Antwortmöglichkeiten rekurrieren entweder auf Vorurteile, Unwissen oder die Herstellung falscher Zusammenhänge.⁴²⁸ Eine weitere Erschwerung der Testaufgabe ergibt sich durch Fragen, bei denen Konfliktfälle zwischen divergierenden Moralens thematisiert werden.

Die **ethisch-moralische Handlungsentwurfkompetenz** stellt die dritte im Projekt „ETiK“ erfasste Teilkompetenz dar. Darunter könne eine ethisch ausgewiesene Handlungsentwurfkompetenz verstanden werden, „[...] *welche moralische Entscheidungen begründen und moralische Handlungen mit anderen abstimmen zu können erlaubt.*“⁴²⁹ Testaufgaben betreffend der Erfassung dieser Kompetenz wollen nicht die Fähigkeit zu angemessenen Handlungen der Probanden im Ernstfall des Lebens ermitteln, sondern deren Fähigkeit, moralische Konfliktsituationen pragmatisch bearbeiten zu können, und unter vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten die angemessenste zu antizipieren oder eigene Handlungsentwürfe zu konzipieren.⁴³⁰ Weniger die Lösung des Problems steht im Mittelpunkt, als vielmehr seine Bearbeitung und die Reflexion möglicher Handlungsentwürfe. In der Regel knüpfen die Testaufgaben dabei an die Lebenswelt der jugendlichen Testpersonen an⁴³¹ Ein Beispiel:

- Thomas beobachtet, wie drei 16-Jährige einem jüngeren Schüler unter Androhung von Gewalt Geld und Handy abnehmen. Wie sollte sich Thomas vor allem nicht verhalten? Kreuze an. Es gibt eine richtige Antwort!*
- A *Thomas prügelt sich mit den drei älteren Jungen, um den Mitschüler zu schützen.*
- B *Thomas macht durch lautes Hilferufen die anderen Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof darauf aufmerksam.*
- C *Thomas verständigt den Pausenaufsicht führenden Lehrer.*

⁴²⁷ Benner u. Nikolova, 2016, S. 87.

⁴²⁸ Vgl. ebd.

⁴²⁹ Ebd., S. 33.

⁴³⁰ Vgl. ebd., S. 92.

⁴³¹ Vgl. ebd., S. 93.

D Thomas verständigt nach dem Vorfall den Vertrauenslehrer.⁴³²

Als richtige Antwort wird A vorgegeben. Zu den komplexesten Aufgaben dieser Teilkompetenz – so die Autoren – gehören solche, „in denen das eigene Wollen und das Wollen anderer in derselben Situation widersprüchlichen Orientierungen folgen und den Handelnden in einer dilemmaähnlichen Situation zeigen.“⁴³³

Für jede der Drei von Benner et al. benannten Teilkompetenzen werden spezifische Anforderungsniveaus unterschieden, auf die die gegebenen Antworten verweisen. In Bezug auf die Kompetenz der „**ethisch-moralischen Grundkenntnisse**“ werden drei Niveaus beschrieben:

- A1: *Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse zu ihnen aus Erfahrung und Umgang bekannten und vertrauten moralischen Sachverhalten. (z. B. Egoismus, Feigheit, Mut)*
- A2: *Schülerinnen und Schüler verfügen über allgemeine Begriffe, die eine über bekannte und vertraute Sachverhalte hinausweisende Bedeutung haben und eine reflexive Bearbeitung im Ethikunterricht voraussetzen. (z. B. Gleichheit von Männern und Frauen, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage)*
- A3: *Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse und Begriffe, die sich auf Sachverhalte im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen. (z. B. Gleichheit im anthropologischen Sinne, Menschenrechte, moralische Schuld, Gewissen, Freiheit im moralischen Sinne, Gleichheit vor dem Gesetz soziale Regel und Normen, die von gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abhängig sind).⁴³⁴*

Es zeigt sich, dass das Anforderungsniveau 1 sich auf für den Schüler vertraute Begriffe aus der unmittelbaren Erfahrungswelt bezieht, während die Begriffe des Anforderungsniveaus 3 über diesen direkt lebensweltlichen Bezug hinausgehen. Benner et al. begründen, dass die im dritten Anforderungsniveau genannten Begriffe auf eine Vermittlung durch schulischen Unterricht angewiesen sind und dass Grundkenntnisse, die sich auf Unterscheidungen zwischen Sachverhalten im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen, einen

⁴³² Benner u. Nikolova, 2016, S. 93.

⁴³³ Ebd., S. 95.

⁴³⁴ Ebd., S. 140.

höheren Schwierigkeitsgrad aufweisen, weil sie zum Beispiel auf Abgrenzungen von Willkürfreiheit, Wahlfreiheit und Freiheit im ethisch-moralischen Sinne basieren.⁴³⁵

Für die Teilkompetenz der „**ethisch-moralischen Urteilskompetenz**“ werden vier Anforderungsniveaus unterschieden:

A1: Schülerinnen und Schüler können moralische Fragen und Problemstellungen in erfahrungsnahen Kontexten angemessen beurteilen und nach schon erworbenen konventionellen Argumentationsmustern und Denkweisen beurteilen

A2: Schülerinnen und Schüler können moralische Konfliktfälle und Fragen auch jenseits der ihnen vertrauten Erfahrungswelt reflektieren und bearbeiten.

A3: Schülerinnen und Schüler können moralische Problemstellungen aus partiell divergierenden Moralien reflektieren und beurteilen.

*A4: Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Werte und Normen unter verschiedenen ethischen Fragestellungen und Betrachtungsweisen reflektieren sowie auf ihre Gültigkeit hin befragen.*⁴³⁶

Benner et al. merken an, dass auch diese Anforderungsniveaus keiner „natürlichen Ordnung“ entspringen, sondern durch und durch historisch-gesellschaftlich vermittelt werden. Auf Niveau A1 urteilen die Lernenden in erfahrungsnahen Kontexten sowie bereits erworbenen Urteilmustern, auf Niveau 2 können sie moralische Fragen auch abseits der vertrauten Erfahrungswelt bearbeiten. Das Anforderungsniveau 3 verlangt, Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven der Moral zu thematisieren, auf Niveau 4 sind die Probanden in der Lage, gesellschaftliche Normen und Werte unter divergierenden ethischen Perspektiven zu reflektieren.⁴³⁷ Während in der ersten Dimension (ethisch-moralische Grundkenntnisse) Wissen erfasst wird, geht es also in der zweiten Dimension darum, dieses Wissen im Sinne einer bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft zur Anwendung zu bringen.⁴³⁸

Die Anforderungsniveaus betreffend **der ethisch-moralischen Handlungsentwurfkompetenz** werden wie folgt beschrieben:

A1: Schülerinnen und Schüler können moralische Handlungen in konkreten, ihnen bekannten Situationen und Kontexten entwerfen.

⁴³⁵ Benner u. Nikolova, 2016, S. 151.

⁴³⁶ Ebd., S. 141-144.

⁴³⁷ Vgl. ebd., S. 152.

⁴³⁸ Vgl. ebd.

- A2: Schülerinnen und Schüler können in konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen divergierende Orientierungen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen sind.*
- A3: Schülerinnen und Schüler können Handlungsentwürfe nicht nur unter Interagierenden, sondern auch gegenüber Dritten (Personen/Instanzen) entwerfen und Modelle entwickeln, die unterschiedliche Rücksichtnahmen integrieren.*
- A4: Schülerinnen und Schüler können in für sie existentiellen und konflikthaften Situationen Handlungen entwerfen, in denen Grenzen des eigenen Wollens und des Wollens Anderer zu setzen sind.⁴³⁹*

Die Handlungsentwurfkompetenz thematisiert – wie bereits dargelegt – die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, ethisch-moralische Handlungen zu entwerfen und mit anderen abstimmen zu können. Für das Anforderungsniveau A1 gilt, moralische Handlungen in ganz spezifischen Situationen und vertrauten Kontexten – zum Beispiel in Bezug auf gute Freunde zu entwerfen. Auf Niveau A2 können Handlungen in konflikthaften Situationen mit zum Teil widerstreitenden Orientierungen entworfen und abgestimmt werden. Dasselbe leisten Handlungsentwürfe auf Niveau A3 auch gegenüber an der Beratung nicht unmittelbar beteiligten Dritten. Das Niveau A4 verlangt, sich selbst betreffende existentielle Handlungen zu entwerfen, in denen Grenzen des eigenen Wollens und des Wollens der anderen zu setzen und zu vereinbaren sind. Zum Ausdruck kommt durch diese Ordnung, dass existentielle Betroffenheit auf ein besonders hohes Anforderungsniveau verweist.⁴⁴⁰ Dies gelte insbesondere dann, „[...] wenn eine existentielle Betroffenheit nicht nur aufgrund einer persönlichen Moral, sondern darüberhinaus auch in Auseinandersetzung mit anderen Moralien sowie im Hinblick auf Diskurse über eine öffentliche, zwischen unterschiedlichen Orientierungen von Personen vermittelnde Moral gemeistert und handelnd interpretiert werden muss.“⁴⁴¹

Das Projekt „ETiK“ zeigt, wie Moral als Kompetenz aufgefasst und formal über diese Kompetenz Auskunft gegeben werden kann. Der Idee nach, geht die moralisch-ethische Kompetenz über die Kenntnis von Normen und Werten hinaus und offenbart sich erst in Verbindung mit dem Urteil und dem konkreten Handlungsentwurf.

⁴³⁹ Benner u. Nikolova, 2016, S. 145 f.

⁴⁴⁰ Vgl. ebd., S. 155.

⁴⁴¹ Ebd.

Als gutes Beispiel zur Veranschaulichung kompetenzorientierten Ethikunterrichts kann wohl das Beispiel Bayern gelten⁴⁴². Der so genannte „LehrplanPLUS“ steht dort *„[...] für ein umfangreiches Lehrplanprojekt, in dem zeitgleich und inhaltlich abgestimmt die Lehrpläne für alle allgemein bildenden Schulen sowie die Wirtschaftsschulen und die beruflichen Oberschulen überarbeitet werden.“*⁴⁴³ Die Lehrpläne sind kompetenzorientiert ausgerichtet, geben Auskunft über die im Unterricht nachhaltig aufzubauenden Kompetenzen und beschreiben, an welchen Inhalten diese erworben werden können.⁴⁴⁴ In Bezug auf die Gymnasialbildung sind die Themen für den Ethikunterricht dabei stark an den lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler orientiert, wenngleich auch Probleme der Ethik im Lehrplan ihren Platz finden. Die dabei genannten Kompetenzen eignen sich, um darzulegen, nach welchem Prinzip die Kompetenzvermittlung im LehrplanPLUS gedacht wird. So heißt es zum Beispiel:

- *Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sicher grundlegende ethische Fachbegriffe und wenden sie im mündlichen und schriftlichen Gebrauch korrekt an.*⁴⁴⁵
- *Die Schülerinnen und Schüler finden durch einen möglichst ergebnisoffenen, fairen und herrschaftsfreien Austausch von Ideen und Argumenten Problemlösungen, die die Bedürfnisse und Präferenzen aller Betroffenen berücksichtigen.*⁴⁴⁶
- *Die Schülerinnen und Schüler würdigen ehrenamtliches Engagement und Vorbilder im Einsatz für andere*⁴⁴⁷

Grundsätzlich folgt der Lehrplan dem Aufbau der meisten modernen, kompetenzorientierten Lehrpläne. Anhand bestimmter Operatoren werden Inhalte zu Handlungs- oder Kompetenzzielen, die es in den verschiedenen Jahrgangsstufen zu erreichen gilt. In den dargelegten Beispielen sind die Operatoren *„unterscheiden“*, *„festlegen“*, *„berücksichtigen“*, *„würdigen“*, *„erfassen“* relevant. Zusätzlich zu den Kompetenzen werden im Lehrplan auch Inhaltsperspektiven benannt, anhand derer das jeweilige Kompetenzziel erreicht wird. In Bezug auf das oben genannte Beispiel des *„[...] Findens eines herrschaftsfreien Austausches*

⁴⁴² Eine umfangreiche Beschreibung und Analyse des Lehrplanes erfolgen im Kapitel 3 dieser Arbeit. Es erscheint an dieser Stelle aber sinnvoll, auf das Thema Kompetenzorientierung einzugehen.

⁴⁴³ <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Zugriff am 6.2.2018).

⁴⁴⁴ Ebd.

⁴⁴⁵ <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/ethik> - Fachlehrplan für die 11. Jahrgangsstufe; Zugriff am 8.2.2018.

⁴⁴⁶ Benner u. Nikolova, 2016, S. 155.

⁴⁴⁷ Ebd.

von Ideen, Argumenten und Problemlösungen [...]“ wird als Inhaltsperspektive der Utilitarismus mit seinen Grundprinzipien und Formen genannt – für das Beispiel des „[...] Unterscheidens grundlegender ethischer Fachbegriffe und deren mündlichen und schriftlichen Gebrauch [...]“⁴⁴⁸ werden verschiedene ethische Theorien als Inhaltsperspektive genannt.

Für den benannten Lehrplan und seine Ziele kann angenommen werden, dass sie mit Testinstrumenten wie „ETik“ in Einklang stehen. Im folgenden Teil der Arbeit soll der Blick aber auf die Frage gelenkt werden, was es bedeutet, Ethik und Philosophie als Kompetenz zu lehren, zu vermitteln und letztlich zu verstehen – bzw. ob dieser Zugang zur ethischen Bildung mit dem Wesen der Philosophie und Ethik in Einklang zu bringen ist.

2.2 Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht

Gerade der Ansatz der Kompetenzorientierung müsste – der eigenen Logik folgend – in besonderem Maße dem Effizienzstreben verschrieben sein. *„Kompetenz schafft Effizienz“* könnte zum Leitspruch einer so verstandenen Unterrichtslogik werden. Doch können dieser Ansatz und die damit verbundenen Veränderungen halten, was sie versprechen? Wie steht es um den „kompetenten“ Philosophen? Was kann er, und warum soll er dem „klassischen“, weniger um Kompetenzen bemühten Philosophen der beinahe 2500-jährigen Philosophiegeschichte überlegen sein?

Im Folgenden soll der Blick auf Probleme gerichtet werden, die das Konzept der Kompetenzorientierung mit sich bringt. Allem voran wird zu klären sein, ob, und wenn ja, inwieweit die Kompetenzorientierung überhaupt mit dem Wesen der Philosophie in Einklang zu bringen ist. Die diesem Abschnitt zugrundeliegende These lautet, **dass die Ziele des Kompetenzdenkens – Verwertbarkeit, Effizienz und umfassende Anwendungsorientierung – im Widerspruch stehen mit dem, was das Wesen der Philosophie im eigentlichen Sinne ausmacht.** Zu diesem Zweck soll in einem ersten Schritt das „Wesen“ der Philosophie zur Darstellung gebracht werden. Daraus ableitend werden auch idealtypische „Wesens-Momente“ von gelungenem Philosophie/Ethikunterricht präsentiert.

„Was zeichnet die Philosophie beziehungsweise die Philosophie als Wissenschaft aus?“ und *„Was ist das Besondere am philosophischen Denken?“* sind dabei die leitenden Fragen. Vorerst wird der Fokus dabei auf der Philosophie selbst liegen – es gilt dabei die Annahme, dass

⁴⁴⁸ Benner u. Nikolova, 2016, S. 155.

für wesentliche Aspekte des Lehrens von Philosophie Ähnliches gilt als für das Lehren von Ethik. Drei Elemente werden im Folgenden diskutiert:

1. „Die **Nicht-Verwertbarkeit**“: Schon mit dem Ursprung des europäisch-philosophischen Denkens in der griechischen Antike geht die Vorstellung einher, dass diese Form der Betätigung um ihrer selbst willen geschehe und nicht an ihrer (praktischen) Produktivität zu messen sei. Im antiken-mythologischen Sinne platonischer Ausprägung offenbart sich die Philosophie als „[...] *Kontemplation oder Schau des göttlichen Seins* [...]“.⁴⁴⁹ Der Mensch könne durch Betrachtung des „reinen Seins“ seines göttlichen Ursprunges innwerden und zu dem göttlichen Wesen zurückfinden, an dem er Anteil hat. Da Gott beziehungsweise das Göttliche im antiken Verständnis als höchster Zweck im gesamten Kosmos verstanden wird, ist auch „[...] *die Philosophie als Beschäftigung mit ihm das Höchste und von keinem anderen, höheren Zweck abhängig. Insofern ist Philosophie reine, zweckfreie Theorie.*“⁴⁵⁰ Die Würde der Philosophie liege demnach gerade in ihrer „Nutzlosigkeit“ und der „Nicht-Verwertbarkeit“ ihrer Probleme und Antworten. Die Unabhängigkeit philosophischer Überlegungen und Theorien von äußeren Zwecken sei es, die diese Tätigkeit im besonderen Maße kennzeichnet. Die Frage, wozu Philosophie betrieben wird, muss deshalb „[...] *sich ebenso sinnlos ausnehmen wie die Frage, wozu etwas schön ist. Das Schöne und die durch Wissen erreichbare Klarheit verweisen vielmehr über den pragmatisch-teleologischen Bereich, über Zwecksetzungen und Nutzenerwartungen hinaus.*“⁴⁵¹

Freilich lässt sich diese „Nicht-Verwertbarkeit“ der Philosophie auch unabhängig einer solch mythologisch-theologischen Beschreibung aufzeigen. So ließe sich zum Beispiel auf Martin Heidegger verweisen, für den die Philosophie „[...] *als das unmittelbar nutzlose, aber gleichwohl herrschaftliche Wissen vom Wesen der Dinge.*“⁴⁵² gilt. Auch bemerkt Heidegger, dass die Philosophie zu jenen wenigen Dingen gehört, „[...] *deren Schicksal es bleibt, nie einen unmittelbaren Wiederklang in ihrem jeweiligen Heute finden zu können, und nie finden zu dürfen.*“⁴⁵³ Die Philosophie sei daher kein Wissen, „[...] *das man im Handumdrehen so wie technisches, wirtschaftliches, handwerkliches Wissen unmittelbar und überhaupt auf seine Nutzbarkeit verrechnen könnte.*“⁴⁵⁴ Viel-

⁴⁴⁹ Kaminsky, S. 234.

⁴⁵⁰ Ebd., S. 235.

⁴⁵¹ Riedel und Seubert, 2015, S. 60.

⁴⁵² Heidegger, 1992, S. 3.

⁴⁵³ Heidegger, 2000, S. 318.

⁴⁵⁴ Ebd.

mehr als die direkte Verwertbarkeit des Philosophischen verweist Heidegger darauf, dass das Dichten, Denken und die politische Tat „[...] die in sich zusammengehörigen Grundgeschehnisse der Zeiten, der Völker und ihrer Weltstunde“⁴⁵⁵ seien. Unter zeitgenössischen Denkern ist es Nuccio Ordine, der – ähnlich wie Heidegger – den Wert der Philosophie in einem besonderen Sinne beurteilt:

*„Denn es gibt Wissen, das sich selbst Zweck genug ist, und gerade weil es von seiner Natur aus willkürlich, uneigennützig und fern jeder praktischen oder wirtschaftlichen Verpflichtung ist, kann es eine grundlegende Rolle für die geistige, zivilisatorische und kulturelle Entwicklung der Menschheit spielen.“*⁴⁵⁶

In Bezug auf die Idee der „Nicht-Verwertbarkeit“ kann auch auf das historische Beispiel des Karl Marx verwiesen werden und dessen Versuch, philosophisch Gedachtes am Kriterium der Praxis zu messen. So heißt es bei Marx bekanntermaßen: *„Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an, sie zu verändern“*. Dieser Gedanke durchzieht Marx' gesamte Philosophie. Gemeint ist freilich keine beliebige Veränderung, sondern eine positive – eine Veränderung hin zum Besseren.⁴⁵⁷ Marx stellt dabei die Ökonomie *„[...] in den Dienst einer fundamentalen Veränderung der Wirklichkeit.“*⁴⁵⁸ und zeigt die Ursachen für Klassenkampf, Unterdrückung und Ausbeutung auf. Erträumt wird eine neue Gesellschaftsordnung, in der die Arbeits- und Besitzverhältnisse der Menschen im Sinne der Gerechtigkeit geregelt sind. Dass Marx' Theorien nach seinem Tod überall da, wo sie am Kriterium der Praxis gemessen wurden, opferreich gescheitert sind, gehört zu den tiefsten Erkenntnissen der Philosophiegeschichte.

Nicht zuletzt genügt ein Blick auf die Stellenmärkte dieser Welt, um sich das Problem der Verwertbarkeit von Philosophie vor Augen zu führen: Kaum wo, abgesehen vom universitären Betrieb, wird nach philosophischer Tätigkeit verlangt – zumindest dann nicht, wenn es darum geht, wirtschaftlichen Erfolg zu generieren.

Die „Nicht-Verwertbarkeit“ der Philosophie – die Vorstellung, dass sie nicht Mittel für etwas anderes sein kann als sie selbst – soll vor diesem Hintergrund als erstes Wesensmerkmal bestimmt werden.

⁴⁵⁵ Heidegger, 2000, S. 318.

⁴⁵⁶ Ordine, 2013, S. 12.

⁴⁵⁷ Vgl. Jaeggi et al., S. 79.

⁴⁵⁸ Petersen und Faber, 2016, S. 34.

2. „**Das Staunen**“: Wer bereit ist, sich auf philosophische Probleme einzulassen, wird außerdem von einem weiteren wesentlichen Element des Philosophierens berührt – **dem Staunen**. Das Staunen ist es, das den Menschen in die Lage versetzt, sich der Muße philosophischer Gedanken hinzugeben – selbst dann, wenn diese nur der Aufdeckung weiterer Fragen und Problemstellungen dienlich sind. Mit dem Staunen einher geht das, was man als „Philosophische Neugierde“ verstehen kann: die intrinsische Motivation einer Person, die eigene Existenz vor dem Hintergrund philosophischer Problemstellungen zu begreifen. Bei Aristoteles heißt es:

„Denn Verwunderung war den Menschen jetzt wie vormals der Anfang des Philosophierens, indem sie sich anfangs über das nächstliegende Unerklärte verwunderten, dann allmählich fortschritten und auch über Größeres Fragen aufwarfen, z.B. über die Erscheinungen an dem Mond und der Sonne und den Gestirnen und über die Entstehung des Alls.“⁴⁵⁹

Alle Menschen – so Aristoteles’ anthropologische Grundannahme – streben von Natur aus nach Wissen. Bei Platon wird deutlich, dass dem Fragen – der elementaren Tätigkeit des Philosophierenden – ein Staunen vorausgesetzt sei. Das Staunen – so heißt es bekanntermaßen im Dialog Theaitetos – *„[...] ist die Einstellung eines Mannes, der die Weisheit wahrhaft liebt, ja es gibt keinen anderen Anfang der Philosophie als diesen.“⁴⁶⁰* Dabei wird das Staunen nicht als harmlos interessiertes Erstaunen verstanden, das sich von einem sicheren Standort her entwickelt.⁴⁶¹ Vielmehr verlässt der Fragende den sicheren Boden der Vertrautheit und erfährt den Zustand des „radikalen Anfangs“. Ein Zustand, den es zu lösen gilt – im Sinne des neugierigen Fragens.

Auch Gabriel Marcel beschreibt das Staunen als den Anfang allen Philosophierens und spricht in diesem Zusammenhang von „Seinsergriffenheit“, dem „ontologischen Verlangen“ oder dem „Transzendenzverlangen“. Die metaphysische Sehnsucht des Menschen ist es, die als philosophischer Ursprung markiert werden kann.⁴⁶²

Die Aspekte des Staunens und der Neugierde begründen auch, warum sich das philosophische Verstehen grundlegend von den Erkenntnisprozessen in anderen Wissenschaftsbereichen unterscheidet. Keine andere Disziplin nimmt so sehr Ausgang am Menschen selbst - seinen Erfahrungen, Vorstellungen und Weltdeutungen. Die Philosophie vermag

⁴⁵⁹ Aristoteles, Metaphysik, A 2, 982b.

⁴⁶⁰ Platon, Theaitetos, 155 d.

⁴⁶¹ Vgl. Olligschläger, 2011, S. 79.

⁴⁶² Vgl. Blattmann, 2004, S. 147

es, den Blick auf die eigene Existenz zu schärfen – gegebenenfalls gar diesen neu auszurichten. Dieser Prozess ist wesentlicher Bestandteil praktischen Philosophierens. Dass die dabei von der Philosophie ausgelösten Vorgänge höchst individuell sind, versteht sich, ob der verschiedenen Blickwinkel auf die Welt, fast von selbst. Auch, dass der Weg zur philosophischen Bereicherung beschwerlich sein kann, und der philosophierende Mensch sich des Resultats seiner intellektuellen Reise nie ganz sicher sein kann. Unter diesen Gesichtspunkten betrachtet, kann die Philosophie durchaus auch identitätsstiftende Funktion bieten. Die Frage „Wer bin ich?“ steht – wenn auch verborgen – der Tätigkeit des Philosophierens implizit vorangestellt.

3. „**Der kritische Anspruch**“: Weiters kann behauptet werden: Zu Philosophieren bedeutet **skeptisch zu sein**. Nicht zwangsläufig im Sinne des philosophischen Skeptizismus – aber doch in dem Maße, dass der philosophierende Mensch jederzeit bereit ist, universelle Wahrheitsansprüche zu hinterfragen. So ist gemeinhin bekannt, dass es Sokrates' Ziel war, seinen Mitmenschen zu zeigen, dass deren Wissen nicht absolut sei und einer ständigen Überprüfung bedürfe.⁴⁶³ Die Begründungen der Vorstellungen der Athener Bürger sollten im Gespräch auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden. Eine solche skeptische Grundhaltung, wie sie Sokrates an den Tag legte, ging einher mit Kritik an allgemeinen Vorstellungen über moralische und politische Grundsätze, aber auch mit Kritik an der Autorität. Sokrates' Ansinnen war es aber nicht, alle geltenden Normen zu verwerfen, sondern vielmehr nur diese als wahr anzuerkennen, die einer vernünftigen Begründungsstruktur folgten.

Am Beispiel des Sokrates wird deutlich, wie grundlegend es für den philosophischen Anspruch ist, dem vermeintlichen - als Dogma gesetzten Wissen entgegenzutreten. Philosophisch werde eine Reflexion „[...] immer dann, wenn sie radikal darauf abzielt, Selbstverständlichkeiten aufzuheben und zu fragen, wie und warum man etwas auch anders denken oder tun könnte.“⁴⁶⁴ Gerhard Funke beschreibt den Gegenstand der Philosophie als „[...] die in den Einzelwissenschaften jeweilig angesetzte unbewiesene hin-genommene Beweisunterlage.“⁴⁶⁵ Weiters heißt es: „Das vorgegebene selbstverständlich Angenommene als bloß vermeintlich selbstverständlich erklären, begründen und

⁴⁶³ Vgl. Olligschläger, 2011, S. 80.

⁴⁶⁴ Dietrich, 2004, S.68.

⁴⁶⁵ Funke, 1963, S. 8.

aus je zugehörigen Voraussetzungen verstehen zu wollen, zeichnet sie [die Philosophie, Anm.] aus“.⁴⁶⁶

So können zusammenfassend zumindest drei Elemente benannt werden, die der Natur der Philosophie jedenfalls anhaften:

- (1) **ihre „Nicht-Verwertbarkeit“**
- (2) **ihr grundlegendes Fundament: das Staunen** sowie
- (3) **der kritische Anspruch**

Nun wird zu prüfen sein, ob diese Charakteristika und der Ansatz der Kompetenzorientierung im Allgemeinen, sowie im spezifischen in Bezug auf den Ethik- und Philosophieunterricht, in Stimmigkeit stehen.

2.2.1 Philosophie und Kompetenz

Zu (1) Nicht-Verwertbarkeit: Kompetenzen – dies wurde im vorhergehenden Teil gezeigt – können als zielgerichteter, anwendungsorientierter Umgang mit Wissen beschrieben werden. Ihrer Grundstruktur nach, folgen sie einer einfachen utilitaristischen Logik: Gut ist, was nützlich ist! Der Ursprung dieses Prinzips findet sich – wie bereits dargelegt – in der Ökonomie. Dort spielt der Effizienzgedanke eine entscheidende Rolle. Dieser verlangt, bei geringstmöglichem Einsatz, den größtmöglichen Output zu generieren. Es gilt dabei, den Input immer an die aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen anzupassen, um weiterfort erfolgreichen Output liefern zu können. Dieses Prinzip auf Bildungsprozesse zu übertragen, bedeutet folgendes: Schulen und Ausbildungszentren sind in erster Linie Stätten der Vermittlung bestimmter, vom jeweiligen Zeitgeist vorgegebener Kompetenzen. Dabei können sich die Vorstellungen einer Gesellschaft dahingehend, welche Kompetenzen wann und für wie lange als zielführend gelten, jederzeit ändern. Fortschritt, Globalisierung und Technisierung geben den Takt an, nach denen die jeweiligen Kompetenzen als gewinnbringend ausgezeichnet werden. Unter diesem Aspekt könnte man Kompetenzen als variabel, kurzlebig oder gar flüchtig bezeichnen – immer gehe es darum, sie an ihrer Verwertbarkeit und den durch sie zu erwartenden Nutzen zu bemessen. Diese Idee steht jedoch im Widerspruch zu dem zuvor für die Philosophie festgesetzten Charakteristi-

⁴⁶⁶ Funke, 1963, S. 8.

kum der „Nicht-Verwertbarkeit“. Vielmehr entspricht es dem Wesen der Philosophie, das Zweckfreie als substantiell anzuerkennen.

Im ökonomisch-quantitativen Sinne gilt jede erworbene Kompetenz mehr als Gewinn. Die für den Ethik- und Philosophieunterricht diskutierten Kompetenzraster sind je nach Bundesland mehr oder weniger umfangreich (siehe im folgenden Abschnitt), können aber, wie in Hessen, bis zu 16 Bildungsstandards enthalten, die für die Schülerinnen und Schüler als verbindlich gelten. Sich philosophischen Problemstellungen hinzugeben, bedeutet aber gerade nicht, diese schnellstmöglich abzuarbeiten und dabei ein möglichst umfangreiches Repertoire an Kompetenzen zu erwerben. Es bedeutet vielmehr, die eigenen Gedanken zu systematisieren, in eine Ordnung zu bringen und vor allem mit anderen Denkansätzen zu kontrastieren.⁴⁶⁷

Eine Überformung philosophischer Inhalte durch die Idee des Kompetenzerwerbes bringt diese essentielle Erfahrung in Gefahr. Freilich war der schulische Ethik- und Philosophieunterricht immer im Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen orientiert. Diese Zielsetzungen waren aber – im Gegensatz zu aktuellen, kompetenzorientierten Lehrplänen – durchaus an Inhalte geknüpft und wurden über diese erreicht. Einen Inhalt zu „bearbeiten“ bedeutet für die Unterrichtspraxis und deren Tempo etwas anderes, als eine bestimmte Kompetenz an einem bestimmten Inhalt zu erwerben.

Zu (2) dem Ursprung der philosophischen Tätigkeit – dem Staunen. Es wurde dargelegt, dass Philosophie in besonderem Maße geeignet ist, um die Sicht auf das eigene Leben, die Weltsicht und die Identität zu schärfen. Ausgangspunkt für derlei Geschehen sind das Staunen und die „philosophische Neugierde“. Das Staunen wiederum selbst ist die Wirkung **von etwas** auf jemanden. Der Mensch staunt entweder in einem direkten Sinne - etwa über Geschehnisse und Phänomene, oder in einem indirekten Sinne, in dem etwas weitergegeben wird, das in Staunen versetzt. Wie passen nun das Element philosophischen Staunens und das „Wesen“ der Kompetenz zusammen?

Um dieser Frage nachzugehen, werden im Folgenden einige Kompetenzen benannt, die für die Fächergruppe Philosophie/Ethik in den verschiedenen Lehrplänen der deutschen Bundesländer die nachfolgenden Kompetenzen als philosophie-relevant beschrieben:

Wahrnehmungskompetenz, Perspektivenübernahme, Empathie, Interkulturelle Kompetenz, Textkompetenz, Sprach(analytische) Kompetenz, Interdis-

⁴⁶⁷ Vgl. Helsper, 2008, S. 112.

*ziplinäre Kompetenz, Reflexion, Argumentationskompetenz, Moralische Kompetenz, Ethische Urteilskompetenz, Diskurs, Darstellungskompetenz, Konfliktlösungskompetenz, Orientierungskompetenz.*⁴⁶⁸

Für den Philosophie-Unterricht an Allgemein höher bildenden Schulen in Österreich ergeben sich - gemäß einer Handreichung des Bildungsministeriums - den deutschen Modellen recht ähnliche Kompetenzen:

*Phänomenologische Kompetenz, Perspektivenübernahme, Sprach- und Textanalyse, Dekonstruktivistische Kompetenz, Diskursfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz, Handlungskompetenz.*⁴⁶⁹

Mit dem Festsetzen der genannten Kompetenzen wird das Ziel des Philosophie- und Ethikunterrichtes ein Erwerb ebendieser. Zweck des Ethikunterrichtes könnte es demnach sein, unter anderem die „Urteilskompetenz“ nachweisbar und nachhaltig zu erwerben. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Rahmen des Erwerbs dieser Kompetenz unter anderem unter Beweis stellen, dass sie „[...] aus moralethischen Positionen Beurteilungskriterien ableiten können“⁴⁷⁰, sowie, dass es ihnen gelingt, „die moralethischen Positionen im Hinblick auf den konkreten Konfliktfall begründet zu bewerten.“⁴⁷¹ Ebenso gilt, dass die Lernenden „[...] die Angemessenheit von Entscheidungen und Handlungen hinterfragen“ - und die „[...] zur Diskussion stehenden Werte und Normen begründet in eine Hierarchie stellen können.“⁴⁷²

Vorstellbar ist es, diese Zielsetzungen über die Auseinandersetzung mit diversen ethischen Dilemmata, mit unterschiedlichen Standpunkten, einer Fallanalyse und – in jedem Fall - einer abschließenden Prüfungsaufgabe zu erreichen. Wird dabei die Kompetenz selbst jedoch zum Ziel, dann wird der Inhalt, über den dieses Ziel erstrebt wird zu erreichen, zum reinen Mittel. Diese Mittel-Zweck Konstellation ist es, die sich aus philosophischer Perspektive als problematisch erweisen könnte. Wenn der Zweck/ das Ziel die „Urteilskompetenz“ ist, kann dieser/dieses über die Auseinandersetzung mit philosophisch-ethischen Grundfragen der griechischen Antike erworben werden, aber auch über jeden anderen beliebigen Inhalt – der Kompetenzerwerb gilt schließlich mit dem Ablegen der entsprechenden Prüfungsaufgaben

⁴⁶⁸ Vgl. Rösch, 2012, S. 75ff.

⁴⁶⁹ Anm.: Für den Ethik-Unterricht an AHS in Österreich gilt eine gekürzte Fassung dieses Kompetenzkatalogs.

⁴⁷⁰ Rösch, 2012, S. 285.

⁴⁷¹ Ebd.

⁴⁷² Ebd., S. 285.

als erledigt, unabhängig vom bearbeiteten Inhalt. Aus formaler Perspektive ist für den Kompetenzerwerb demnach der inhaltliche Aspekt von untergeordneter Relevanz.

Entscheidend für das Gelingen ethischer/philosophischer Bildung könnte jedoch sein, eine Inhaltsperspektive zu bieten, die Grundlage für intrinsisch-motivierte philosophische Gedankenarbeit ist, und an deren Beginn das Phänomen der Neugierde steht. Bieri beschreibt in seinen Überlegungen zur Frage nach wahrer Bildung den besonderen Stellenwert der Neugierde. So heißt es bei ihm:

*„Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man nimmt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der Wunsch, zu erfahren, was es in der Welt alles gibt. Sie kann in ganz verschiedene Richtungen gehen: hinauf zu den Gestirnen und hinunter zu den Atomen; hinaus zu der Vielfalt der natürlichen Arten und hinein in die phantastische Komplexität eines menschlichen Organismus; zurück in die Geschichte von Weltall, Erde und menschlicher Gesellschaft und nach vorn zu der Frage, wie es mit unserem Planeten, unseren Lebensformen und Selbstbildern weitergehen könnte. Stets geht es um zweierlei: zu wissen, was der Fall ist, und zu verstehen, warum es der Fall ist. Bildung in diesem Sinne ist Weltorientierung.“*⁴⁷³

Peter Bieri verweist auf das für den Bildungsprozess enthaltene Element des „Verstehen-Wollens“, das notwendigerweise einen Inhalt, der es wert ist verstanden zu werden, voraussetzt. Beispielhaft werden von ihm Inhalte als Ausgangspunkte des Lernens und Denkens markiert – für das Beschäftigen mit Philosophie mag Ähnliches gelten.

Dass über die Auseinandersetzung mit großen Philosophen/Philosophinnen und deren moralphilosophischen Überlegungen auch so etwas wie „Kompetenzzugewinn“ im modernen Sinne einhergeht, ist unabhängig davon, ob dieser Bildungserfolg nun als Kompetenz, Fähigkeit, Fertigkeit oder Ähnliches beschrieben wird. In diesem Zusammenhang muss deutlich gemacht werden, dass das, was unter „ethischer Urteilskompetenz“ verstanden wird, dem Moralphilosophen und dem an Ethik Interessierten keinesfalls fremd ist. Seit jeher ist es die Aufgabe der philosophischen Ethik, Konzepte des moralischen Handelns vernünftig zu begründen, zu bewerten und in einen systematischen Zusammenhang einzuordnen – allein, der Begriff der „ethischen Urteilskompetenz“ stand dafür nicht im Gebrauch.

Zu (3): der kritische Anspruch. Grundlegendes Element der Philosophie – dies wurde dargelegt – ist deren „kritische Tendenz“. Der Philosophierende ist gewillt, in verschiedene

⁴⁷³ Peter Bieri; Interview mit „Der Zeit“, 08/2007. <https://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri>

Richtungen zu denken und auch das sicher Geglaubte kritisch in Frage zu stellen. Das Prinzip des Ansatzes von kompetenzorientiertem Unterricht auf der anderen Seite besteht darin, dass festgelegte, standardisierte Kompetenzen von außen an den Unterricht „herangetragen“ werden. Der Katalog von philosophie-relevanten Kompetenzen unterscheidet sich dabei zwar je nach Bundesland – prinzipiell gibt es aber einige Elemente, die besonders häufig benannt und somit als besonders wichtig bewertet werden. Bis zu dieser Änderung der Leitidee des Unterrichts wurde Philosophie in erster Linie inhaltsorientiert unterrichtet. Diese Inhaltsorientierung zeigt sich beispielsweise am „Ethik-Lehrplan für das bayerische Gymnasium von 1990“. Dort heißt es:

*„Im ersten Ausbildungsabschnitt der **Jahrgangsstufe 12** im Fach Ethik **beschäftigen** sich die Schüler überwiegend **mit** Themen aus der philosophischen Ethik. Sie lernen verschiedene Bereiche des ethischen Verhaltens und Ebenen des Argumentierens kennen. Dabei erhalten sie einen Einblick in das Wesen und den komplexen Charakter sittlicher Entscheidungen. In systematischer wie historischer Sicht werden zentrale Problemstellungen von der antiken Ethik bis zur Ethik der Gegenwart aufgegriffen und vertieft behandelt.“⁴⁷⁴*

Die Begriffe „beschäftigen mit“, „Einblick erhalten“, „vertieft behandeln“, unterscheiden sich deutlich vom Begriffsapparat moderner, kompetenzorientierter Lehrpläne. Dort werden die Ziele des Unterrichts enger gefasst – eben im Hinblick auf zu erlangende Kompetenzen. So heißt es beispielsweise im Katalog „Fachanforderungen Philosophie“ für Schleswig-Holstein, dass das Ziel des Unterrichts „der systematische, alters- und entwicklungsgemäße Erwerb von Kompetenzen“⁴⁷⁵ sei. Der zitierte Lehrplan aus dem Jahr 1990 hingegen beschreibt eine inhaltsorientierte Auseinandersetzung mit den in den jeweiligen Jahrgangsstufen gesondert benannten Themen. Diese Formulierung impliziert eine prinzipielle Offenheit gegenüber dem Inhalt und ermöglicht es so, dem kritischen Anspruch der Philosophie gerecht zu werden. Nur dort, wo zwar ein Inhalt definiert – nicht aber das über diesen Inhalt zu erwerbende „Können“, lässt sich dieser Inhalt auch in angemessener, kritischer Haltung durchdringen. Dort, wo die Auseinandersetzung mit dem Erwerb einer spezifischen Kompetenz ihr Ende findet, ist die kritische Durchdringung des Inhaltes zumindest in Frage gestellt.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass laut OECD als grundlegende Zielsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts (unabhängig vom Fach) in erster Linie „*Anpassungsfähigkeit*“

⁴⁷⁴ <https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/lehrplansammlung/bayern/bay-lp-gymnasium-rahmenlehrplan.pdf> (Zugriff am 04.05.2017).

⁴⁷⁵ <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1054> (Zugriff am 04.05.2017).

gilt⁴⁷⁶. Es darf mit Recht in Frage gestellt werden, ob Anpassungsfähigkeit als philosophische Tugend gewertet werden kann. Zieht sich doch gerade die gegenteilige gedankliche Ausrichtung deutlich durch die Geschichte philosophischen Denkens und Arbeitens. Es kann in diesem Zusammenhang an Immanuel Kant und die geistig-philosophische Kraft der Aufklärung erinnert werden. Der Leitspruch „*Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen*“ meint genau eine solche geistige Unabhängigkeit, wie sie für das gedeihliche Philosophieren notwendig erscheint. In Bezug auf die Kritikfähigkeit nach Kant beschreibt Jochen Krautz das Dilemma kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung wie folgt:

„Der Mensch solle Ausgang nehmen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“, heißt es bei Immanuel Kant. Ziel der Schule ist demnach, dass der junge Mensch lernen kann und soll, selbständig und kritisch zu denken und zu urteilen sowie human und verantwortlich zum Wohle des Gemeinwessens zu handeln. Dies spricht die OECD dem Menschen ab. Er soll sich nicht seiner Vernunft bedienen, sondern sich anpassen.“⁴⁷⁷

⁴⁷⁶ <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff am 06.05.2017).

⁴⁷⁷ https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf (Zugriff am 1.2.2018) - Streitschrift „Kompetenzen machen unmündig“ – Jochen Krautz, Online-Ausgabe.

3 Didaktik des Ethikunterrichts im internationalen Vergleich

Im nun folgenden Teil der Arbeit wird der Blick auf verschiedene innereuropäische Konzepte von Ethik-/ Werte-Unterricht gerichtet. Dabei kommen die durchaus konträren Modelle aus den Ländern **Norwegen, Schweden** und den deutschen Bundesländern **Brandenburg und Bayern** zur Anschauung. Die Gründe für die Auswahl dieser Konzeptionen wurde in der Einleitung bereits angedeutet und ergeben sich vorwiegend aus der besonderen historischen Entwicklung bzw. der strukturellen Beschaffenheit des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes. Unerlässlich ist es, vorab begriffliche und theoretische Grundfragen der vergleichenden Lehrplananalyse zu thematisieren.

3.1 Vorbemerkungen zur vergleichenden Lehrplananalyse

Im Hinblick auf das methodisch-inhaltliche Vorgehen dieser Forschungsarbeit sei vorweg auf einige Besonderheiten der vergleichenden Arbeit an Lehrplänen hingewiesen. Rudolf Künzli et al. beschreiben Lehrpläne als Dokumente, „[...] *welche Ziele, Inhalte, Lernbereiche und Fächer, Angaben zur Lernzeit und oft auch Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und zu Prüfungsverfahren beschreiben. Auch Aussagen über die Schulart, die Schulstufe, den allgemeinen Auftrag der Schule oder eines Faches sind in Lehrplänen enthalten.*“⁴⁷⁸ Was konkret zum Inhalt des Lehrplanes wird und damit in der Schule gelehrt und gelernt werden soll – so Künzli weiter – „[...] *ist Gegenstand eines breiten kulturellen Gesprächs über Werte, Normen, Traditionen, Zukunftsaussichten und -erwartungen über das, was man braucht, um in Leben und Beruf bestehen zu können* [...]“.⁴⁷⁹ Es handle sich in diesem Kontext um einen „Kampf geistiger Mächte“ – genauer, der „Lehrplanmächte“ Wissenschaft, Kirche, Gewerkschaft, Parteien, Wirtschaft und Staat, heißt es bei Künzli.

Grundsätzlich handelt es sich bei einem Lehrplan um eine Auswahl und Anordnung von Lehrgütern, die sich in erster Linie an die Lehrerinnen und Lehrer an Schulen richtet, und somit auch in Abhängigkeit zu deren Deutungen steht. Unter dieser Voraussetzung gilt es, bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrplänen, diese immer auch unter der

⁴⁷⁸ Künzli, 2011, S. 14.

⁴⁷⁹ Künzli et al., 1999, S. 16.

Berücksichtigung der Perspektiven zu analysieren, unter denen sie betrachtet werden. Die Handhabung eines Lehrplans stelle einen „konstruktiven Interpretationsakt“ von Lehrerinnen und Lehrern dar, „[...] in den und in dessen Ergebnis“ die Pädagogen selbst mit eingehen.⁴⁸⁰ „Je nach persönlichem Fundus der Lehrer kann der gleiche Lehrplan aus diesem Grunde sehr unterschiedliche Perspektiven und Möglichkeiten für einen jeden von ihnen beinhalten.“⁴⁸¹ Künzli et al. bemerken, dass traditionelle Lehrpläne in der Regel nicht verbindlich vorgeben, was im Einzelnen zu unterrichten sei. Was konkret „[...] unterrichtet wird und werden soll, das muss und darf in jeder Schule und von jeder Lehrperson in Rücksicht auf die Fähigkeiten der Lehrpersonen selbst entschieden werden.“⁴⁸² Der Lehrplan werde immer in den „[...] konkreten Kontext einer Schule, einer Schulklasse und gemäß dem Selbstverständnis einer Lehrperson mit ihren Kenntnissen, Möglichkeiten und Vorlieben gedeutet und umgesetzt.“⁴⁸³

In der folgenden Darstellung (nach Witlof Vollstädt et al., 1999) kommt die Konkretisierung eines Lehrplanvorhabens von der gesellschaftlichen Intention bis zur schulischen Praxisanwendung verdeutlicht zum Ausdruck:

⁴⁸⁰ Scholl, 2009, S.34.

⁴⁸¹ Aselmeier, Kron und Vogel, 1994, S. 2 in Scholl, 2009, S. 33.

⁴⁸² Künzli et al., 2013, S. 184.

⁴⁸³ Ebd.

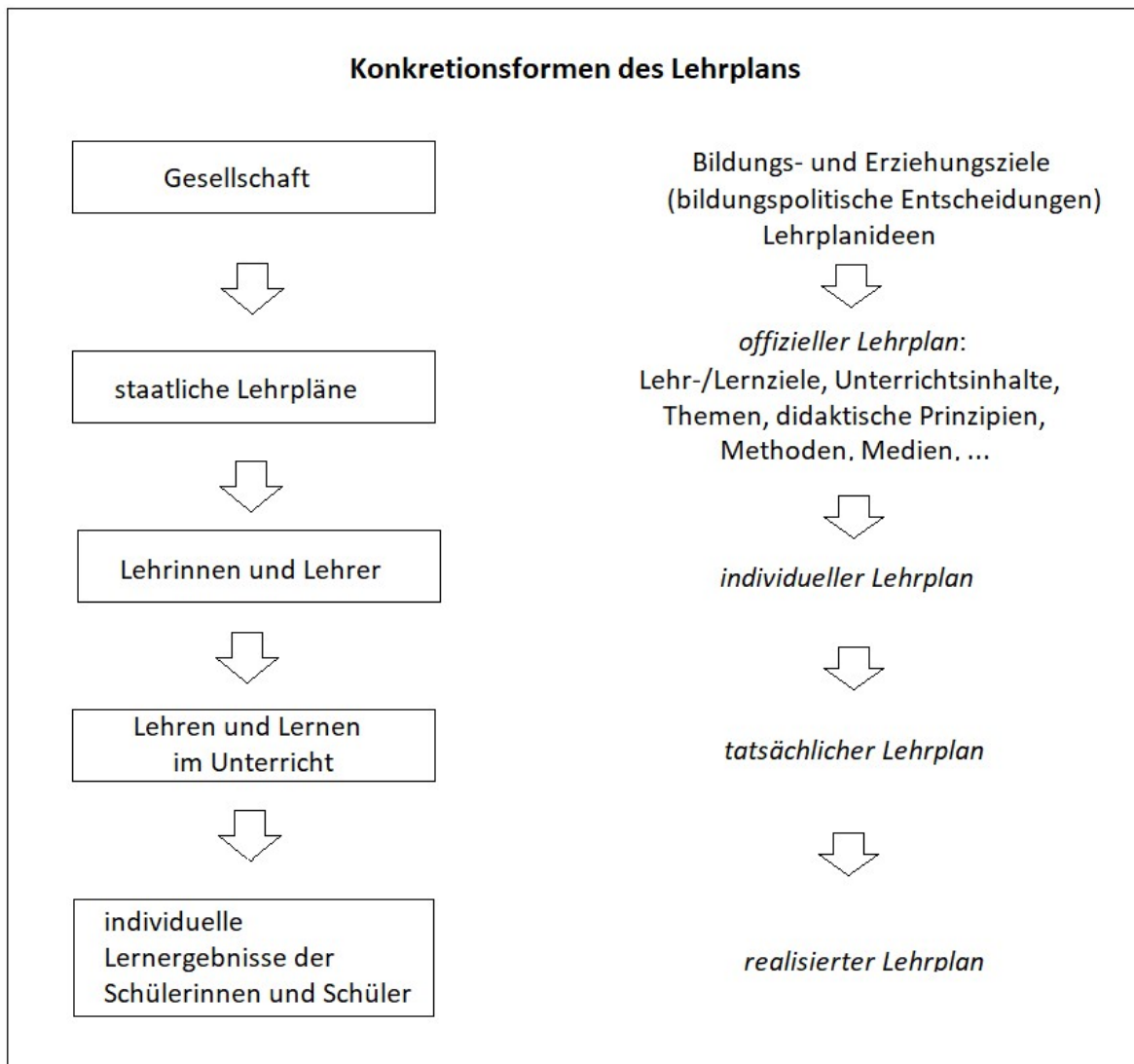


Abbildung 1: Konkretisierungsformen des Lehrplans nach Vollstädt et al.

Auf einer „Ebene der Praxis“ müssen Lehrpläne von Lehrenden also immer als Unterrichtspläne konkretisiert werden.⁴⁸⁴ Diese „Relativität“ von Lehrplänen soll nicht Teil der Forschung in vorliegender Arbeit sein. Vielmehr soll ungeachtet der programmatischen Ebene eine rein inhaltlich-formale Dar- und Gegenüberstellung von Lehrplänen erfolgen, die bewusst die Interpretationsleistung der Lehrenden außer Acht lässt.

Auch müsse im Kontext des Vergleiches auf die Problematik „vagen Analogisierens“⁴⁸⁵ hingewiesen werden. Diese resultiere, wenn Lehrpläne im Hinblick auf Analogien miteinander verglichen werden, „[...] ohne Angabe des Vergleichsgesichtspunkts und ohne die Grenze zwischen dem anzugeben, was nun gleich oder ungleich ist.“⁴⁸⁶ Jeder Vergleich müsse viel-

⁴⁸⁴ Vgl. Künzli et al., 2013, S. 24.

⁴⁸⁵ Treml, 2004, S. 52.

⁴⁸⁶ Ebd., S. 53.

mehr „[...] aus der Einheit zweier Operationen bestehen: der Operation der Unterscheidung und der Operation der Feststellung von Ähnlichkeiten.“⁴⁸⁷ Über diese Operationen werde das, was miteinander verglichen werden soll, in ein Verhältnis zueinander gebracht.⁴⁸⁸ Das Begriffsinstrumentarium für den Vergleich „[...] stellen verschiedene Arten von Begriffen dar, mit denen Vergleichsklassen gebildet und die Vergleichselemente den Klassen zugeordnet werden können.“⁴⁸⁹ Die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Vergleichskriterien können wie folgt benannt werden: **„Historische Entwicklung des Faches“**, **„Zielsetzungen der Lehrpläne“**, **„Inhalte der Lehrpläne“** und **„Stellenwert der Kompetenzorientierung“**. Den Schwerpunkt bildet dabei die vergleichende Lehrplananalyse in Bezug auf die **inhaltliche Gestaltung** der Modelle. Intention ist es, die Grundorientierungen und nationalen Eigenentwicklungen der Lehrpläne dar- und vergleichend gegenüber zu zustellen. Wenn gleich es international mitunter deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Inhalte der Dokumente, die als Lehrplan, Curriculum oder Syllabus bezeichnet werden, gibt, scheinen drei Grundelemente obligatorisch⁴⁹⁰:

- a) eine thematische Anordnung von Lerngegenständen oder Lernaufgaben (z.B. Lernbereiche)
- b) eine zeitliche Abfolge ihrer Bearbeitung (Lernstufen, Lernsequenzen)
- c) Aussagen über die Ziele des Lehr- und Lernprogrammes (Bildungsziele)⁴⁹¹

Insbesondere diese Elemente sind es, die im Rahmen der vergleichenden Gegenüberstellung als vertiefende Vergleichsparameter herangezogen werden. Außerdem kommt zur Darstellung, welchen Stellenwert so genannte „Bildungsstandards“ in den beforschten Modellen einnehmen. Jüngste Bildungsreformen - gerade im deutschsprachigen Raum – ließen eine Umstellung von „inputorientierten“ hin zu „outputorientierten“ Lehrplänen deutlich erkennen. Dabei tritt die Vorstellung zu Tage, dass die traditionellen Lehrpläne nicht den erhofften Beitrag zum Gelingen von schulischem Unterricht erbringen, wie er innerhalb eines modernen Bildungssystems heute gefordert werde.⁴⁹² Allem voran sollen die Standards der Qualitätssicherung und der mittelfristigen Schulentwicklung dienlich sein. Die vorliegende Arbeit soll aufzeigen, inwieweit Standards dieser Art auch im Ethikunterricht ihre Anwendung finden, und welche nationalen Besonderheiten dabei gelten.

⁴⁸⁷ Scholl, 2009, S. 21.

⁴⁸⁸ Vgl. ebd., S. 21.

⁴⁸⁹ Ebd.

⁴⁹⁰ Vgl. Künzli et al., 2013, S. 90.

⁴⁹¹ Ebd., S. 90.

⁴⁹² Vgl. Scholl, 2009, S. 95.

Im Rahmen der Untersuchung soll es auch gelingen, die spezifischen Modelle bezüglich des zugrundeliegenden Unterrichtsprinzips zu klassifizieren. Das für diese Charakterisierung herangezogene Konzept stammt von Ekkehard Martens und wurde von Barbara Brüning erweitert.

Martens unterscheidet grundlegend vier Varianten von Ethikunterricht und bezieht sich in seinen Ausführungen dabei auf den Unterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätzlich scheint eine Zuordnung nach diesem Modell für die in dieser Arbeit beforschten Moralerziehungskonzepte möglich – auch wenn diese mitunter die Sekundarstufe II betreffen. Dieser Umstand verdankt sich den häufig gleichgestellten Bildungs- und Lehraufgaben in beiden Bereichen der Sekundarstufe. Folgende Unterscheidung wird von Martens und Brüning getroffen:

Das **moralpädagogische Modell** versteht den Ethikunterricht als selbstständiges Fach, „[...] *dessen Inhalte und Methoden sich vordergründig an der Philosophischen Ethik orientieren.*“⁴⁹³ Die Priorität des Faches liegt – gemäß Martens – auf der Ebene der Wissensvermittlung, d.h. der Rezeption von gesellschaftlichen Werten und Normen.⁴⁹⁴

Das **lebenskundliche Modell** richtet den Fokus gleichsam auf die Erfahrungs- und Schülerorientierung. Ausgangs- und Angelpunkt des Unterrichts sind die vielfältigen Probleme und Einsichten der Schülerinnen und Schüler. Die Ethik wird in diesem Modell „[...] *nicht als isolierte Teildisziplin betrachtet, sondern als eine Verbindung zwischen mehreren Bezugswissenschaften, wie z.B. Religion, Ethik und Sozialwissenschaften, auf deren Grundlage lebenskundliche Themenbereiche und Reflexionsfelder mit verschiedenen Methoden behandelt werden.*“⁴⁹⁵

Das **Nachdenklichkeitsmodell** versteht den Ethikunterricht als an die Traditionen des sokratischen Philosophierens angelehnt. Im Wesentlichen geht es dabei um eine an der „philosophischen Ethik“ orientierte kritische Prüfung von Werten und Normen“⁴⁹⁶, bzw. um eine Explikation eigener Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler.⁴⁹⁷

Das **weltanschaulich-religiöse Modell** stellt nach Martens einen Religionsunterricht dar, „dessen Thematik und Methodik im Wesentlichen religiöse Probleme betrifft“⁴⁹⁸ – wenn-

⁴⁹³ Brüning, 1999, S. 16.

⁴⁹⁴ Vgl. ebd.

⁴⁹⁵ Ebd.

⁴⁹⁶ Ebd., S.17.

⁴⁹⁷ Vgl. ebd., S. 16.

⁴⁹⁸ Ebd.

gleich die Auseinandersetzung mit Fragen der Philosophischen und Angewandten Ethik in das Fach integriert werden.

Folgende methodische Hinweise sind für diesen Teil der Arbeit von besonderer Relevanz:

- Im Text umfasst der Terminus „Ethikunterricht“ die Modelle des Ethik-, Religionskunde und Werteunterrichts der jeweiligen Länder/Bundesländer, trotz ihrer teils unterschiedlichen Benennungen in den beforschten Ländern.
- Für die verschiedenen Bezeichnungen der jeweiligen Lehrpläne (Lehrplan, Kern-Curriculum, Studienplan, etc.) wird im Folgenden durchgängig der Begriff „Lehrplan“ verwendet.
- Die Beschreibung, Analyse und Gegenüberstellung der verschiedenen Modelle des Ethikunterrichts beschränkt sich auf den Pflichtschulbereich und ausgewählte Schulformen der Sekundarstufe I und II. Um Vergleichbarkeit mit dem österreichischen Modell zu schaffen, wird in Bezug auf die Sekundarstufe II das „Gymnasium“ (oder eine ähnliche Schulform) herangezogen.
- In Bezug auf die Abbildung der zu analysierenden Lehrpläne gilt, dass diese häufig nur auszugsweise zur Darstellung gebracht werden – und zwar insoweit, als es für die Bearbeitung der spezifischen Fragestellung an das jeweilige Modell für notwendig erscheint. Im Kern geht es dabei um die Sichtbarmachung der Ziel- und Inhaltsperspektiven des Lehrplanes. Da diese für einen Schultyp und jahrgangsübergreifend häufig ident sind, oder zumindest starke Ähnlichkeiten aufweisen, erscheint eine Darstellung von exemplarischen Konzepten als sinnvoll.
- Der grundlegenden Idee der Arbeit folgend, werden vorwiegend Konzepte mit „Pflichtcharakter“ in den Vordergrund der Untersuchungen gerückt. Etwaige Wahlfächer werden zwar beschrieben, sind aber nicht Teil der konkreten Analyse.

3.2 „KRLE“ in Norwegen

Vorbemerkungen: Norwegen gilt als Vorreiter eines Unterrichtsfaches, das Religion, Lebensphilosophie und Ethik vereint und scheint aus diesem Grund prädestiniert für eine genauere Untersuchung. Das dortige Unterrichtsfach „Religion, Lebensanschauung und Ethik“ war einem langen Entwicklungsprozess unterworfen und wurde gegen starken anfänglichen Widerstand durchgesetzt.

Die Schulpflicht wurde in Norwegen in etwa vor 250 Jahren eingeführt. Ab 1889 wurden sieben Jahre der verpflichtenden Schulbildung festgelegt, im Jahre 1969 wurde dieser Wert auf neun Jahre erhöht, 1997 folgte die Festsetzung auf 10 verpflichtende Schuljahre. Aktuell sieht das norwegische Schulsystem demnach eine zehnjährige Schulpflicht für alle Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren vor. Diese gliedert sich in eine 7-jährige Grundschulausbildung und den Besuch einer dreijährigen „Sekundarstufe I“. Die optionale „Sekundarstufe II“ ist mit einem österreichischen Gymnasium vergleichbar und bietet die Möglichkeit die Hochschulreife zu erlangen. Die kollektiven Ziele und Prinzipien norwegischer Schulbildung in der Primar- und Sekundarstufe sind im so genannten „National Curriculum“ dargelegt. Dieses enthält das fächerübergreifende Kerncurriculum für die verschiedenen Jahrgänge, Prinzipien und Richtlinien für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen, sowie die spezifischen Curricula der jeweiligen Unterrichtsfächer. Die drei wichtigsten Ziele für die Primar- und Sekundarschulen werden vom Ministerium für Unterricht wie folgt beschrieben:

- pupils should master core skills and have good subject knowledge
- pupils should experience a good and inclusive learning environment
- more pupils and apprentices should complete upper secondary education or training⁴⁹⁹

Der „Religions- und Werteunterricht“, auf den im Folgenden eingegangen wird, ist in der Grundschule (Schuljahr 1-10) verpflichtend, für die Sekundarstufe II wird im letzten Schuljahr das Unterrichtsfach „Religion and Ethics“ angeboten. Dieses ist verpflichtend, wenn sich die Schülerinnen und Schüler für den „Schulzweig“ „General Studies“ entscheiden.

3.2.1 Historische Entwicklung des Faches

Dem aktuell praktizierten Modell moralischer und religionswissenschaftlicher Erziehung in Norwegen geht eine ereignisreiche Geschichte voraus. Als grundlegend kann ein Parlamentsbeschluss aus den 60-er Jahren des 20. Jahrhunderts angesehen werden, der vorsah, religiöse Erziehung nicht länger in den alleinigen Dienst der Kirche und Glaubensgemeinschaften selbst zu stellen. Es sollte von nun an möglich sein, neben dem christlich-lutheranischen Religionsunterricht auch ein alternatives, weltanschaulich neutrales Fach zu wählen – in Abhängigkeit von der eigenen Überzeugung.⁵⁰⁰ Diesem Entscheid vorausgegangen war eine Kampagne der „Norwegian Humanist Association“, die feststellte, dass das bis dahin

⁴⁹⁹ http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/wp-content/uploads/2016/10/Utdanningsspeilet_2016_en.pdf (Zugriff am 26.11.2017).

⁵⁰⁰ Vgl. Alberts, 2011, S. 100 f.

etablierte Unterrichtsfach „*Kristendomskunnskap*“ als „illegitime religiöse Einflussnahme“ zu bewerten sei.⁵⁰¹

Der erste dieser Entwicklung folgende Lehrplan stammt aus dem Jahre 1974, und bezog sich auf den alternativen Pflichtgegenstand „*Livssynsundervisning*“ (Lebenskundliche-Erziehung).⁵⁰² Zehn Jahre später – 1987 – wird der Gegenstand umbenannt und trägt fortan die Bezeichnung „*Livssynskunnskap*“, was so viel wie „Knowledge of Views of Life“ bedeutet.⁵⁰³ Zusätzlich wurde eine weitere Option der Wahlmöglichkeit zur Einführung gebracht: Es sollte von nun an möglich sein, den Unterricht weiterer registrierter und anerkannter Religionsgemeinschaften zu besuchen. Wenngleich diese Alternative in der Praxis kaum gewählt wurde, stellte sie einen weiteren Schritt im Hinblick auf das gleichberechtigte Wirken der verschiedenen Glaubensgemeinschaften dar.⁵⁰⁴ Die Unterrichtsinhalte des weltanschaulich neutralen Faches „*Livssynskunnskap*“ orientierten sich zu dieser Zeit – unter anderem - an den folgenden Themen: „Individuethik; Sozialethik; Christentum; Judentum; Buddhismus; Hinduismus; Islam; säkulare Aspekte des Lebens; gemeinsam Leben“. ⁵⁰⁵

Mitte der 1990er Jahre beauftragte das „Department for the Church, Education and Research“ eine Untersuchung, um die aktuellen Standards und die künftigen Möglichkeiten religiöser/weltanschaulicher Erziehung in Norwegen zu ermitteln. Ausschlaggebend hierfür war ein allgemeiner gesellschaftlicher Diskurs um die Kompetenzen des Staates im Hinblick auf die religiöse Erziehung junger Menschen.⁵⁰⁶ Aus dem Ergebnis der Untersuchung wurde die Empfehlung abgeleitet, für die „Primary-“ und „Lower Secondary School“ ein offenes und inklusives Unterrichtsfach zu installieren, das die bisherigen Modelle ersetzen und für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihres religiösen Hintergrundes verpflichtend sein solle.⁵⁰⁷ Dieses Unterrichtsfach müsse christlich-konfessionell verankert sein, nicht aber konfessionell gebunden. Ein grundsätzlicher Vorrang der christlichen Religion im unterrichtlichen Geschehen wurde damit gerechtfertigt, dass zum damaligen Zeitpunkt beinahe 80% der Norwegerinnen und Norweger christlichen Glaubens waren. Im Detail sollte das Fach in erster Linie zum Ziel haben, die lutheranisch-protestantische Tradition zu lehren, die als Teil der Geschichte und Kultur Norwegens verstanden werden könne. Erst in höheren Schulstufen (ab dem 5. Jahr) sollten die Schülerinnen und Schüler dann auch über andere

⁵⁰¹ Vgl. Alberts, 2011, S. 101.

⁵⁰² Vgl. ebd.

⁵⁰³ Vgl. ebd.

⁵⁰⁴ Vgl. ebd.

⁵⁰⁵ Vgl. ebd., S. 101- übersetzt ins Deutsche.

⁵⁰⁶ Vgl. ebd., S. 103.

⁵⁰⁷ Vgl. ebd.

Religionen lernen und langsam an philosophische Inhalte herangeführt werden. Ab dem 8. Lernjahr seien weltanschauliche und philosophische Themen besonders ins Zentrum zu rücken – stets jedoch solle der christliche Glaube eine besondere Rolle spielen. Deziert wurde auf den „natürlichen Platz“ für die Dimension des Glaubens verwiesen.⁵⁰⁸

Der Vorschlag für eine solche Konzeption sorgte zwar bei der Norwegian Humanist Association und bei den Vertretern religiöser Minderheiten für Aufregung, die Einführung des Faches „Kristendomskunnskap med Religions- og Livsynsoerientering“ (KRL – Knowledge of Christianity with Orientation about Religions and Views of Life) im Jahre 1997 wurde damit aber nicht verhindert.⁵⁰⁹

Die Kritiker dieses Konzeptes verstummten in den folgenden Jahren nicht - sie sahen sich in ihrer negativen Religionsfreiheit und ihren Grundrechten verletzt und reichten Klage gegen den obligatorischen Status dieses Faches ein. Die norwegische muslimische Gemeinschaft und die norwegische „Humanist Association“ erachteten die Tatsache, dass dem Christentum im Rahmen dieses Faches ein besonderer Stellenwert eingeräumt wurde als Unrecht. Der Umstand, dass die eingebrachte Klage in allen norwegischen Instanzen abgewiesen wurde, eröffnete im Jahre 2001 die Möglichkeit, diesen Fall vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte prüfen zu lassen. Eltern brachten anklagend vor, dass ihre Kinder gezwungen wären, religiösen Praktiken (Gebet) beizuwohnen und dass das Christentum im Unterricht einen überproportionalen Anteil einnehmen würde.⁵¹⁰ Die Kläger beriefen sich in diesem Zusammenhang auch auf Artikel 18.4. des „*International Covenant on Civil and Political Rights* (ICCPR)“. Dort heißt es:

*"The States Parties to the present Covenant undertake to have respect for the liberty of parents and, when applicable, legal guardians to ensure the religious and moral education of their children in conformity with their own convictions".*⁵¹¹

Dieser Artikel – so der Vorwurf – im Widerspruch zum Modell religiöser Erziehung in Norwegen. So ließ ein Elternpaar im Rahmen des Einspruches in Bezug auf ihren Sohn Kevin folgendes angeben:

⁵⁰⁸ Vgl. Alberts, 2011, S. 103.

⁵⁰⁹ Ebd., S. 104.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ <http://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomReligion/Pages/IstandardsI3g.aspx> (Zugriff am 7.12.2016).

„The parents are humanists and want the tuition of their son to have a non-dogmatic, agnostic basis. They consider the CKREE⁵¹² subject to be so designed that it would gradually absorb their son into the Christian faith. Therefore, they applied for full exemption for Kevin from CKREE subject in the autumn 1997; the application was rejected. Subsequently, Kevin attended CKREE classes.“⁵¹³

Die für das Gericht zu klärende Frage war, ob das Unterrichtsfach KRL „objektiv und neutral“ sei, und ob Eltern die an keine Form von Religion glaubten, respektiert würden.⁵¹⁴

Das „Human Rights Comitee“ der UN stellte fest, dass das Christentum innerhalb des Curriculums und der gelebten Unterrichtspraxis tatsächlich privilegiert werde und dass das Fach in dieser Form nicht als neutral und objektiv zu bewerten sei. Darüber hinaus wurde geurteilt, dass religiöse Praktiken Teil des Unterrichts seien.⁵¹⁵ So heißt es im Urteil:

„The Committee notes that the CKREE subject combines education on religious knowledge with practising a particular religious belief, e.g. learning by heart of prayers, singing religious hymns or attendance at religious services (para 9.18). While it is true that in these cases parents may claim exemption from these activities by ticking a box on a form, the CKREE scheme does not ensure that education of religious knowledge and religious practice are separated in a way that makes the exemption scheme practicable.“⁵¹⁶

Der Entscheid des „Human Rights Comitee“ veranlasste die Regierung im Jahr 2005 zu Abänderungen der Struktur des Unterrichtsfaches. So kam es zu Korrekturen im Lehrplan, und zu einem landesweiten Rundschreiben betreffend das Fach. In diesem wurden die Unterrichtenden angehalten, Aspekte, die als „religiöse Praxis“ gedeutet werden könnten, mit besonderer Sorgfalt zu behandeln. Der überarbeitete Lehrplan enthielt eine neue Einleitung und eine geänderte Struktur. So wurde festgelegt, dass fortan drei Kernthemen bestimmend seien: Kernthema 1: Christentum; Kernthema 2: Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und „Views of Life“⁵¹⁷ sowie Kernthema 3: Philosophie und Ethik.

Es dauerte zwei Jahre, bis es erneut zu einer Überprüfung des nun geänderten Faches kam. Der „European Court of Human Rights“ urteilte mit einer 9:8 Mehrheit dahingehend, dass die grundlegende Struktur des Faches „KRL“ die Rechte von Eltern in Bezug auf die Erzie-

⁵¹² Andere Bezeichnung für KRL.

⁵¹³ <http://www.un.org/documents/ga/docs/55/a5540vol2.pdf> (Zugriff am 8.12.2016).

⁵¹⁴ Vgl. Alberts, 2011, S. 105.

⁵¹⁵ Ebd.

⁵¹⁶ <http://www.un.org/documents/ga/docs/55/a5540vol2.pdf> (Zugriff am 9.12.2016).

⁵¹⁷ Am ehesten mit „Weltanschauungen“ zu übersetzen.

hung ihrer Kinder einschränke. Es müsse nämlich sichergestellt sein, dass Kinder gemäß den religiösen und philosophischen Überzeugungen ihrer Eltern erzogen werden können.⁵¹⁸ Im Gegensatz zum „Human Rights Comitee“ der UN stütze sich der ECHR in seiner Entscheidung weniger auf die „gelebte Unterrichtspraxis“ als auf die offiziellen Dokumente zum Fach. Das Gericht sah zwar kein Problem in der quantitativen Bevorzugung des Christentums, wohl aber darin, dass diese Religion qualitativ anders behandelt werde. Dies ergebe sich aus dem „Education Act“ und dem Lehrplan, wo es beispielsweise heißt: „*[the pupils] should learn the fundamentals of the Christian faith and Christian ethics in the light of the position taken in Luther's Small Catechism*“⁵¹⁹. In Bezug auf die anderen Religionen lautet die Zielformulierung „*[the pupils] should [...] study the main featuers*“ [...] sowie, *[they should] „learn about secural orientations.“*⁵²⁰ Unterschiede wie dieser – so das Gericht – zeigen die qualitative Ungleichbehandlung der Glaubensgemeinschaften auf. Auch wurde festgestellt, dass der Unterricht in Bezug auf das Christentum auch eine Anteilnahme an religiösen Aktivitäten mit sich bringe. Diese Argumente in Kombination mit der Tatsache, dass es sich bei KRL um ein Pflichtfach ohne Abmeldemöglichkeit handelte, erachtete das Gericht als problematisch⁵²¹.

In Folge dieser Entscheide kam es zu Änderungen hinsichtlich der Praxis und des theoretischen Rahmens des Unterrichtsfaches. In einem Rundschreiben wurden Schulen und Lehrende auf Umstellungen hingewiesen, die alsbald umzusetzen seien. Allem voran kam es zu einer Neubenennung des Faches, das nun an den Titel „RLE“ (**R**eligion, **V**iews of **L**ife and **E**thics) trägt. Bemerkenswert ist, dass damit das Christentum seinen Status in der Bezeichnung des Unterrichtsfaches verlor. Die Regierung wollte damit schon in der Benennung des Faches deutlich machen, dass unterschiedliche Religionen und Weltanschauungen in qualitativer Hinsicht gleichermaßen ihre Berücksichtigung finden.⁵²² Diejenigen Unterrichtsinhalte, die direkt mit Wissen um das Christentum in Verbindung standen, wurden überdies mit einer weiteren Veränderung bedacht: Von nun an ginge es dabei nicht mehr um ein „Thorough Knowledge“ – also einer Form der gründlichen, ausgiebigen Wissensaneignung, sondern simpel um das „Knowledge“. Solche Feinheiten sollten dafür sorgen, dass die Sonderstellung der christlichen (Glaubens-)Lehre ein Ende hatte.

⁵¹⁸ Vgl. Alberts, 2011, S. 106.

⁵¹⁹ Vgl. ebd.

⁵²⁰ Vgl. ebd., S. 106-107.

⁵²¹ Vgl. ebd., S. 107.

⁵²² Vgl. ebd., S. 108.

Die letzte Änderung hinsichtlich des Unterrichtsfaches fand im Jahr 2015 statt. Die fortgesetzte Diskussion um den Stellenwert des Christentums fand ihren politischen Niederschlag in einer neuerlichen Umbenennung des Faches, welches seither den Titel „KRLE“ trägt. Mit dem vorangestellten „K“ für „Kristentum“, wird dem quantitativen Überhang christlicher Inhalte im Lehrplan, aber auch der besonderen Relevanz des Christentums für die norwegische Geschichte und Kultur Rechnung getragen. Inhaltliche Änderung brachte die Reform jedoch keine mit sich – auch wird im Zuge der Reform klargestellt, dass die in den Jahren zuvor beschlossenen Änderungen bezüglich der qualitativen Gleichbehandlung aller Religionen weiterhin ihre Gültigkeit besitzen.

3.2.2 KRLE in der Grundschule und der Sekundarstufe I

Der Lehrplan

Der Lehrplan für das Fach KRLE der Pflichtschule (1.-10. Schuljahr) wird nun in aktuell gültiger Fassung zur Darstellung gebracht und dabei in die zwei Grundelemente „Präambel“ (Purpose), und „Inhalte des Faches“ („Main Subject Areas“) unterteilt. An beide Teile folgt eine theoretisch- inhaltliche Auseinandersetzung mit den wichtigsten Lehrplanelementen unter Bezugnahme auf die in der Vorbemerkung genannten Kriterien.

Präambel

Religions and philosophies of life reflect humanity's deepest questions, and have throughout history contributed to moulding individuals, communities and society. Knowledge of religions and philosophies of life is important for human beings to understand their existence and to gain an understanding of cultures within one's own society and in societies around the world. Children and adolescents of today encounter an overwhelming amount of cultural influence and traditional values. The Christian faith and traditions have characterised European and Norwegian culture for centuries. At the same time, traditional humanistic values have brought to western cultural heritage a wider scope of understanding. Religious and ethical diversity are becoming more and more important in society in general. Familiarising oneself with different religions, philosophies of life, ethics and philosophies is an important precondition for understanding and interpreting our lives, and for gaining ethical awareness and understanding across religious faiths and cultural borders.

Religion, Philosophies of life and Ethics as a generally educative subject shall form the basis for a common platform for greater knowledge and as a frame of reference, and shall help the pupil gain new insight and allow for dialogue that is adapted to the various ages and year levels. Knowledge of religions and philosophies of life, and the function these have as traditions and as actual sources of faith, morals and understanding life are central themes in the

subject. The subject shall be a meeting place for pupils from different cultures and backgrounds, where all shall be met with respect. Teaching in the subject shall stimulate general education, making room for wonder and reflection. Furthermore, the subject shall help the pupil learn to talk with other people that have different views of the world where questions of faith and philosophies of life are concerned. This involves respect for religious values, human rights in general and the ethical foundation of all human rights.

The subject shall teach knowledge of Christianity, other world religions and philosophies of life, and ethical and philosophical themes. It shall also teach the significance of Christianity as cultural heritage in our society. For this reason, Knowledge of Christianity will be a major portion of the learning content of the subject. This involves allowing for local variations in the scope of subjects between the main subject areas in order to satisfy competence aims for the subject.

Religion, Philosophies of life and Ethics is an ordinary school subject intended to bring all pupils together. The Norwegian Education Act demands that the teaching of this subject be objective, critical and pluralistic. This implies that the subject be taught impartially and based on facts, and that the different world religions and philosophies of life shall be presented with respect. Classroom teaching shall not include preaching, proselytising or religious practice. The principles of equivalent education shall be the basis for teaching in the subject. This involves treating all religions and philosophies of life in an academic and professional manner based on the distinctive characteristics and diversity of all religions.

Adapted education is a commanding principle for this subject. Teaching in the subject shall use varied and absorbing working methods, which can contribute to understanding in all aspects of the subject. Care must be used when selecting working methods. The careful choice of working methods is especially important when considering parents, guardians and pupils so that they feel their own religion or philosophy of life is respected and that the subject be experienced without seeming to exercise another religion or forming an affiliation to another philosophy of life. Respect for the views of individuals and local communities should be paramount.⁵²³

Religionen und Philosophie(n) – so heißt es im Vorwort zum Lehrplan - spiegeln die tiefsten Fragen der Menschheit wider und haben im Laufe der Geschichte dazu beigetragen, den einzelnen Menschen, Gemeinschaften und Gesellschaften zu formen. Die Kenntnis von Religionen und Philosophie sei also wichtig, um die eigene Existenz zu begreifen und ein Verständnis für Zivilisationen auf der ganzen Welt zu entwickeln. Kinder und Jugendliche dieser Tage seien zudem starken kulturellen Einflüssen und den damit verbundenen Werthaltungen ausgesetzt. Einerseits nämlich prägte das Christentum seit Jahrhunderten die europä-

⁵²³ <https://journal.fi/temenos/article/view/9544/13973> (Zugriff am 23.1.2018).

ische und norwegische Geschichte, andererseits spiele religiöse und ethische Diversität eine immer größere Rolle innerhalb der Gesellschaft. Sich mit verschiedenen Religionen, Philosophie und Ethik auseinanderzusetzen, sei aus den genannten Gründen eine wesentliche Voraussetzung für ein gelingendes Miteinander.⁵²⁴

Das Fach KRLE soll Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen eine Plattform bieten, um grundlegendes Wissen zu den Themen Religion, Philosophie und Ethik zu erlangen. Darüber hinaus wird den Heranwachsenden die Möglichkeit zum Austausch bezüglich unterschiedlicher Meinungen und Weltdeutungen gegeben. Die Achtung religiöser Werte, der Menschenrechte im Allgemeinen, und universeller ethischer Grundsätze ist dabei von besonderer Bedeutung.⁵²⁵

Etwa die Hälfte der Unterrichtszeit soll für die Auseinandersetzung mit der Religion des Christentums aufgewendet werden. Dieser Umstand begründet sich aus der besonderen Bedeutung dieser Religion für die norwegische und europäische Tradition. Alle Inhalte des Faches sollen jedoch „unparteiisch“ behandelt werden und auf Tatsachen beruhen. Die Unterrichtszeit darf keine Predigt oder religiöse Praxis enthalten – auch sei darauf Bedacht nehmen, alle Inhalte mit Respekt zu präsentieren.⁵²⁶

Inhalte des Faches

Gemäß Lehrplan sind für die Jahrgangsstufe 1-7 (427 Unterrichtsstunden) drei Unterrichtsschwerpunkte vorgesehen:

Der Schwerpunkt „Christianity“ (**Christentum**) zielt darauf ab, die christliche Religion aus historischer Perspektive zu beleuchten und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie dieser Glaube in Norwegen und dem Rest der Welt praktiziert wird. Dabei sollen verschiedene Traditionen, Strömungen und Glaubensrichtungen zur Anschauung gebracht werden.

Der zweite Schwerpunkt „Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of Life“ (**Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus und Weltanschauungen**) dient dazu, die Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte der angesprochenen Religionen vertraut zu machen, ein Verständnis für die entsprechenden schriftlichen Traditionen zu gewinnen und zu lernen, wie diese Glaubensrichtungen in Norwegen und anderswo „gelebt“ werden.

⁵²⁴ Vgl. <https://journal.fi/temenos/article/view/9544/13973> (Zugriff am 23.1.2018).

⁵²⁵ Ebd.

⁵²⁶ Ebd.

Der Schwerpunkt „Philosophy and Ethics“ (**Philosophie und Ethik**) soll in das philosophische Denken und ethische Reflektieren einführen. Dabei kommt es zur Auseinandersetzung mit zentralen philosophischen und ethischen Problemstellungen. Aktuelle ethische Fragen, sowie solche, mit denen Kinder und Jugendliche tatsächlich in Berührung kommen, formen den wesentlichen Inhalt des Themenblocks.

Eine detaillierte Aufschlüsselung der verschiedenen Unterrichtsinhalte ergibt sich für das Unterrichtsfach KRLE aus den im Lehrplan formulierten Kompetenzzielen.

Wie auch im deutschsprachigen Raum üblich, werden diese anhand spezifischer Operatoren definiert. Die im Lehrplan genannten Operatoren lauten: „*relate the content*“, „*talk about*“, „*be familiar with*“, „*recognize*“, „*listen to and talk about*“, „*tell about*“, „*express thoughts about*“, „*lead a simple dialogue about*“, „*use*“, „*explain*“, „*give an account of*“, „*describe*“, „*present*“, „*discuss and elaborate*“, „*explore*“, „*reflect on*“, „*show respect for*“, „*hold a dialogue*“.

Die Kompetenzziele des Lehrplanes werden in drei Stufen angegeben - je nachdem ob sie nach dem 4., dem 7., oder dem 10. Jahr zu erreichen sind. In der Primarstufe sind 427 Stunden KRLE vorgesehen, in der „unteren“ Sekundarstufe (8. bis 10. Jahr) sind es 153 Stunden. Im Folgenden wird ein auszugsweiser Überblick über die im Lehrplan genannten Kompetenzen geboten.

Die so genannten „*Competence Aims*“ für die **4. Jahrgangsstufe** weisen einen relativ geringen Anteil an philosophisch-ethischen Inhalten auf – Aspekte der Religionswissenschaft überwiegen deutlich. Insbesondere steht die Auseinandersetzung mit dem Christentum im Vordergrund. So sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise wichtige Texte der Heiligen Schrift kennenlernen, sie sollen Apostel- und Heiligengeschichten lesen und mit christlicher Tradition und christlichem Liedgut vertraut werden. Für die Weltreligionen Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus gilt, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit den jeweiligen Religionsstiftern, Propheten oder Göttern beschäftigen, in die zentralen Lehren der jeweiligen religiösen Praxis eingeführt werden sowie den künstlerischen/ästhetischen Ausdruck der Glaubensrichtung erfahren. Der Lehrplanpunkt „Philosophy of Life“ sieht vor, die Jugendlichen mit Texten des Humanismus vertraut zu machen und grundlegend etwas über die humanistische Philosophie zu erfahren. Als Kompetenzziel für den Bereich „Philosophy and Ethics“ gilt beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Philosophen Sokrates, der Charta der UN-Kinderrechte oder mit lebensweltlichen Themen wie Toleranz und Mobbing.

Die Kompetenzziele für die **7. Jahrgangsstufe** beziehen sich auf dieselben Kernthemen, wie in den Jahrgangsstufen zuvor. Die Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise in der Lage sein, über bedeutende Persönlichkeiten der christlichen Religionen berichten zu können, oder besondere religiöse Kulturstätten zu beschreiben. Außerdem sollen sie zentrale Lehren der christlichen Ethik und Weltanschauung kennenlernen und sich mit christlichen Gemeinschaften in ihrer Umgebung auseinandersetzen. Auch gilt als Ziel, über Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament sprechen zu können und zu erklären, wie das christliche Kirchenjahr aufgebaut ist. In Bezug auf die fernöstlichen Religionen und Hinduismus und Buddhismus erweisen sich die Kompetenzziele als sehr ähnlich. Insbesondere sollen die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, über zentrale Geschichten und Begebenheiten der Religionen sprechen zu können. Auch gilt es als Ziel, die der Religion entsprechenden Ansichten zu Fragen der Ethik und der menschlichen Existenz darlegen zu können und sich vertiefend mit zentralen Festen und Bräuchen der Glaubensrichtung zu beschäftigen. Die Ziele in Bezug auf die Weltreligionen Judentum und Islam weisen große Gemeinsamkeiten auf. So gilt es, auf die heiligen Schriften der jeweiligen Religion eingehen zu können und sich mit ethischen Grundsätzen, Regeln und Maximen der Glaubensrichtung auseinander zu setzen. Zu den philosophierelevanten Kompetenzen gehört es zum Beispiel, über Aristoteles und Platon „sprechen zu können“, Rassismus und Anti-Rassismus zu diskutieren, oder wichtige Aspekte der Menschenrechtsdeklaration erklären zu können. Auch gehört eine Vertiefung in die Thematik „Philosophie des Lebens“ zu den Kernkompetenzen. Weitere Themen, zu denen Kompetenzen erlangt werden, sind beispielsweise: „Krieg und Frieden“, „Natur und Fortschritt“ oder „Information und Kommunikation.“⁵²⁷

Die Kompetenzziele der **10. Jahrgangsstufe** orientieren sich inhaltlich wieder an jenen der vorangegangenen Jahre – bieten aber auch zentrale Erweiterungen. So sollen die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erlangen, charakteristische Aspekte des Christentums und des christlichen Glaubens mit denen anderer Traditionen zu vergleichen. Auch gilt es, zentrale Stellen des Alten und Neuen Testaments zu diskutieren und verschiedene Formen der Bibelinterpretation kennenzulernen. Die norwegisch-christliche Kirche wird ebenso zum Thema wie der generelle Einfluss des Christentums auf die Kultur und Gesellschaft. In Bezug auf die fernöstlichen Religionen gilt es beispielsweise, die Kompetenz zu erlangen, wichtige Charakteristika von Buddhismus und Hinduismus mit denen anderer Glaubensrichtungen zu vergleichen. Die Schülerinnen und Schüler sollen außerdem digitale Informatio-

⁵²⁷ Jeweils ins Deutsche übersetzt.

nen zur Thematik sammeln und in der Lage sein, Fragen zu formulieren, die für Buddhisten/Hindus von Belang sind. Auch bezüglich der Thematiken „Islam“ und „Judentum“, sollen die Jugendlichen unverwechselbare Aspekte erklären können. Ebenso gilt als zu erwerbende Kompetenz, einen Überblick der Vielfalt der Religionen geben zu können und ausgewählte Texte der jeweiligen Traditionen zu erarbeiten und zu diskutieren. Der Lehrplanpunkt „Philosophie des Lebens“ beinhaltet zum Beispiel das Kompetenzziel, über Religion im Allgemeinen sprechen zu können, sowie zu zeigen, wie Religion sich in verschiedenen Formen „ausdrücken“ kann. Auch gilt als Ziel, aktuelle Fragen zu diskutieren, die sich im Konnex zwischen Religion, Kultur und Gesellschaft ergeben. Als Kompetenz im Bereich „Philosophy and Ethics“ gilt etwa, bedeutende Philosophen/Philosophinnen präsentieren zu können und ihre Ideen zu diskutieren. Oder auch, darlegen zu können, welche Beziehung es zwischen Ethik, Philosophie und Religion gibt. Ebenso sollen die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über verschiedene Konzepte von Ethik und Moral geben können und sich mit ethischen Analysen beschäftigen. Im Folgenden kommt es zur exemplarischen Darstellung ausgewählter Kompetenzziele, die für den Abschluss der 10. Jahrgangsstufe des Faches vorgesehen sind⁵²⁸:

Religion:

- *explain the distinctive aspects of Christianity and Christian belief in interpreting life compared with other traditions: similarities and fundamental differences*
- *explain the distinctive aspects of Judaism and Jewish belief in the interpretation of life compared with other traditions: similarities and fundamental differences*
- *discuss and elaborate on selected texts from Islamic written traditions*
- *discuss and elaborate on selected texts from Hindu written traditions*

Philosophy of life:

- *talk about and explain what a philosophy of life is, and show how such a philosophy of life is expressed in different ways*

Religious diversity:

⁵²⁸ Es handelt sich hierbei um einen Auszug aus dem Lehrplan. Die komplette Fassung der Kompetenzziele – inklusive aller Jahrgänge – findet sich im Anhang der Arbeit.

- *talk about and explain what religion is, and show how religion is expressed in different ways*

Philosophy and ethics:

- *reflect on philosophic themes related to identity and ways of interpreting life, nature and culture, life and death, right and wrong*⁵²⁹

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Im Folgenden kommt es zu einer quantitativen Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplanes aufgrund der in den Lehrplänen formulierten Kompetenzzielsetzungen. Die dargebrachten Daten spiegeln somit nicht die im Unterricht für ein bestimmtes Themengebiet aufgebrauchte Unterrichtszeit wider, sondern geben lediglich Auskunft über die quantitative Verteilung der Kompetenzanforderungen. Dabei werden nur diejenigen Lehrpläne berücksichtigt, die sich auf den Pflichtunterricht (1.-10. sowie, bei entsprechender „Schulzweigwahl“, das 13. Schuljahr) beziehen. Die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt, stellt sich die formale Verteilung der Kompetenzbereiche wie folgt dar:

Kompetenzziele nach dem 4. Lernjahr:

- 7 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Christianity“
- 7 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophy and Ethics“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Judaism“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Islam“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Hinduism“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Buddhism“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophies of Life“

Kompetenzziele nach dem 7. Lernjahr:

- 12 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Christianity“
- 9 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophy and Ethics“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Judaism“

⁵²⁹ <https://journal.fi/temenos/article/view/9544/13973> (Zugriff am 24.01.2018).

- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Islam“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Hinduism“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Buddhism“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophies of Life“

Kompetenzziele nach dem 10. Lernjahr:

- 12 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Christianity“
- 9 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophy and Ethics“
- 7 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Religious Diversity“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Judaism“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Islam“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Hinduism“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Buddhism“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophies of Life“

Kompetenzziele insgesamt:

- 31 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Christianity“
- 25 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophy and Ethics“
- 13 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Judaism“
- 13 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Islam“
- 13 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Hinduism“
- 13 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Buddhism“
- 13 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophies of Life“
- 7 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Religious Diversity“

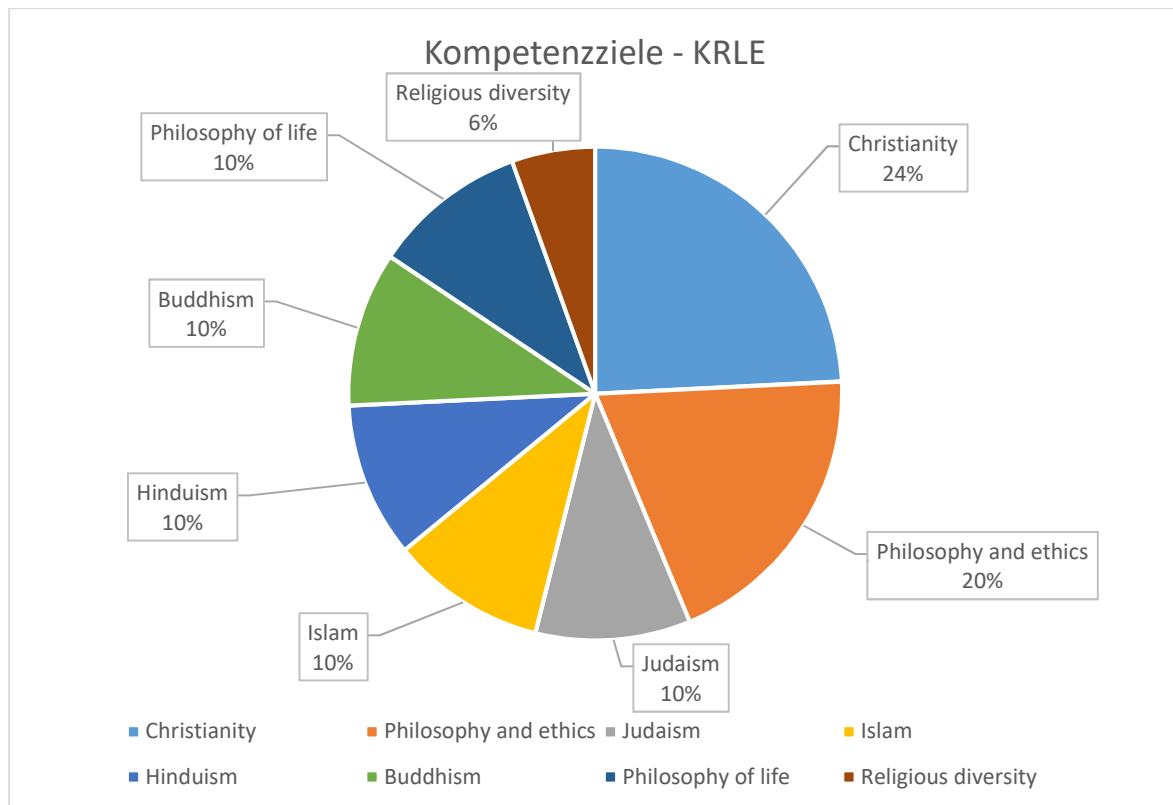


Abbildung 2: *Kompetenzziele der Grundschule und Sekundarstufe I – Norwegen*

Es zeigt sich, dass der Themenschwerpunkt „Christentum“ im Lehrplan mit 31 entsprechenden Kompetenzzielen überwiegt. Gleichverteilt, mit jeweils 13 Kompetenzzielen, stellen sich die Themengebiete zu den Weltreligionen Hinduismus, Buddhismus, Islam und Judentum dar. Der Schwerpunkt „Philosophy and Ethics“ kommt auf 25 Zielformulierungen, der zu „Philosophies of Life“ auf 13. Auf 7 Kompetenzziele im Lehrplan kommt das Thema „Religious Diversity“.

3.2.3 KRLE in der Sekundarstufe II

Für das letzte Schuljahr der weiterführenden Sekundarstufe II ist in Norwegen das Unterrichtsfach „Religion and Ethics“ vorgesehen. Wie bereits erwähnt ist dieses nur dann verpflichtend, wenn sich Schülerinnen und Schüler für einen entsprechenden „Schulzweig“ entscheiden.

Der Lehrplan

Grundsätzlich ist der Lehrplan im Hinblick auf seine pädagogischen und fachlichen Zielsetzungen stark an demjenigen für die Sekundarstufe I orientiert. Im Folgenden kommt es zur

Darstellung der Präambel sowie der Inhalte des Faches. Analog zum Vorgehen für den Lehrplan der Grund- und Mittelstufe, erfolgt im Anschluss eine theoretisch- inhaltliche Auseinandersetzung der wichtigsten Lehrplanelemente unter Bezugnahme auf die in der Vorbemerkung genannten Kriterien.

Präambel

Religion and ethics is both a knowledge subject and a subject that aims to raise awareness and shape attitudes. The subject emphasises religious and philosophical traditions in Norwegian, European and international contexts.

Religious, ethical and philosophical questions are important for each individual, and for society as a whole, both as the basis for who we are and as a source of conflict. Mutual tolerance across the differences in religion and views on life is a necessity for peaceful coexistence in a multicultural and multi-religious society.

The subject shall contribute to knowledge on and respect for various religious, views on life and ethical standpoints in local, national and global perspectives. Education in the subject shall develop the theoretical and practical competence to analyse and compare religions, views on life and philosophical disciplines.

As a subject aiming to raise awareness and shape attitudes, religion and ethics shall also open for reflection on the pupil's own identity and own choices in life. The teaching in the subject shall stimulate each pupil to interpret life and attitudes.⁵³⁰

Analog zum verpflichtenden Unterrichtsfach in den vorhergehenden Jahrgangsstufen wird auch in Bezug auf den Unterricht im letzten Schuljahr der zweiten Sekundarstufe auf den Stellenwert religiöser, ethischer und philosophischer Fragen für den Menschen hingewiesen. Inhaltliche Zielsetzung des Faches ist es, hinsichtlich verschiedener Religionen, Weltanschauungen und Ethiken Respekt zu fördern und Wissen zu vermitteln - und das in lokaler, nationaler und internationaler Perspektive. Auch die eigene Identität der Jugendlichen sowie deren Lebensentscheidungen sollen unterrichtlicher Inhalt sein.

⁵³⁰ https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett_visning/?lplang=eng&read=1 (Zugriff am 22.2.2018).

Inhalte des Faches laut Lehrplan

Der inhaltliche Rahmen des Lehrplanes wird durch die Kompetenzziele definiert, die im Folgenden exemplarisch und auszugsweise zur Darstellung gebracht werden:

Theory of religion and criticism of religion:

- *present, discuss and elaborate on different dimensions of religions: theory, myths and narratives, rituals, experiences, ethics, social organisation, art and material expressions*

Islam and an elective religion:

- *elaborate on key features in the religion and discuss and elaborate on important characteristics of the religion's ethics*

Christianity:

- *interpret some important texts from the Bible and Christian tradition*

Philosophy, ethics and views on life/humanism:

- *explain some key ethical concepts and argumentation models and recognise and assess different types of ethical thinking⁵³¹*

Der religionswissenschaftliche Teil des Unterrichtsfaches umfasst unter anderem das Ziel, verschiedene Disziplinen innerhalb der Religionswissenschaft zu durchdenken. Es werden Definitionen und Auffassungen von Religion zum Thema – ebenso spielt Religionskritik eine Rolle. In Bezug auf den Islam, das Christentum und einer weiteren von den Schülerinnen und Schülern gewählten Religion, steht die vertiefte Auseinandersetzung mit zentralen Texten, religiöser Lebensperspektiven und der historischen Tradition am Programm. Weitere Inhalte beziehen sich beispielweise auf das jeweilige in der Religion gelebte Rollenverständnis, oder auf spezifische Rituale und Traditionen.

Der philosophisch-weltanschauliche Teil des Lehrplans sieht eine Auseinandersetzung mit „Schlüsselthemen“ der europäisch-philosophischen Tradition vor. Auch die chinesische und indische Philosophie sollen thematisiert werden – ebenso gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Entwicklung der spezifisch norwegisch-humanistischen Tradition

⁵³¹ https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett_visning/?lplang=eng&read=1 (Zugriff am 22.2.2018).

Nicht zuletzt sind es ethische Frage- und Problemstellungen, die ihren Platz im Lehrplan des Faches finden.

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Die Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches erfolgt anhand der im Lehrplan detaillreich beschriebenen Kompetenzzielsetzungen für das Unterrichtsjahr.

Kompetenzziele für das Fach KRLE in der 13. Schulstufe

- 9 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Christianity“
- 9 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Philosophy, Ethics and Views on Life/Humanism“
- 8 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Theory of Religion and Criticism of Religion“
- 7 Kompetenzziele bezüglich des Schwerpunktes „Islam and an elective Religion“

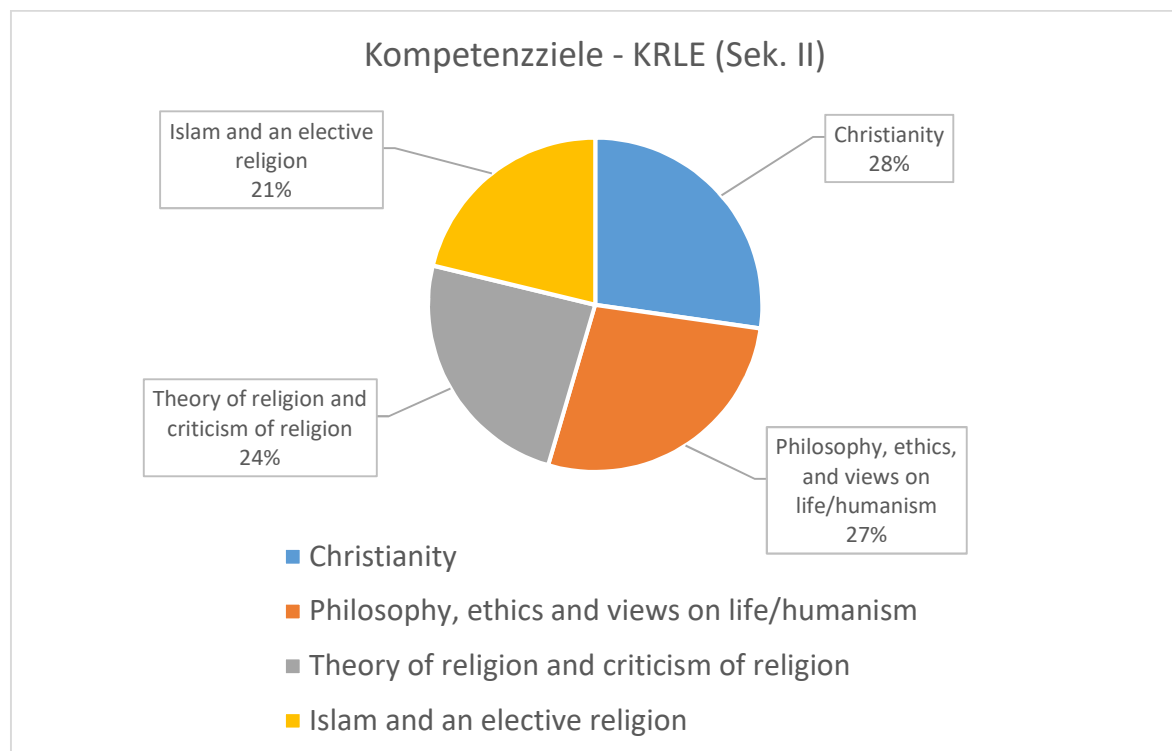


Abbildung 3: Kompetenzziele der Sekundarstufe II – Norwegen

Es zeigt sich, dass die Themenschwerpunkte „*Christianity*“ und „*Philosophy, Ethics and Views on Life/Humanism*“ im Lehrplan mit 9 entsprechenden Kompetenzzielen überwiegen. 8 Kompetenzziele beziehen sich auf religionswissenschaftliche und religionskritische Inhalte, 7 Ziele auf den Islam und eine frei zu wählende Religion.

3.2.4 Stellenwert der Kompetenzorientierung

Auch für Norwegen gilt, ähnlich wie für Deutschland und Österreich, dass mit Beginn der 2000-er Jahre umfassende Bildungsreformen angestrengt werden:

*„In the 2000s, reform strategies indicated a new orientation towards a global language of reform, focusing on competence aims, skills and capacities of learning. This new policy adjusts to strategies and concepts advocated by OECD and seems to be inspired by new forms of governance in what is conceptualised as the knowledge society.“*⁵³²

Es kann angenommen werden, dass letztlich – wie auch in vielen anderen Ländern - die Orientierung an universellen PISA-Standards einen signifikanten Einfluss auf Entwicklungen hin zu einem outputorientierten Unterrichtsverständnis hatte. Bei Sølvi Mausestagen heißt es: *„Since the release of the first PISA-Results in 2001, politicians and members of the media have been concerned about underachievement and low quality in Norwegian schools.“*⁵³³ Sverre Tveit stellt in diesem Kontext folgendes fest:

*“Norway has seen major changes in the field of educational assessment over the past decade, following the 2001 ‘PISA shock’ that stimulated reform of the entire primary and secondary education systems: new outcome-based curricula with cross-disciplinary basic skills were accompanied by major revision of assessment regulations, comprehensive government projects promoting formative assessment, national tests as a main component in a new national quality assessment system and new regulations for examinations and teacher reporting of overall achievement marks.“*⁵³⁴

Schrittweise, aber mit Bestimmtheit setzte sich folglich auch in Norwegen ab den 2000-er Jahren das Konzept der „*Learning-Outcomes*“ durch. Diese Entwicklung hin zu einem output-orientierten Schulsystem kann mit Blick auf eine Studie von Tine Sophie Prøitz (2015) verdeutlicht werden. Prøitz zeigt in *„Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes“* auf, wie es auf politischer Ebene zum Aufkommen

⁵³² Karseth und Sivesind, 2013, S.105

⁵³³ Mausestagen, 2013, S. 12.

⁵³⁴ Tveit, 2011, S. 23.

des Interesses an schulischer Outputorientierung kam. Eine Methode der Autorin ist es, bestimmte, den bildungspolitischen Diskurs bestimmende Begriffe nach der Häufigkeit ihres Vorkommens darzulegen. Dabei ging es einerseits um die Darstellung des Einzuges neuer Begrifflichkeiten, andererseits um die Sichtbarmachung des Verschwindens solcher Schlüsselworte, die den Bildungsdiskurs zu anderen Zeiten bestimmt haben. Die Ergebnisse der Untersuchung stellen sich wie folgt dar: Die Resultate des „Word-Counts“ der Autorin zeigen einen Anstieg der Nutzung des Begriffes „Learning-Outcomes“ ab dem Jahre 2003. Während der Begriff um die Jahrtausendwende in den so genannten „Budget-Documents“ gar keine Rolle spielt, wird er in den kommenden Jahren zum fixen Bestandteil des bildungspolitischen Diskurses in Norwegen. So präsentierte die damalige Ministerin für Bildung und Forschung, Kristin Clement, im Jahre 2003 ihren Report *„The schools knows best“*, in welchem sie notwendige Reformen im Bildungsbereich für die kommenden Jahre präsentiert. Zu den zentralen Elementen der Reform zählte die Implementierung eines nationalen outputorientierten Lehrplanes, die Einführung von fünf universellen Basiskompetenzen im Bildungsbereich, sowie die Neustrukturierung der Sekundarstufe II. In den kommenden Jahren wurde das in diesem Jahr angestrebte Reformpaket vorangetrieben und auch von der nachfolgenden Regierung weitestgehend mitgetragen.

Im Zuge der Reformbemühungen wurde das Ziel festgelegt, neue Konzeptualisierungen der Unterrichtsinhalte zu schaffen, die mit international gebräuchlichen Kompetenzformulierungen in Übereinstimmung stehen.⁵³⁵ Zur konkreten Umsetzung der geplanten Änderungen kam es im Zuge der so genannten „Competence for Development“-Schulreform im Jahre 2006. Neben Neuordnungen betreffend der Aus- Fort- und Weiterbildung von an der Lehrerbildung beteiligten Personen, kam es auch zu einer Modifizierung der Lehrpläne im Land. In den Fachcurricula wird von nun an großer Wert auf die Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden gelegt.⁵³⁶ Im Grundlagenpapier der Reform heißt es hierzu:

*„The new subject curricula in general education specify the competence aims in each subject which pupils and apprentices will be able to attain after a naturally limited course of learning. The new subject curricula will together represent a considerable simplification in comparison with the existing curriculum.“*⁵³⁷

⁵³⁵ Vgl. Karseht und Sivesind, 2013, S. 105.

⁵³⁶ Vgl. ebd. - https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kunnskapsloftet/competence_for_development.pdf (Zugriff am 11.08.2017).

⁵³⁷ Ebd. – Pdf Seite 9.

Argumentiert wird, dass Schülerinnen und Schüler am besten lernen, wenn

- sie verstehen, was sie lernen und was von ihnen erwartet wird,
- sie Feedback erhalten, das sie über die Qualität ihrer Arbeit und „Performance“ aufklärt,
- sie Ratschläge dahingehend erhalten, wie sie sich verbessern können,
- sie in ihr eigenes Lernen involviert sind.⁵³⁸

Die Verantwortung für die Umsetzung der formulierten Kompetenzziele läge bei den Mitarbeitern der Schule – im Besonderen bei den Lehrerinnen und Lehrern, die über Entscheidungsgewalt hinsichtlich der Unterrichtsinhalte und Methoden verfügen.

Christina Elde Mølstad und Berit Karesth (2016) beschreiben im Rahmen ihrer Forschungsarbeit *„National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes“* den kompetenzorientierten Ansatz in Norwegens Schulsystem. Die Autorinnen merken an, dass die Fachcurricula in Norwegen hauptsächlich aus einer Darstellung von Kompetenzzielen bestehen. Dabei werden die verschiedenen Ziele durch die folgende Klausel eingeführt: *„The aims for the education are, that the pupils shall be able to ...“*. Die Lehrpläne – so die Autorinnen – stellen daher eine Erwartung hinsichtlich bestimmter Lernergebnisse oder des Erwerbs einer spezifischen Kompetenz. Die Kategorie „Inhalt“, die in vorangegangenen Lehrplänen das Hauptcharakteristikum darstellte, wurde durch die Kategorie der Kompetenz weitestgehend ersetzt. Welcher Begriff von Kompetenz in diesem Zusammenhang angenommen wird, soll im Folgenden beschrieben werden:

Im aktuell gültigen Lehrplan für den norwegischen Pflichtschulbereich wird Kompetenz gefasst als

„[...] die Fähigkeit, Aufgaben zu lösen und komplexe Herausforderungen zu meistern. Die Schüler erweisen sich als kompetent in konkreten Situationen, indem sie Wissen und Fähigkeiten einsetzen, um Probleme zu lösen. Dabei kann es darum gehen, Aufgaben in bestimmten Bereichen wie Bildung, Beruf und Gesellschaft oder auf einer persönlichen Ebene zu meistern.“⁵³⁹

Ausgehend von dieser Begriffsbestimmung werden im Lehrplan weitere Differenzierungen in Bezug auf den Kompetenzbegriff vorgenommen:

⁵³⁸ Tveit, 2011, S. 24.

⁵³⁹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 7.2.2017 - übersetzt ins Deutsche).

- **Kompetenz ist mehr als eine Fähigkeit oder Wissen:** Die konkrete Aufgabe oder Situation ist ausschlaggebend für die erforderlichen Kompetenzen. Da viele Aufgaben oder Situationen komplex sind, meint Kompetenz mehr als eine Fähigkeit oder generelles Wissen. Oft werden Kenntnisse und Fähigkeiten kombiniert und zusammen angewandt. Kompetenzziele der Lehrpläne bestehen daher sowohl aus Kenntnissen, als auch Fähigkeiten, die gemeinsam die konkrete Kompetenz ausmachen.⁵⁴⁰
- **Teile im Vergleich zum Endergebnis:** In der konkreten (Aus-)Bildung müssen manchmal Teilziele für Kompetenzen oder einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten separat entwickelt werden. In diesen Fällen kann es sinnvoll sein, selbst definierte Lehrziele anzustreben. Gleichzeitig müssen die Teilziele, an denen die Lernenden arbeiten, im Ganzen gesehen und verbunden werden, so dass die Kompetenzziele in ihrer Gesamtheit nicht untergehen. Auf diese Kompetenzziele arbeiten die Lernenden hin und anhand dieser werden sie auch beurteilt.⁵⁴¹
- **Anwendung ist Teil des Kompetenzbegriffes:** Die Möglichkeit, bestimmte Situationen zu bewältigen, beinhaltet mehr als „reine Kenntnisse und Fähigkeiten“. Die Kenntnisse und Fähigkeiten müssen in verschiedenen Situationen eingesetzt werden können, um Probleme oder eine besondere Herausforderung zu lösen. In der lokalen Arbeit mit den Lehrplänen ist es ausschlaggebend, Aufgaben und Situationen zu finden, die die Lernenden alles üben lassen, was sie später an Kompetenz zeigen müssen, damit sie ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in Kombination nutzen können.⁵⁴²
- **Bei der Arbeit mit den Lehrplänen und der Bewertung geht es um die Suche nach Situationen, in denen die Lernenden ihre Kompetenzen sowohl trainieren, als auch zeigen können:** Wissen verändert sich schnell und die Lernenden müssen in der Lage sein, das anzuwenden, was sie in bestimmten Situationen lernen und es auch schaffen, es auf neue Situationen übertragen zu können. Lernen und Bewertungssituationen müssen deshalb mehr als nur ein "Benoten" von Kenntnissen und Fähigkeiten sein.⁵⁴³

⁵⁴⁰ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 7.2.2017 - übersetzt ins Deutsche).

⁵⁴¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 7.2.2017 - übersetzt ins Deutsche).

⁵⁴² Ebd.

⁵⁴³ Ebd.

Die Kompetenzziele – so heißt es in den Bestimmungen – seien unter der Prämisse formuliert, dass die Lernenden unterschiedliche Kompetenzen in aktuellen und zukünftigen Situationen innerhalb von Bildung, Beruf, Gesellschaft und auf der persönlichen Ebene benötigen. Das Kompetenzziel wird somit als ein Teil eines übergeordneten Ziels der Ausbildung gesehen.

Auch wird im Lehrplan ein Beispiel dafür gegeben, was die einzelnen Elemente des Kompetenzbegriffes beinhalten können. Im Lehrplan für Sozialkunde der 10. Klasse findet sich die folgende Kompetenz:

- *„Der Lernende soll verschiedene politische Parteien und ihre unterschiedlichen Wertevorstellungen und Interessen beschreiben und verstehen und dieses Wissen mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen und eigenen Meinungen verbinden können.“⁵⁴⁴*

Es sei dem Konzept nach möglich, Kompetenz anhand des Kernlehrplans, des allgemeinen Teils oder des Fachlehrplans zu definieren. Die Art und Weise, wie Kompetenzziele formuliert werden, variiert über die Themen hinweg. So seien einige genau definiert und beziehen sich auf Grundfertigkeiten, während andere Ziele allgemeiner formuliert sind und daher Lernergebnisse verlangen, die schwieriger zu messen sind. Grundsätzlich steht aber ab Beginn des schulischen Lernens der Kompetenzerwerb im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens.

Zusätzlich zu den in den Fachlehrplänen formulierten Kompetenzen sieht die Bildungsreform von 2006 die Formulierung von 5 so genannten „Basic-Skills“ vor, die für jedes Fach separat zu bestimmen sind. Sie werden immer in Verbindung mit den jeweiligen Fachkompetenzen gedacht und stehen in einem direkten Wechselverhältnis. Es heißt:

„In the compulsory and secondary education reform of 2006 five skills were defined as basic to learning in school, work and social life. These skills are basic in the sense that they are fundamental to learning in all subjects as well as a prerequisite for the pupil to show his/her competence and qualifications.“⁵⁴⁵

Die für das Unterrichtsfach KRLE festgelegten „Basic-Skills“ werden wie folgt beschrieben:

- ***Being able to express oneself orally in KRLE involves using spoken language to communicate and explain religions and philosophies of life, ethics and philosophy. Oral skills such as conversation, dialogue, storytelling***

⁵⁴⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 7.2.2017 - übersetzt ins Deutsche).

⁵⁴⁵ <https://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/> (Zugriff 28.11.2017).

skills and reports and expositions are means to experience wonder, reflect on ideas and learn argumentation. A great deal of emphasis is placed on storytelling as an oral form of expression in the subject.

- ***Being able to express oneself in writing** in KRLE involves being able to express knowledge and viewpoints about religion and philosophies of life, ethics and philosophy. Writing clarifies thoughts, experiences and one's own views, and is helpful as a tool in interpreting, argumentation and communicating. Writing in KRLE also involves encountering different kinds of written aesthetic forms of expression, and making use of these.*
- ***Being able to read** in KRLE involves experiencing and understanding written texts. Reading is used to gather information, interpret what one reads and reflect on this, and use facts and analytical skills when encountering stories and subject matter from traditional means of communication and in modern multimedia channels.*
- ***Numeracy** in KRLE involves being able to apply different ways of viewing historic time and ways of presenting yearly cycles, finding one's way through religious texts, encountering mathematical expressions and numerical symbolism, and interpreting and using statistics. Being able to recognize and use geometric patterns in aesthetic expression and architecture presupposes simple proficiency in calculating.*
- ***Being able to use digital tools** in KRLE is helpful to explore religion and philosophies of life to find different presentations and perspectives. An important skill is being able to use available digital material such as images, texts, music and film in a manner that unites creativity with a conscious use of source criticism. Digital media brings new possibilities for communication and dialogue about religion and philosophies of life. These media also create the opportunity for wider access to study material about current ethical questions.*⁵⁴⁶

Zu den grundlegenden „Basic-Skills“ gehört demnach sich auszudrücken, sich im Schriftlichen auszudrücken, zu lesen, zu rechnen und digitale „Werkzeuge“ zu nutzen. Jeweils werden Praktiken beschrieben, die den Erwerb der „Skills“ in Zusammenhang mit der religiösen und philosophischen Bildung bringen.

⁵⁴⁶ Jeweils: https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=eng (Zugriff am 21.12.2017).

3.3 „RE“ in Schweden

Vorbemerkungen: Für Schweden gilt, ähnlich wie für Norwegen, dass dem gemeinsamen „Werteunterricht“ ein langer Entwicklungsprozess vorausging. Das aktuell im Lehrplan verankerte religionskundliche Fach nennt sich „RE“ und nahm in moderner Form seine historische Entwicklung ab den 1960-er Jahren.

Grundsätzlich präsentiert sich das schwedische Schulsystem als Gesamtschule mit neunjähriger Grundschule und dreijährigem Gymnasiumbesuch. Die Grundschule gilt dabei als verpflichtend, mit ihrer Absolvierung gilt auch die Schulpflicht als beendet. Die allermeisten Jugendlichen entscheiden sich im Anschluss an die Grundschule für den weiterführenden Besuch des Gymnasiums. Besonders ist, dass die gymnasiale Ausbildung einen hohen Anteil an berufsbildenden und praktischen Aspekten mit sich bringt. Die Schülerinnen und Schüler können aus bis zu 17 unterschiedlichen Ausbildungsprogrammen wählen, die sie auf das spätere Berufsleben vorbereiten sollen. Eine weitere Besonderheit: Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern findet in Schweden eine Bewertung nach Noten erst ab dem 6. Schuljahr statt. Außerdem werden in den ersten drei Schuljahren einige Fächer in Kombination mit anderen unterrichtet. So werden beispielsweise „Civics“, „History“, „Geography“ und „Social Sciences“ gemeinsam mit „Religious Education“ zum Schwerpunkt „Social Sciences“ zusammengefasst. Die Lehrerinnen und Lehrer beschäftigen sich in dieser Fächerkombination dann mit sozialen Phänomenen und nehmen dabei immer Ausgang an der konkreten Lebenswirklichkeit einer Gesellschaft. Ab der 4. Klasse wird das Fach „RE“ dann als eigenständiges Fach unterrichtet.

Wenn im Folgenden vom Gegenstand „RE“ die Rede ist, bezieht sich diese Bezeichnung sowohl auf den religionswissenschaftlich/„wertekundlichen“ Aspekt des Gegenstandes „Social Sciences“, als auch auf das separierte Unterrichtsfach „RE“ ab der vierten Schulstufe.

3.3.1 Historische Entwicklung des Faches

Der Unterricht zur Zeit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Schweden im Jahre 1842 war stark lutheranisch-konfessionell geprägt. Dies betraf nicht nur direkt die religiöse Bildung, sondern auch Routinen wie das gemeinsame verpflichtende Morgengebet von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern. Diese grundlegenden Parameter hatten Bestand bis ins Jahr 1919, als der Schulunterricht in Schweden seinen konfessionellen

Charakter verlor – obgleich es immer noch eine generell christliche Ausrichtung der Bildungsstätten gab.⁵⁴⁷

Religiöse Freiheit in dem Sinne, dass schwedische Bürger aus der Kirche austreten konnten, ohne sich einer anderen Konfession anzuschließen, wurde in den späten 1950-er Jahren etabliert. Es wurde zur gesellschaftlichen Forderung, dass auch Eltern, die das "Christentum und die Religion" in Frage stellten, darauf vertrauen konnten, dass ihre Kinder nicht im Sinne einer bestimmten Religion beeinflusst wurden. Diese Forderungen hatte spürbare Wirkung auf das schwedische Schulsystem: Zum einen wurde im Jahre 1962 die gemeinsame neunjährige Grundschule für alle eingeführt, zum anderen wurde der „Religionsunterricht“ von nun an unter dem Titel „Knowledge about Christianity“ geführt, und als „objektiver“ und „informativer“ Unterricht verstanden.⁵⁴⁸ Das Schulfach Religion änderte sich prinzipiell von einem Unterricht „in Christentum“ zu einem solchen, der „über das Christentum“ handelt⁵⁴⁹. Der mit dieser Änderung einhergehende Lehrplan für die gemeinsame Grundschule sah Themen vor, wie die „Geschichte des Christentums“, „Kirchengeschichte“ oder „Grundkenntnisse der Bibel“ – es sollten aber auch Informationen über andere christliche und nicht-christliche Religionen ihren Platz im Unterricht haben.⁵⁵⁰ Die Wahrung von Objektivität galt als wesentlicher Aspekt des unterrichtlichen Geschehens, im Lehrplan von 1962 heißt es:

„Christian Religious Education must be conducted in a way that does not violate the individual's right to freedom of thought and belief. Therefore, instruction should be objective in the sense that it provides factual knowledge about the meaning and content of different creeds, without authoritatively seeking to influence pupils in forming opinions.“⁵⁵¹

Das Fach hatte zum damaligen Zeitpunkt zwar keinen Pflichtcharakter, dennoch entschieden sich beinahe alle Schülerinnen und Schüler für eine Teilnahme.⁵⁵²

Für den Unterricht in der dreijährigen „Upper-Secondary School“ wurde 1965 ein Lehrplan erlassen, der einen engen thematischen Rahmen vorgab. Die folgenden „Areas of Content“ waren vorgesehen:

1. *Analysis of the Human Condition in Modern Times*
2. *Ethical and Moral Questions*

⁵⁴⁷ Vgl. Jäggle et al., 2013, S. 241.

⁵⁴⁸ Vgl. Flensner, 2015, S. 23 und Jäggle et al., 2013, S. 241.

⁵⁴⁹ Vgl. Flensner, 2015, S. 23.

⁵⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵⁵¹ Ebd., S. 24.

⁵⁵² Ebd., S. 27.

3. *Christianity*
4. *The Worldview Debate*
5. *Non-religious Attitudes toward Existence*
6. *Non-Christian Religions*⁵⁵³

Im Jahre 1969 wurde generell die Bezeichnung des Faches geändert - der neue Titel lautete von nun an „Religious Education“ und sollte die qualitative Gleichstellung der verschiedenen Religionen zum Ausdruck bringen. Am bisherigen Modell wurde zudem kritisiert, dass es zu wenig an pädagogisch-relevanten Aspekten aufwies. Darauf folgend – vor allem in den frühen 1970-er Jahren - galt die so genannte „Life-Question-Pedagogy“ als zentrales Element der Unterrichtsarbeit im Fach RE. Diese Form der Pädagogik setzte direkt am Individuum an und stellte existenzielle Fragen in den Mittelpunkt. Die Hauptthemenfelder des Faches waren nun „Fundamental Questions of Life“, „Attitudes toward Life“, „Ethics“, „Values“, sowie „Religious and Non-Religious Worldviews“.⁵⁵⁴ Außerdem sollten die Lehrerinnen und Lehrer mehr Freiheit betreffend der Erarbeitung der Inhalte bekommen. Grundsätzlich betrafen Änderungen dieser Art jeweils beide Schulformen in Schweden – die Grundschule, sowie das weiterführende Gymnasium.⁵⁵⁵

Das galt auch für Modifikationen des Lehrplanes in den 1980-er Jahren. Das Fach sollte von nun an weniger akademisch verstanden werden - die Grundausrichtung, auf die Lebenswelt der Jugendlichen einzugehen, blieb erhalten und wurde weiter forciert. So sollte über individuell-existentielle Fragen der Bogen zu Bibelstudien und Geschichte der Religion gespannt werden.

Die nächste tiefgreifende Reform betreffend des Faches ging im Jahr 1994 von statten und basierte auf grundlegenden Ideen der früheren Modelle. Die Bedeutung der Wertevermittlung sowie der Einfluss der christlichen Ethik und des westlichen Humanismus auf vorhandene Werte wurde im Lehrplan nun besonders betont. Außerdem besaß der Unterrichtsgegenstand von nun an absoluten Pflichtcharakter, ohne die Möglichkeit einer Ab- oder Ummeldung. Der Name wurde wieder in „Knowledge about Religion“ geändert und das Fach als wichtiger Bestandteil des Curriculums im Bereich der Sozialwissenschaften angesehen.⁵⁵⁶ Auch wurde der Lehrplan um aktuelle gesellschaftspolitische Themenfelder wie „Krieg und Frieden“, „Toleranz“, „Respekt für Andere“ oder „Solidarität“ erweitert. Als

⁵⁵³ Vgl. Flensner, 2015, S. 24.

⁵⁵⁴ Vgl. Alberts, S. 222.

⁵⁵⁵ Vgl. Flensner, 2015, S. 24.

⁵⁵⁶ Vgl. ebd., S. 26.

stark betontes pädagogisches Ziel gilt, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, verantwortungsvolle Entscheidungen in Fragen der Ethik und in Bezug auf individuell-existentielle Fragen zu treffen. Es heißt im Lehrplan:

“Pupils reflect individually and in groups on what it entails to be tolerant towards different people's ways of viewing life. Pupils argue for their own way of interpreting the meaning of life with respect for the rights of others’ interpretation of the meaning of life.”⁵⁵⁷

Die im Jahre 1994 beschlossenen Änderungen gaben die Richtung vor, in die sich auch die Lehrpläne der nächsten Novellen entwickelten. Erst im Jahre 2011 lassen sich elementare Modifikationen am Konzept erkennen: Elemente der Persönlichkeitsentwicklung im Unterrichtsfach werden reduziert zu Gunsten von Faktenwissen über Religionen und der Rolle von Religionen in der Gesellschaft.⁵⁵⁸

Das schwedische Modell sieht das Fach RE mittlerweile (2017) als Pflichtunterricht in der Primärstufe vor, ebenso wie in der Sekundarstufe I (Upper-Secondary School). Wanda Alberts fasst die Entwicklung der Werte- und Religionsbildung in Schweden wie folgt zusammen:

“In summary, the development of RE in compulsory schools can be described as stemming from the pure teaching of the Lutheran Protestant faith, to the teaching of Christianity (1919), the study of Christianity (1962), the study of religion (1969) and ending in teaching about religion and life issues (1980,1994).”⁵⁵⁹

Im Jahre 2017 wurde vom schwedischen Bildungsministerium angekündigt, hinsichtlich der Inhalte des Faches „Religious Education“ leichte Veränderungen vornehmen zu wollen. Diese sollen aber die grundlegende Ausrichtung des Faches nicht verändern.

3.3.2 RE in der Grundschule und Sekundarstufe I

Der Lehrplan

Grundsätzlich gibt es einen „allgemeinen Lehrplan“, der darlegt, welche elementaren Ziele es universell und unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach zu erreichen gilt. In den fach-

⁵⁵⁷ https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf / Zugriff am 23.08.2017. Original: Skolverket, 2000a.

⁵⁵⁸ Vgl. Flensner, 2017, S. 31.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 31.

spezifischen Lehrplänen dann, sind für die einzelnen Fächer konkrete Ziele festgelegt, hinsichtlich derer die Schülerinnen und Schüler evaluiert und bewertet werden sollen⁵⁶⁰. Diese fachspezifischen Ziele werden anhand von „Knowledge Requirements“ definiert, die angeben, welcher Wissensstand für welchen Grad der Beurteilung steht.

Das „Overall-Curriculum“ für die schwedischen Pflichtschulen enthält drei wesentliche Aspekte:

- Es werden darin die fundamentalen Werte und Themen von Schule im Allgemeinen definiert,
- es werden die übergeordneten Ziele für die Erziehung festgesetzt, und
- es wird auf die spezifischen Fachlehrpläne und darin enthaltenen Ziele verwiesen.

Die so genannten „Overall-Goals“, die ebenfalls im allgemeinen Lehrplan formuliert sind, beinhalten Festlegungen wie die folgenden (Auszug):

- Ziele hinsichtlich kulturellen Wissenserwerbes
- Ziele hinsichtlich eines Wissenserwerbs um grundlegende demokratische Prinzipien
- Ziele hinsichtlich des Erwerbs bestimmter Regeln der allgemeinen Vernunft
- Sprachliche Ziele (Muttersprache, Fremdsprachen)
- Bestimmte zu erstrebende Werte, wie Respekt und Toleranz

Auch wird in den „Overall-Goals“ geregelt, was Lehrende einbringen müssen, um die Schülerinnen und Schüler beim Erreichen ihrer Ziele angemessen unterstützen zu können. Für das Ansinnen dieser Arbeit soll der Fokus jedoch auf den fachspezifischen Lehrplänen liegen, in denen konkret auf die Inhalte in Bezug auf die religiöse und ethische Bildung eingegangen wird.

Im Folgenden zunächst die Präambel für den fachspezifischen Ethik-Lehrplan der Grundschule und der Sekundarstufe I.

⁵⁶⁰ Interview mit Dr. Edgar Almén vom 04.10.2017.

Präambel*Religion*

People throughout the ages and in all societies have tried to understand and explain their living conditions and the social contexts of which they form a part. Religions and other outlooks on life are thus central elements of human culture. In today's society, characterised by diversity, knowledge of religions and other outlooks on life is important in creating mutual understanding between people.

Aim

Teaching in religion should aim at helping the pupils to develop knowledge of religions and other outlooks on life in their own society and in other parts of the world. By means of teaching, pupils should become sensitive to how people with different religious traditions live with and express their religion and belief in different ways. Teaching should in a balanced way illuminate the role that religions can play in society, both in the pursuit of peace and resolving conflicts, in order to promote social cohesion and as a cause of segregation.

Teaching should also provide knowledge about an understanding of how Christian traditions have affected Swedish society and its values.

Through teaching, pupils should be given the preconditions to be able to interpret cultural expressions related to religious traditions. Pupils should also be given the opportunities to develop knowledge about how sources and societal questions related to religions and other outlooks on life can be critically examined.

Teaching should encourage pupils to reflect over various issues concerning life, their identity and their ethical attitudes. In this way, teaching should create the conditions for pupils to develop a personal attitude to life and an understanding of how they and others are thinking and living.

Teaching should help pupils to develop their knowledge of how different religions and other outlooks on life view questions concerning gender, gender equality, sexuality and relationships. Pupils should, in addition, be equipped to analyse and determine their standpoint in ethical and moral questions. Teaching should also contribute to pupils developing an understanding of how people's values are linked to religions and other outlooks on life. It should also contribute to pupils developing their capacity to act responsibly in relation to themselves and their surroundings.

- *Teaching in religion should essentially give pupils the opportunities to develop their ability to:*
- *analyse Christianity, other religions and other outlooks on life, as well as different interpretations and use of these,*

- *analyse how religions affect and are affected by conditions and events in society,*
- *reflect over life issues and their own and other's identity,*
- *reason and discuss moral issues and values based on ethical concepts and models, and*
- *search for information about religions and other outlooks on life and evaluate the relevance and credibility of sources.*⁵⁶¹

Deutlich wird in der Präambel des Lehrplanes für die Grundschule auf die Bedeutsamkeit von Religionen und Weltanschauungen für die Kultur des Menschen verwiesen. Ein Verständnis für den Glauben und die Weltanschauung anderer gelte als wichtiger Faktor gegenseitigen Verständnisses. Über den Unterricht im Fach „Religion“ soll grundlegendes Wissen um verschiedene Religionen und Weltanschauungen innerhalb der eigenen Gesellschaft – aber auch anderer Teile der Welt vermittelt werden. Ebenso finden Themen wie Gerechtigkeit, Gleichstellung, Gender-Mainstreaming oder Fragen der Moral und Ethik ihren Platz im Unterricht. Bereits in der Präambel wird auf fünf schwerpunktmäßige Zielsetzungen verwiesen, die den Kern des Faches ausmachen.⁵⁶² Diese sind ihrer Formulierung nach als Fähigkeiten zu verstehen, die es von den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Jahre zu erwerben gilt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit gewinnen,

- das Christentums, andere Religionen und weitere Weltanschauungen sowie deren unterschiedliche Interpretationen zu analysieren,
- zu analysieren, wie Religionen von Bedingungen und Ereignissen in der Gesellschaft beeinflusst werden und vice versa,
- sich mit Fragen des Lebens und der eigenen Identität auseinanderzusetzen,
- moralische Fragen und Werte, die auf ethischen Konzepten und Modellen basieren, zu diskutieren und zu begründen,
- nach Informationen über Religionen und andere Lebensperspektiven zu suchen und die Relevanz und Glaubwürdigkeit von Quellen bewerten.

⁵⁶¹ <http://karlsangskolan.nora.se/download/18.65b3d5ae15ad34ca3777eea4/1491396753301/1%C3%A4roplan+p%C3%A5+engelska.pdf> (Zugriff am 02.03.2018).

⁵⁶² <http://modersmal.skolverket.se/engelska/images/stories/filer/pdf2687.pdf>. (Zugriff am 02.03.2018).

Diese fünf Zielsetzungen gelten auch als Maßstab für die Leistungsbeurteilung der Jugendlichen. In spezifischen Erläuterungen zu den verschiedenen Notengraden wird dargelegt, welcher Könnens- und Wissensstand welcher Note entspricht.

Inhalte der Lehrpläne:

Eine detaillierte Aufschlüsselung der verschiedenen Unterrichtsinhalte ergibt sich für das Unterrichtsfach RE aus den im Lehrplan formulierten Unterrichtsinhalten. Im Folgenden kommt es zur exemplarischen Darstellung ausgewählter Inhalte, die für den Abschluss der 1.-6. Schulstufe vorgesehen sind⁵⁶³:

Living together:

- *Moving within a country and between countries. What the causes and consequences of this may be.*

Religious and other outlooks on life:

- *Rituals and religiously motivated precepts, and also holy places and locations in Christianity and the other world religions of Islam, Judaism, Hinduism and Buddhism.*

Religion and society:

- *How traces of ancient Scandinavian religion can be observed in today's society.*

Identity and life issues:

- *How different life issues, such as what is important in life and what it means to be a good friend, are depicted in popular culture. +*

Ethics:

- *Some ethical concepts, such as right and wrong, equality and solidarity.*⁵⁶⁴

In den **Lernjahren 1 bis 3** steht für die Schülerinnen und Schüler – wie bereits erläutert – der fächerübergreifende Unterrichtsgegenstand „Social Studies“ auf dem Programm. In diesem setzen sich die Kinder zu einem guten Teil mit lebensweltlichen Themen auseinander: So gilt es beispielsweise, die Geschichte der näheren Umgebung kennenzulernen, sowie zu

⁵⁶³ Es handelt sich hierbei um einen Auszug aus dem Lehrplan. Die komplette Fassung der Lehrplaninhalte – inklusive aller Jahrgänge - findet sich im Anhang der Arbeit.

⁵⁶⁴ <https://skola.helsingborg.se/wp-content/uploads/sites/49/2016/01/copy-of-curriculumbooklet2015-2016.pdf> (Zugriff am 04.03.2017).

erörtern, welche die „Schlüsselfunktionen“ einer Gesellschaft sind. Auch beschäftigen sich die Lernenden mit Kinder- und Jugendliteratur und den darin beschriebenen Lebensentwürfen. Die Schüler und Schülerinnen lernen grundlegende Verkehrsregeln kennen und reflektieren ganz allgemein über Normen im direkten Kontext der eigenen Lebenswirklichkeit. In Bezug auf das Thema „Religion“ hat das Fach unter anderem zum Ziel, über ausgewählte Zeremonien, Symboliken und Geschichten des Christentums, des Judentums und des Islam zu informieren. Darüber hinaus wird gelehrt, welche Rolle das Christentum in der Schule hat, und welche es in der Vergangenheit spielte. Ebenso setzen sich die Kinder mit dem Prinzip der Menschenrechte auseinander und lernen die Bedeutung der Kinderrechte kennen.

In den **Lernjahren 4-6** setzen sich die Schülerinnen und Schüler im Fach „Religious Education“ mit Ritualen, religiös motivierten Gebeten sowie heiligen Orten der Weltreligionen Christentum, Islam, Judentum Hinduismus und Buddhismus auseinander. Darüber hinaus wird zum Thema, was die „Schlüsselideen“ hinter Ritualen, Vorschriften und heiligen Stätten im Christentum und den anderen Weltreligionen sind. Im Unterricht wird auch zum Thema, welche Bedeutung das Christentum für Werte und Kultur in der schwedischen Gesellschaft hat - und in der Vergangenheit hatte. In Bezug auf die eigene Tradition lernen die Schülerinnen und Schüler, welche Spuren antiker skandinavischer Religionen in der heutigen Gesellschaft noch zu beobachten sind. Im Themenblock „Identity and Life Issues“ ist unter anderem vorgesehen zu erörtern, wie unterschiedliche Lebensthemen, Ansichten über die Liebe und was nach dem Tod geschieht, in Religionen und anderen Lebensanschauungen dargestellt werden. Nicht zuletzt stehen ethische Themen auf dem Lehrplan. So sollen sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit alltäglichen moralischen Fragen betreffend der Identität, der Geschlechterrollen, der Gleichstellung, etc. auseinandersetzen. Auch kommen die Lernenden zum ersten Mal mit ausgewählten ethischen Konzepten in Berührung.

In den **Lernjahren 7-9** gilt es, die Kernthemen des Lehrplanes weiter zu vertiefen. So sollen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel erfahren, welche Kernideen und wichtigen „Dokumente“ im Christentum unterschieden werden und dabei auch hinsichtlich der drei Orientierungen Protestantismus, Katholizismus und Orthodoxie differenzieren. Ebenso beschäftigen sich die Lernenden mit den Kernideen und wichtigen „Dokumenten“ des Islam, des Judentums, des Hinduismus und des Buddhismus. Auch sollen im Unterricht neue religiöse Bewegungen, neue Formen der Religiosität und des religiösen Ausdrucks thematisiert werden. In Bezug auf die schwedische Gesellschaft und dessen Selbstverständnis soll erörtert werden, welche Konflikte und Chancen in säkularen und pluralistischen Gesellschaften er-

wachsen können - etwa in Fragen der Religionsfreiheit, der Sexualität oder der Gleichberechtigung. Für den Schwerpunkt „Identity and Life Issues“ ist unter anderem vorgesehen, die Frage zu thematisieren, wie Religionen und andere Weltanschauungen die Identität und den Lebensstil von Menschen beeinflussen können. Nicht zuletzt stehen Themen der Ethik auf dem Plan – zum Beispiel soll es im Unterricht um ethische Konzepte gehen, die mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung, der Menschenrechte und demokratischer Werte wie Freiheit und Verantwortung verbunden werden können.

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Im Folgenden kommt es zu einer quantitativen Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplanes. Dabei werden nur diejenigen Lehrpläne berücksichtigt, die sich auf den Pflichtunterricht (1.-9. Schuljahr) beziehen. Als Referenz gelten die in den Lehrplänen dargestellten inhaltlichen Schwerpunkte.

Die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt, stellt sich die formale Verteilung der Themenbereiche wie folgt dar:

Themen laut Lehrplan für die Lernjahre 1-3

- 11 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living in the World“
- 6 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living in the Neighbourhood“
- 5 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living together“
- 3 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Exploring Reality“⁵⁶⁵

Themen laut Lehrplan für die Lernjahre 4-6

- 4 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religions and other Outlooks on Life“
- 3 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Identity and Life Issues“
- 3 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Ethics“
- 2 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religions and Society“

⁵⁶⁵ In den Lernjahren 1-3 als „Social Studies“ mit anderen Fächern kombiniert.

Themen laut Lehrplan für die Lernjahre 7-9

- 6 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religions and other Outlooks on Life“
- 4 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religions and Society“
- 3 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Identity and Life Issues“
- 4 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Ethics“

Themen laut Lehrplan für die Lernjahre 1-9 (Gesamt)

- 11 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living in the World“
- 10 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religion and other Outlooks on Life“
- 7 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Ethics“
- 6 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Religions and Society“
- 6 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Identity and Life Issues“
- 6 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living in the Neighbourhood“
- 5 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Living together“
- 3 inhaltliche Konkretisierungen bezüglich des Themas „Exploring Reality“

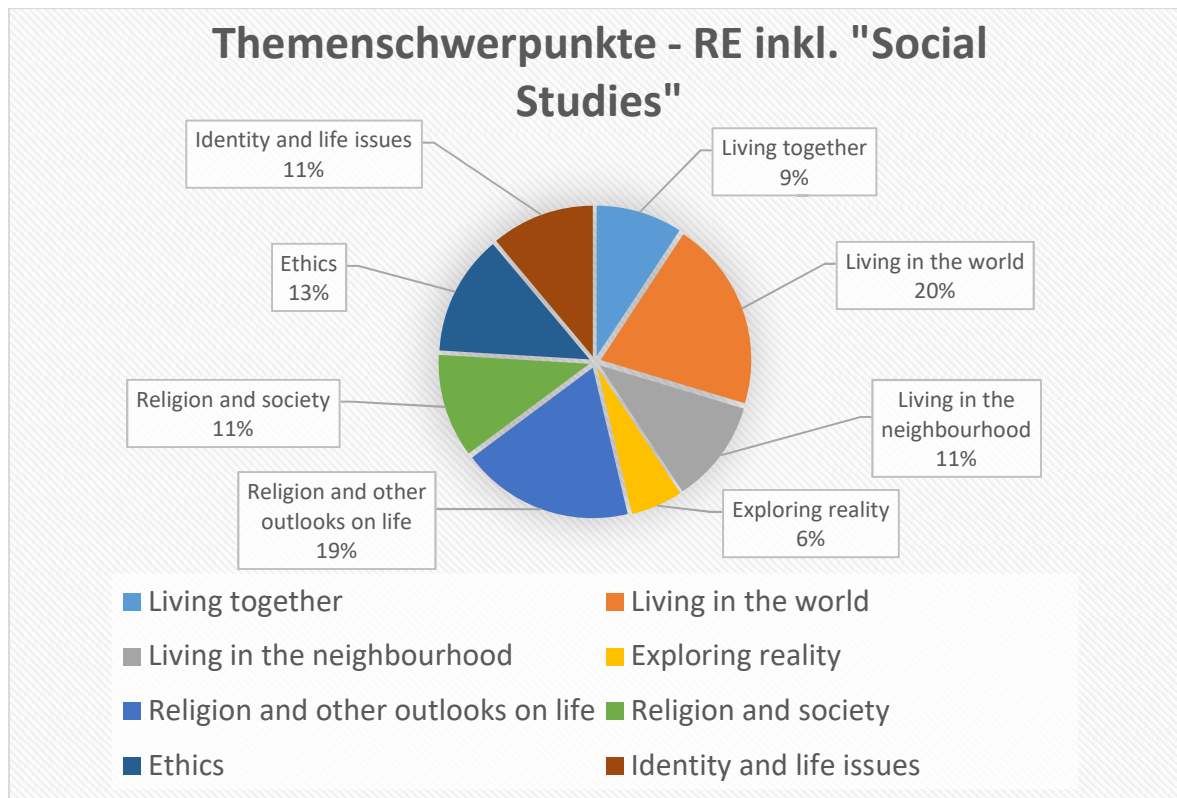


Abbildung 4: Themenschwerpunkte der Sekundarstufe I inkl. „Social Studies“ – Schweden

Bezieht man das Kombinationsfach „Social Studies“, dessen Themen mit den Fächern „History“, „Civics“ und „Geography“ geteilt werden, nicht in die Darstellung mit ein, stellt sich für die Lernjahre 4-9 folgendes Bild dar:

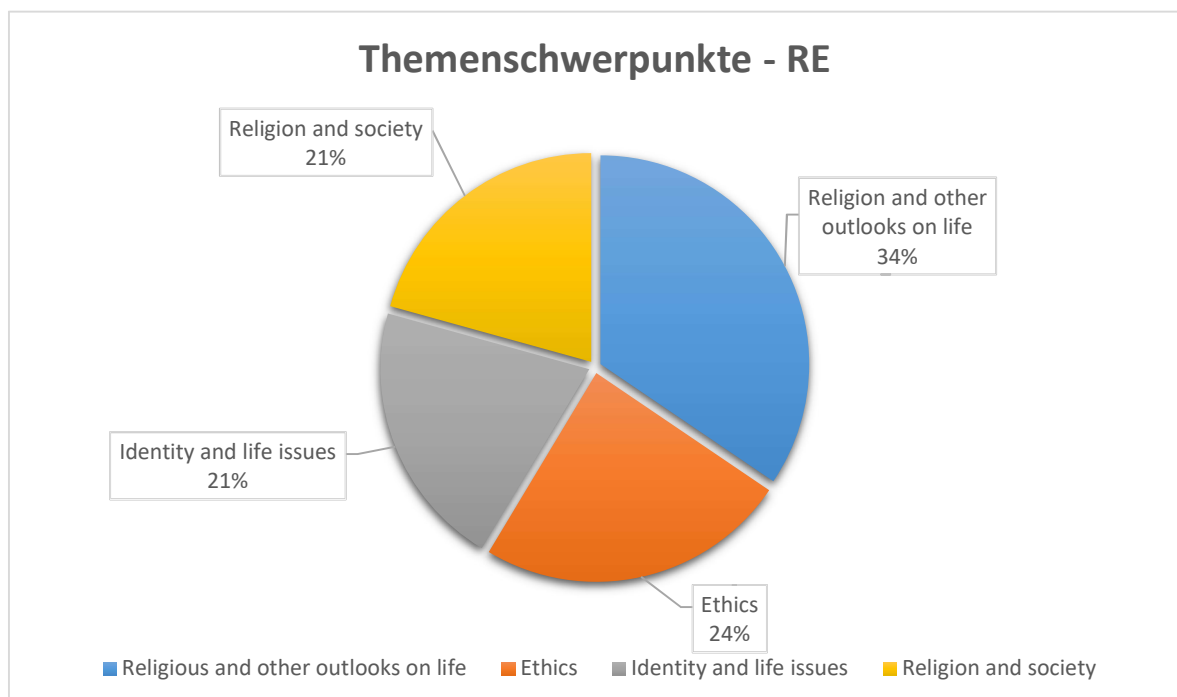


Abbildung 5: Themenschwerpunkte der Sekundarstufe I – Schweden

Themenschwerpunkte mit vorwiegend religiösem Bezug machen demnach im „reinen“ Unterrichtsfach RE etwa 55% aus. Dazu kommt der Schwerpunkt „Ethik“ mit 24% und das Thema „Identity and Life Issues“ auf 21%. Diese Verteilung deckt sich mit dem, was in der Präambel des Lehrplanes formuliert wurde.

3.3.3 RE in der Sekundarstufe II

Der Lehrplan

Im Folgenden zunächst die Präambel für den fachspezifischen Ethik-Lehrplan der Sekundarstufe II.

Präambel der Sekundarstufe

The subject of religion has its scientific roots primarily in the academic discipline of religious studies, and is by its nature interdisciplinary. It deals with how religions and outlooks on life are expressed in words and action, and how people formulate and relate to ethical and existential issues. The subject covers the importance of belief and ethics for an individual's experience of meaning and belonging.

Aim of the subject

Teaching in the subject of religion should aim at helping students broaden, deepen and develop knowledge of religions, outlooks on life and ethical standpoints, and where applicable different interpretations of these. Knowledge and understanding of Christianity and its traditions are of special importance since this tradition has nurtured the values underpinning the foundations of Swedish society. Teaching should take as its starting point a view of society characterised by openness regarding lifestyle, outlooks on life, differences between people, and also give students the opportunity to develop a preparedness for understanding and living in a society characterised by diversity. Students should also be given the opportunity to discuss how the relationship between religion and science can be interpreted and understood, regarding, for example, questions about creation and evolution.

Teaching should lead to students developing knowledge of how people's moral attitudes can be understood on the basis of religions and outlooks on life. They should be given the opportunity to reflect on and analyse people's values and beliefs, and thus develop respect and understanding for different ways of thinking and living. Teaching should also give students the opportunity to analyse and assess how religion can relate, amongst other things, to ethnicity, gender, sexuality and socio-economic background. Teaching should give students the opportunity to analyse texts and concepts, critically examine sources, discuss and argue.

Teaching in the subject of religion should give students the opportunities to develop the following:

1. *The ability to analyse religions and outlooks on life based on different interpretations and perspectives.*
2. *Knowledge of human identity in relation to religions and outlooks on life.*
3. *Knowledge of different views on the relationships between religion and science, and the ability to analyse these.*
4. *The ability to use ethical concepts, theories and models.*
5. *The ability to examine and analyse ethical issues in relation to Christianity, other religions and outlooks on life.*

Courses in the subject:

Religion 1, 50 credits, which builds on knowledge from the compulsory school or equivalent.

Religion 2, 50 credits, which builds on the course religion 1.

Religion – specialisation, 100 credits, which builds on the course religion 1 ⁵⁶⁶

Das Unterrichtsfach – so heißt es im Vorwort – habe seine wissenschaftliche Grundlage in der akademischen Disziplin der Religionswissenschaft, und sei seiner Natur nach interdisziplinär. Zum Thema wird, wie Religionen und Weltanschauungen in Wort und Tat zum Ausdruck gebracht werden und wie Menschen mit existentiellen und moralischen Fragen umgehen.

Ziel des Faches ist es, ein tiefergehendes Verständnis für Religionen, Weltanschauungen und ethische Standpunkte zu schaffen. Spezieller Schwerpunkt ist in diesem Zusammenhang das Christentum, da dessen Tradition die Werte der schwedischen Gesellschaft nachhaltig prägte. Der Unterricht geht von einem Blick auf die Gesellschaft aus, der sich durch Offenheit in Bezug auf den Lebensstil, die Lebensauffassung und die Unterschiede zwischen den Menschen auszeichnet und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, Verständnis für das Leben in einer plural geprägten Gesellschaft zu entwickeln. Die Lernenden sollen darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, darüber zu diskutieren, wie die Beziehung zwischen Religion und Wissenschaft interpretiert und verstanden werden kann, beispielsweise in Bezug auf Fragen der Schöpfung und der Evolution.

⁵⁶⁶ Franck, 2017, S. 1-13.

Der Unterricht hat zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern Kenntnis darüber zu vermitteln, wie die moralische Einstellung der Menschen auf der Grundlage von Religionen und verschiedener Lebensperspektiven verstanden werden kann. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, die Werte und Befindlichkeiten der Menschen zu reflektieren und zu analysieren, und so Respekt und Verständnis für verschiedene Denk- und Lebensweisen zu entwickeln.

Inhalte des Lehrplanes

Grundsätzlich umfasst der Unterricht im Fach RE in der Sekundarstufe II drei Kurse. Der erste Kurs knüpft dabei an das erworbene Wissen des Unterrichts in der Primarstufe an, und hat verpflichtenden Charakter für die Schülerinnen und Schüler. Anders die Kurse 2 und der „Spezialisierungskurs“, die zwar von den Jugendlichen gewählt werden können, aber nicht verpflichtend sind. Im Folgenden kommt es zur exemplarischen, auszugsweisen Darstellung von einigen Kerninhalten des Lehrplanes der Kurse:

- *Christianity, the other world religions and different outlooks on life, their characteristics and how they are expressed by individuals and groups in the present, in Sweden and the world.*⁵⁶⁷
- *Interpretation and analysis of different theories and models in normative ethics, and how these can be applied. Ethical and moral views of what a good life and a good society can be.*⁵⁶⁸
- *Religions and outlooks on life of importance for people's identity, affiliation, community and view of gender equality.*⁵⁶⁹
- *Concepts, theories and practices relevant for the knowledge area.*⁵⁷⁰

Im Lehrplan für den verpflichtenden Unterricht im Kurs „Religion 1“ sind dieselben fünf Zielperspektiven formuliert wie in jenem für die Grundschule. Die spezifischen Lerninhalte sind thematisch breit gestreut – so stehen einerseits Inhalte das Christentum betreffend am Programm, andererseits sollen religionswissenschaftliche und philosophische Fragen Teil

⁵⁶⁷ Aus dem „Core-Content“ des Kurses „Religion 1“ – siehe Anhang.

⁵⁶⁸ Ebd.

⁵⁶⁹ Aus dem „Core-Content“ des Kurses „Religion 2“ – siehe Anhang.

⁵⁷⁰ Aus dem „Core-Content“ des Kurses „Religion 3“ – siehe Anhang.

des Unterrichts sein. Die „Wahlkurse“ „Religion 1“ und „Religion 2“ bieten inhaltliche Vertiefungen bzw. Erweiterungen zu den ursprünglichen Zielperspektiven.

3.3.4 Stellenwert der Kompetenzorientierung

Der Begriff der Kompetenzorientierung, so wie er in vielen anderen europäischen Ländern verstanden wird, spielt im schwedischen Schulsystem keine besondere Rolle. Wie bereits in den einführenden Zeilen angemerkt, werden in den Lehrplänen Lernziele festgelegt, die es von den Schülerinnen und Schülern zu erreichen gilt. Auf formaler Ebene werden im schwedischen Lehrplan so genannte „Knowledge Requirements“ formuliert, für die es unterschiedliche Erfüllungsgrade gibt. Betreffend der Bezeichnung und Bewertung dieser „Requirements“ lassen sich durchaus Parallelen zum Kompetenzverständnis anderer Länder aufzeigen. So gilt für eine „Grade A“-Bewertung nach dem 6. Lernjahres Folgendes:

*“Pupils have **very good** knowledge of some holy places or locations, rituals and precepts that are connected to the world religions and show this by applying **well developed and balanced** reasoning about similarities and differences between some religions.*

*Pupils also show simple relationships between concrete religious expressions and key ideas in world religions. Pupils can describe some basic features of ancient Scandinavian and Sami religion, and also provide examples of how ancient Scandinavian religion can be observed in today’s society. Pupils can describe some Christian holidays and traditions and make **well developed** comparisons between the importance of Christianity for Swedish cultural and social life, both before and now. Pupils can also apply **well developed and balanced** reasoning about how questions of life are depicted in different contexts, and what religions and other outlooks on life may mean for different people in a way which **carries the reasoning forward and deepens or broadens it.***

*Pupils can apply **well developed** reasoning to daily moral questions and what it might mean to do good. Pupils make reflections which **carry the reasoning forward and deepen or broaden it** and use some ethical concepts in a **well** functioning way. Pupils can search for information about religion and other outlooks on life and use different types of sources in a **well** functioning way and apply **well developed** reasoning to the usefulness of the information and sources.”⁵⁷¹*

⁵⁷¹ Franck, 2017, S. 27.

Folgende Begrifflichkeiten verweisen dabei direkt auf das von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht Gelernte oder Erworbene:

„have very good knowledge of”; “applying well developed and balanced reasoning”; “show simple relationships”; “can describe”; “provide examples”; “make well developed comparisons”

Durchaus verweisen diese Begriffe auf einen von den Schülerinnen und Schülern zu liefernden Output im Rahmen des jeweiligen Unterrichtsfaches. Franck et al. beschäftigten sich in ihrem Fachbeitrag „Ethical competence – a comparison between the Swedish and the Icelandic curricula and some teachers’ views”⁵⁷² mit dem Verständnis von ethischer Kompetenz aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Der in diesem Zusammenhang diskutierte Kompetenzbegriff erinnert kaum an den Formalismus, mit dem Kompetenzen in den Lehrplänen anderer Länder beschrieben werden. Auch unterscheidet er sich von den „Knowledge Requirements“ der schwedischen Curricula. Alle befragten Lehrer gaben an, dass sie möchten, dass ihre Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, „gut zu handeln, im Hinblick auf andere Menschen“. So wurde beispielsweise von einem Befragten das Folgende angegeben:

Die Lehrkräfte meinen aber, dass die in den Lehrplänen formulierten Ziele dafür zu theoretisch und analytisch seien. So gibt ein Lehrender das Folgende an:

*„They [the pupils] are very interested in ethics, in ethics and morality and in ethical dilemmas and reasoning about difficult issues. That I think the pupils are very interested in. But now the focus is more on the ethical theories and the ethical models. And when we had the previous syllabus we did not teach as much about this as we do now. Then it was more about what the pupils experienced as right and wrong, that you can have different views and perspectives and that it can be quite complexe, so to say.”*⁵⁷³

Durchaus zeigte sich bei den von Frank et al. durchgeführten Interviews, dass es eine Differenz gibt, zwischen dem, was die Lehrenden für ihre Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein gutes Leben/Zusammenleben als wichtig erachten und dem, was von den Lernenden verlangt wird, um gute Noten im Fach zu erhalten. So heißt es: „An important ethical competence, according to the teachers, seems to be having an open mind and tools for thinking as well and knowing how to act towards fellow human beings in a right and good way [...]”.

⁵⁷² <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2017.1284249> (Zugriff am 29.02.2018).

⁵⁷³ Franck, 2017, S. 67.

Dies aber stehe im Gegensatz dazu, dass die Lehrer Ethik im Lehrplan als theoretisches Fach ansehen, das sie auch zu bewerten und benoten haben.

Um zu klären, welche Relevanz die Output-Orientierung im schwedischen Schulsystem auch ohne den Kompetenzbegriff hat, wurde im Rahmen dieser Arbeit außerdem ein Interview mit den schwedischen Curriculumforschern Prof. Ninni Wahlström und Prof. Daniel Sundberg (Linnaeus University) geführt. Im Folgenden werden ihre Antworten auf Fragen bezüglich der schwedischen Lehrplangestaltung dargebracht:

Frage: In German-speaking countries, the concept of "learning outcomes" (like "competence orientation") has been the guiding principle of modern school and teaching instruction for a good ten years. Please explain what role the terms "learning outcome" and "competencies" play in the Swedish school system.

Prof. Ninni Wahlström: *In Sweden, management by objectives and results were implemented as a general governing system for the Swedish school system in 1991. The consequences of the governing by objectives and results were first noticed in the curriculum for compulsory school Lpo 94, which was the first curriculum adapted to this 'new' system. However, the formulations were still quite open and the results were expressed as "Objectives to achieve" in grade 5 and 9. The clearly outcomes-related and standards-based curriculum we have today was launched in 2011 and is called Lgr 11. In Lgr 11 the term "knowledge requirements" is used to express the achievements that every student need to reach. (Knowledge requirements in Swedish , grade 1, in Swedish and Mathematics, grade 3, in all subjects in grade 6 and 9). The term "competencies" is not used; instead the knowledge requirements express the abilities to argue, describe, report, compare, analyse, etc. within different school subjects .*

Prof. Daniel Sundberg: *The term "learning outcome" does not have a direct translation into a Swedish educational term. It has been translated to "school results" and "students school achievements". It has been a focal point in the general Swedish school debate since 2001, when the PISA –results were launched and showed a negative trend for Sweden. It became the start for a major revision of the curriculum and assessment system in 2009. The new curriculum shifted from a competence-based model to an outcome-based and results-oriented curriculum. The term "competencies" have not been used in curriculum policy as it has been associated with a too vague notion of learning content. It was rather translated*

into the term “skills” instead when it recontextualised in the national Swedish curriculum-making and subordinated the subjects.

Frage: What reasons do you see for the increase in output-oriented school systems in many European countries?

Prof. Ninni Wahlström: *I think that the Lisbon Strategy from year 2000 (EU) expresses it quite well in its formulation with Europe striving for being the most competitive knowledge-based economy with increased social cohesion; that is, the policy rationality behind this movement of outcome-based governing and accountability is both about societal and individual economic reasons and social reasons (to avoid major developmental gaps between different regions).*

Prof. Daniel Sundberg: *I think an increased competition among countries when it comes to achievements in the international knowledge assessments is one of the major drivers in this process. Governing by numbers is also a quick language for politicians to reduce complexities.*

Frage: What does the term “knowledge requirements” mean and what is the significance of this concept in the Swedish school system?

Prof. Ninni Wahlström: *The term “Knowledge requirements” has no history in Sweden. It appeared for the first time in the Official Report “Clear goals and knowledge requirements in compulsory school” (SOU 2007:28) in 2007. The term aroused in a strong national discourse of “clearness”: if only the goals in curriculum would be more clearly expressed, the students and the teachers would know what was expected and thus perform better.*

Prof. Daniel Sundberg: *The term knowledge requirement became the Swedish translation of performance standards which has been introduced as a central part of the curriculum. It is thus an direct “import” from the transnational policy trend of standards-based reforms in education.*

Frage: What are the specificities of Swedish curricula compared to those of other countries (maybe those with “competencies” in their curricula) ?

Prof. Ninni Wahlström: *What might be the typical “Swedish” version of standards-based curriculum is that the school subjects is the organizing principle in a neo-conservative view of knowledge (see e.g. Young 2008) in combination with a technical-instrumental views of*

knowledge expressed in the knowledge requirements. Again, the outcomes-based discourse of competences is there, but 'hidden' in a subjects-based model of curriculum.

Prof. Daniel Sundberg: *The Swedish curriculum is subject based and standards-based, which means that the state prescribes the content as well as the specific assessment criteria in each subject. In Sweden we have thus turned from a competence-based curriculum to a results-oriented or outcome-based model.*

Frage: What impact did the results of recent PISA tests have on past curricular reforms?

Prof. Ninni Wahlström: *The PISA results from 2006, 2009 and 2012 have had a significant influence of the Swedish school debate and it continues to have so even after the curriculum reform 2012. In 2014, the Swedish government commissioned the OECD to evaluate the quality of the Swedish school system. The OECD presented its report in 2015, and the government appointed a School Commission to propose school reforms in Sweden based on the OECD report. The School Commission presented its report in 2017, in large following the OECD's recommendation. Consequently, the external references in terms of international knowledge tests, external expertise symbolized by the OECD and its references to "international standards" have had a significant impact on the Swedish reform agenda from about 2006 and onwards.*

Prof. Daniel Sundberg: *PISA-tests have definitely turned the political attention on the measurable outcomes in education. The PISA-results have also turned political interest toward the curriculum constructions of successful PISA-countries and policy learning in specific curriculum areas.*

Es zeigt sich, dass der output-orientierte Grundgedanke durchaus auch im schwedischen Bildungssystem angekommen ist – wenn auch in einem etwas anderen Sinne, als beispielsweise in Österreich oder Norwegen. Wahlström sieht als Ausgangspunkt dieser Entwicklungen die Lissabonner Strategie der europäischen Union aus dem Jahre 2000, Sundberg meint, der internationale Wettbewerb um gute Ergebnisse bei standardisierten Tests sei ausschlaggebend. Bestätigt hat Wahlström, dass der Begriff der Kompetenz im schwedischen Lehrplandiskurs zwar keine Beachtung findet, wohl aber der der „Knowledge Requirements“. Dieses Konzept sieht ebenso wie bekannte Kompetenz-Modelle eine Fixierung an bestimmten, standardisierten von den Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Lernzielen vor.

3.4 Ethikunterricht in Bayern

3.4.1 Historische Entwicklung des Faches

Der Ethikunterricht wird in Bayern an allen Schulformen und in allen Jahrgangsstufen als Alternative zum Religionsunterricht angeboten (Ersatzfach). Das Fach gilt als verpflichtend für alle Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Im Schuljahr 2016/2017 besuchten etwa 20% der Schülerinnen/Schüler den Ethikunterricht in den verschiedenen Schulformen.

Die historischen Wurzeln eines Unterrichtsfaches “Ethik”, wie es heute an bayrischen Gymnasien etabliert ist, reichen historisch bis in die Epoche der Aufklärung zurück. Als Grundstein gilt die im aufklärerischen Geist geborene Idee allgemeiner, universeller Menschenrechte, zu denen auch das Recht auf Religionsfreiheit gehörte. Kein Schüler – so die Forderung – solle gegen seinen Willen gezwungen werden, den Religionsunterricht zu besuchen, oder religiösen Riten beizuwohnen. Die Pädagogen der Aufklärung nahmen im Sinne Kants eine strikte Trennung von Religionslehre und Morallehre vor, und begründeten “[...] *ein neues Schulfach [...], das trotz aller zeitbedingten Inhalte in enger Verwandtschaft zum gegenwärtigen Ethikunterricht steht: das Fach Sittenlehre.*”⁵⁷⁴ Über die Zeit wurde diese Unterrichtskonzeption vielfach reformiert und reorganisiert. Ständig waren es Kämpfe um die Trennung von Kirche und Staat, die mit der fortwährenden Entwicklung von Sitten- und Ethiklehre einhergingen - die Grundidee jedoch, “die Sitte” auch ohne direkten Bezug zu einem personalen Gott zu lehren, blieb erhalten. Gerade das katholische Bayern nahm bei der Etablierung eines Alternativunterrichts im Sinne der negativen Religionsfreiheit eine Vorreiterrolle ein, wenngleich ähnliche Konzepte auch in anderen Bundesländern etabliert wurden.⁵⁷⁵

Die heute in Bayern praktizierte Form des Ethikunterrichts nimmt ihren modernen Ursprung im Deutschland der Nachkriegszeit: Als die Länder nach dem zweiten Weltkrieg ihre Kultur- und Schulpolitik wieder eigenverantwortlich gestalten konnten, vollzogen sie die Schaffung eines Ethikunterrichts zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedener Weise.⁵⁷⁶ In Bayern wurden die Grundlagen für die Verankerung eines “ethisch fundierten Pflicht-Ersatzunterrichtes” durch entsprechende Richtlinien in einem Verfassungsentwurf vom Dezem-

⁵⁷⁴ Ebert, 2001, S. 17.

⁵⁷⁵ Vgl. Pfeufer, 2001, S. 28f.

⁵⁷⁶ Vgl. Ebert, 2001, S. 17.

ber 1946 gelegt. Der dritte Hauptteil dieses Entwurfes - “Das Gemeinschaftsleben” umfasst einen Abschnitt, der den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen regeln sollte. Dort heißt es, dass die Teilnahme am Religionsunterricht und an kirchlichen Handlungen/Feierlichkeiten von der Willenserklärung der Erziehungsberechtigten abhängen – beziehungsweise der Schülerinnen und Schüler, wenn diese das 18. Lebensjahr vollendet haben. Auch wird im Dokument geregelt, dass für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ein Unterricht über “die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit” einzurichten sei.

Der gesamte Verfassungsentwurf hinsichtlich der religiösen und sittlichen Erziehung wurde nach der ersten Lesung des Gesetzes im Jänner des Jahres 1946 mit den beiden christlichen Kirchen des Landes diskutiert. Beide Verhandlungsführer formulierten dabei ihre Änderungsvorschläge zu den einzelnen Artikeln – am Grundcharakter des Gesetzes wurde aber nichts geändert. Kurz nachdem die juristischen Normen im Jänner 1946 endgültig abgesegnet wurden, verweigerte die amerikanische Militärregierung ihre Zustimmung und das Gesetz musste rückwirkend annulliert werden.⁵⁷⁷ Es wird vermutet, dass diese Verweigerung der Anerkennung sich insbesondere auf solche Artikel der Verfassung bezog, die den Kirchen besonderes Recht zukommen ließ. Das Gesetz sei wohl in dieser Form zu “kirchenfreundlich” ausgefallen.⁵⁷⁸

Die im kommenden Jahr neu überarbeitete und letztlich rechtsgültig verankerte Version der Landesverfassung enthält in Bezug auf die religiöse und sittliche Erziehung der Heranwachsenden keine nennenswerten Änderungen. Beinahe wortident werden die Formulierungen aus dem Erstentwurf übernommen. Welche Aspekte die “*allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit*” beinhalten, die in der Verfassungsordnung genannt waren, lässt sich unter anderem aus Artikel 131 schließen. Dort heißt es unter anderem:⁵⁷⁹

1. *Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.*
2. *Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayrischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.*
3. *Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.*⁵⁸⁰

⁵⁷⁷ Vgl. Ebert, 2002, S. 148.

⁵⁷⁸ Ebd.

⁵⁷⁹ Ebd., S. 153.

⁵⁸⁰ BayVerf. 131 und BayEUG Art 1 (1) und 2 (1).

Die Ausführungsbestimmungen für den “Besuch des Religionsunterrichts” regelte die Nicht-Teilnahme an ebendiesem und verlangte hierfür die Zustimmung von beiden Elternteilen. Die Erklärung musste in den ersten 8 Tagen des neuen Schuljahrs abgegeben werden – in der Volksschule habe sich diese Erklärung an den Lehrer zu richten, in allen anderen Schulen an den Schulleiter.

Trotz genauer Richtlinien hinsichtlich des Abmelde-Prozederes, blieb der Verfassungsartikel nähere Vollzugsvorschriften für den Ersatzunterricht schuldig. Diese sollten in Zukunft ergehen. Allgemein kann das Interesse des Kultusministeriums für das neu geschaffene Unterrichtsfach als eher gering bezeichnet werden, was durchaus auch mit der äußerst dürftigen Abmeldezahl vom regulären Religionsunterricht begründet werden kann. Obwohl „[...] *nähere Vollzugsvorschriften über die Einrichtung dieses Unterrichts in Aussicht gestellt wurden, folgten keine entsprechenden Maßnahmen und der in Art. 137 Abs. 2 geforderte Unterricht blieb zunächst ohne Relevanz für die Schulpraxis.*“⁵⁸¹

Auch in den kommenden Jahren spielte der neu installierte Sittenunterricht keine Rolle in der täglichen Unterrichtspraxis an bayrischen Schulen. Von den im Jahre 1950 in Bayern registrierten 1,2 Millionen Schülerinnen und Schülern waren es ohnehin nur 7.487, die keiner der beiden christlichen Kirchen angehörten und somit für das Fach in Frage gekommen wären. Lehrer- und Raummangel, sowie allgemeine Schwierigkeiten bei der Organisation von Kleingruppenunterricht waren ebenfalls hinderlich für die Etablierung des Unterrichtsfaches.⁵⁸² Auch gegen Ende der 50-er und zu Beginn der 60-er Jahre kam der allgemeine Sittenunterricht nicht über seinen unbedeutenden Status hinaus.

Es dauerte einige Jahre bis sich dies ändern sollte. In den späten 60-er Jahren vollzog sich eine tiefgreifende Veränderung der Gesellschaft: „*Höhepunkt des gesellschaftlichen Wandels bildete die 68-er Studentenbewegung, in deren Gefolge die Bundesrepublik von einem ausgeprägten 'Modernisierungs-, Individualisierungs-, Pluralisierungs-, und Emanzipationsschub erfasst wurde.*“⁵⁸³ Auch die Kirche, und die Einstellung der Gesellschaft gegenüber ihr, wurde von diesen Tendenzen nicht verschont. Für viele „[...] *erschien gerade die Kirche als Exponent geistiger Unterdrückung, von der es sich zu befreien galt.*“⁵⁸⁴ Die Zahl der Abmeldungen vom Religionsunterricht nahm dementsprechend deutlich zu. Im Jahre 1971 belief sich die Gesamtzahl der vom Religionsunterricht abgemeldeten Schülerinnen

⁵⁸¹ Art. 136 Abs. 2 BV.

⁵⁸² Vgl. Pfeufer, 2004, S. 238.

⁵⁸³ Ebert, 2002, S. 156 sowie Franzen, 1994, S. 302.

⁵⁸⁴ Ebd., S. 156.

und Schüler in Bayern auf 12.609. Dieser Umstand brachte jedoch nicht mit sich, dass diese Schüler zwangsläufig einen ersatzweisen Ethikunterricht besuchen mussten/konnten, vielmehr stand für sie eine Freistunde in Aussicht.

Der Ethikunterricht, wie er in der Verfassung der 40-er Jahre vorgesehen wurde, war nicht Teil der schulischen Praxis. Es dauerte einige Monate, bis in einem juristischen Fachgutachten zur Frage danach, ob das Angebot eines ersatzweisen Ethikunterrichts für die Schulen verpflichtenden Charakter habe, Folgendes festgestellt wurde: „*Der in Artikel 137. Abs. 2 der Bayrischen Verfassung vorgesehene Sittenunterricht muss an den bayrischen Gymnasien nicht nur 'angeboten' werden. Die Verfassung verlangt vielmehr, dass alle diejenigen Schüler, für die er eingerichtet wird, ihn auch unbedingt, ohne jede Möglichkeit der Abmeldung, besuchen müssen.*“⁵⁸⁵ Diese Einschätzung hatte Wirkung – noch im Jahre 1972 erging ein ministerielles Schreiben an alle schulischen Entscheidungsträger des Bundeslandes, in dem über die verpflichtende Einführung des Ethikunterrichts informiert wurde. Die große Zeitspanne zwischen der Verabschiedung der bayrischen Verfassung und der Erfüllung ihres Auftrages im Hinblick auf den verpflichtenden Sitten- oder Ethikunterricht, kann in erster Linie mit der Entwicklung der Abmeldezahlen erklärt werden.⁵⁸⁶ Erst die Zunahme der Zahl der Abmeldungen ermöglichte ein umfassendes Angebot im Sinne der Verfassung.⁵⁸⁷

Die Wahl der Lehrkräfte für das neue Fach obliegt gemäß den veröffentlichten Richtlinien dem jeweiligen Direktor der Schule. Dieser solle zunächst auf freiwillige Meldungen zurückgreifen und im Übrigen darauf achten, dass er Lehrkräfte auswählt, die sich ihrer Ausbildung und ihrem bisherigen schulischen Einsatz nach für diese Aufgabe eignen.⁵⁸⁸ Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass für die Unterrichtserteilung keine Religionslehrer herangezogen werden sollen.

Auch ging mit der Bekanntmachung ein erster offizieller und landesweiter Lehrplan für das Fach einher. Ausdrücklich sollte der Unterricht im Fach Ethik kein Philosophieunterricht sein, sondern „[...] *Werteerziehung auf der Grundlage der bayrischen Verfassung und des Grundgesetzes.*“⁵⁸⁹ Der Ethikunterricht sei demnach nicht werteneutral, sondern orientiert an Werten der Verfassung. Jedenfalls aber löste der nun flächendeckend installierte eine heftige ideologische Debatte aus. So wurde von Gegnern des Faches befürchtet, dass durch

⁵⁸⁵ Brandmüller, 1987 zitiert nach Ebert, 2002, S. 158.

⁵⁸⁶ Pfeufer, 2004, S. 64.

⁵⁸⁷ Ebd., S. 64 (Original: Nachrichten des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1972)

⁵⁸⁸ Vgl. ebd., S. 159 – (Original in: KMBI. 1972, 898).

⁵⁸⁹ Lohse, 1981, S. 158, zitiert nach Pfeufer, 2004, S. 64.

den Ethikunterricht die Rechtsstellung des Religionsunterrichtes gefährdet sei. Das Fach „Ethik“ dürfe immer nur Ersatzfach bleiben und niemals zu einer wählbaren Alternative im Sinne eines Wahlpflichtfaches. Auch wurde Besorgnis dahingehend gehegt, dass der Staat mit diesem von ihm installierten Fach eine Manipulation der Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben könnte. Außerdem wurde von Konfessionslosen und Atheisten-Vereinen eingebracht, dass eine Verpflichtung zur Teilnahme an diesem Unterricht der Verfassung widerspräche – mitnichten nämlich, könne eine „Ersatzpflicht“ ohne eine „Originalpflicht“ bestehen. Dieser Einwand führte letztlich dazu, dass vor Gericht geklärt werden muss, ob der Ethikunterricht in dieser Form rechtens sei, oder nicht. Das oberste Verwaltungsgericht urteilte schließlich mit der Feststellung, dass die Länder durchaus aus dem Grundgesetz das Recht ableiten dürfen, einen verpflichtenden Ethikunterricht einzusetzen.

In den 1980-er Jahren etablierte sich der Ethikunterricht insbesondere im städtischen Raum, während in ländlichen Gebieten kaum Schulen entsprechende Angebote schafften. Auch wurde der Ethikunterricht vorwiegend an den Realschulen und Gymnasien Bayerns angeboten – für die Grund- und Hauptschulen wurden erst verspätet angepasste Lehrpläne ausgearbeitet.⁵⁹⁰ Insgesamt wuchs das Angebot zu dieser Zeit stetig, was zur Folge hatte, dass im Schuljahr 1992/93 knapp fünf Prozent der bayrischen Volksschüler am Ethikunterricht teilnahmen – in Ballungsräumen gar bis zu 15%.

Aktuell (ab 2009) gilt, dass der Ethikunterricht an allen Schularten angeboten wird, an denen auch Religionsunterricht vorgesehen ist. Dieser ist wiederum ordentliches Lehrfach an den Volksschulen, Realschulen, Gymnasien, Förderschulen, Berufsschulen, Wirtschaftsschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und an sonstigen Schulen nach Maßgabe der Schulordnung.⁵⁹¹ Für das Jahr 2008 gilt, dass etwa 12% der Gymnasiast/-innen, 11% der Grundschüler/-innen, 16% der Hauptschüler/-innen und 8% der Realschüler/-innen diese Form des Unterrichts gewählt haben.⁵⁹²

⁵⁹⁰ Vgl. Pfeufer, 2004, S. 67.

⁵⁹¹ Vgl. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008.

⁵⁹² Ebd.

3.4.2 Ethikunterricht in der Grundschule und in der Sekundarstufe I

Der Lehrplan

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik in Bayern ist Teil des übergeordneten Lehrplanprinzips „LehrplanPLUS“. Dieses Projekt beschreibt eine umfangreiche Lehrplanreform in Bayern, die 2013 ihren begrifflichen Ursprung fand, und in den vergangenen Jahren (ab 2014) schrittweise in den verschiedenen Schulformen zur Umsetzung gelangt. Im Mittelpunkt des Konzeptes steht der Erwerb von überdauernden Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler. Es heißt in diesem Zusammenhang:

„Bildungsstandards und bayerische Lehrpläne verpflichten Schulen zu einer konsequenten Ausrichtung ihres Unterrichts auf Kompetenzerwerb hin. Dabei gewinnt die Umsetzung didaktischer Prinzipien wie die Förderung kumulativen, vernetzenden und nachhaltigen Lernens sowie Anschaulichkeit, Anwendungsbezug bzw. Handlungsorientierung zentrale Bedeutung.“⁵⁹³

Als inhaltliche Besonderheit gilt in diesem Lehrplankonzept auch der Stellenwert des „selbstregulierten Lernens“. Die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen Steuerung von Lernprozessen – so heißt es – sei der Schlüssel zum Erwerb umfassender Handlungskompetenz und damit zur erfolgreichen Bewältigung von Schule, Ausbildung, Beruf und Studium.⁵⁹⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollen sich im Unterricht „Werkzeuge“ erarbeiten, die sie zur Lösung lebensweltlicher Probleme oder zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen benötigen.⁵⁹⁵

Die grundlegende Struktur sowie der Aufbau des Lehrplanes ist für die Grundschule, Mittelstufe und Sekundarstufe II sehr ähnlich. Der Lehrplan für das Fach „Ethik“ im Grundschulbereich wird nun auszugsweise in aktuell gültiger Fassung zur Darstellung gebracht und dabei in die zwei Grundelemente „Präambel“ und „Inhalte des Faches“ unterteilt. An beide Teile folgt eine theoretisch- inhaltliche Auseinandersetzung mit den wichtigsten Lehrplanelementen unter Bezugnahme auf die in der Vorbemerkung genannten Kriterien.

⁵⁹³ <http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=1009&> (Zugriff am 8.2.2018).

⁵⁹⁴ Vgl. <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/selbstreguliertes-lernen/> (Zugriff am 11.2.2018).

⁵⁹⁵ Vgl. ebd.

Präambel*Aufgabe und Bedeutung des Faches*

Das Fach Ethik hat im Fächerkanon der Grundschule die Aufgabe, die Kinder dabei zu unterstützen, auf der Grundlage allgemein anerkannter Grundsätze der Sittlichkeit für ihr Leben und ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen. Sie erkennen in der Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen und Haltungen die Bedeutung von Werten, die einem menschlichen und solidarischen Zusammenleben förderlich sind. Das Fach Ethik ist in Bayern ein ordentliches Unterrichtsfach für die Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Es leistet einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zu einem Miteinander auf der Grundlage gesellschaftlich anerkannter Wertvorstellungen, indem es die Schülerinnen und Schüler in altersgemäßer Weise zu „werteinsichtigem Urteilen und Handeln“ (Art. 47 BayEUG) befähigt. Gleichzeitig schafft es damit eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Leben des Einzelnen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen unserer Welt fördert das Fach Ethik die Achtung vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit sowie „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ (Art. 131 (2) BV) im Geiste der Demokratie. Auf diese Weise trägt es bei den Schülerinnen und Schülern zur Entwicklung einer positiven Wertorientierung bei.

Grundprinzipien des Unterrichts

Im Mittelpunkt des Ethikunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler als Personen, die über sich selbst und ihre eigenen Werte nachdenken, die bewusst handeln und ihr Leben verantwortlich führen sollen. In diesem Sinne zielt das Fach bereits in der Grundschule auf die Entwicklung einer reflektierten, von Vernunft geleiteten Persönlichkeit, die selbständig überlegt und handelt, die eigene Haltungen und Denkmuster kritisch infrage stellt und die sich der Bedeutung des Mitmenschen und der Mitwelt bewusst ist. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den vielfältigen Möglichkeiten eines altersgemäßen Philosophierens zu. Im angeleiteten gemeinsamen Nachdenken über „große Fragen“ wird ein begrifflich differenziertes Gespräch und ein aufmerksames gegenseitiges Zuhören gefördert, ebenso wie das Kind als ein selbständig denkendes Wesen, das sich offen fragend und vernehmend das Leben und seine Welt erschließt.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten durch das Potenzial der heterogenen Lerngruppe zusätzliche Unterstützung und Anregung. Für sie gelten zudem immer auch die Regelungen und Förderhinweise in den Lehrplänen für die entsprechenden Förderschwerpunkte.

Beitrag des Faches zur Bildung in der Grundschule

Die Grundschulzeit ist geprägt von einer sich allmählich erweiternden Lebenswelt, mit der sich das Kind auseinandersetzt. Im Ethikunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst und ihre Mitmenschen bewusst wahrzunehmen. Damit wird die Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls ebenso gefördert wie das Bewusstsein für den Ei-

genwert des anderen und die Achtung gegenüber dessen Bedürfnissen und berechtigten Ansprüchen. Mit Blick auf die Inklusion spielt dabei auch der respektvolle Umgang mit Menschen mit Behinderung eine besondere Rolle. Im Zusammenleben mit den unterschiedlichsten Menschen ihrer Alltagswelt erkennen die Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht schließlich, dass dieses Miteinander einer Regelung bedarf, die von den Betroffenen akzeptiert werden muss.

Im Ethikunterricht der Grundschule setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Fragen ihrer kulturellen Zugehörigkeit und nach einer eigenen Religiosität auseinander. Sie begreifen dadurch, dass Kultur und Religion dem Leben Bedeutung und Sinn geben können. In der Begegnung mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern lernen die Kinder deren Vielfalt und Andersartigkeit kennen und als gleichwertig zu achten. Der Ethikunterricht legt damit eine wesentliche Grundlage für ein von Wertschätzung und Toleranz geprägtes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Glaubensvorstellungen. Er zeigt den Schülerinnen und Schülern Gewaltlosigkeit als unverzichtbares Prinzip für die Bewältigung von Meinungsverschiedenheiten und von Konflikten und befähigt sie, mit Herausforderungen umzugehen, die sich in diesem Zusammenhang stellen.

Bereits im Grundschulalter begegnen Schülerinnen und Schüler ethischen Fragen, die sich aus dem Verhältnis des Menschen zur Natur und aus seinem Umweltverhalten ergeben. Dahinter stehen Herausforderungen, die ein reflektiertes, werte- und verantwortungsbewusstes Handeln des Einzelnen erfordern, das schon in der Kindheit angebahnt werden muss. Der Ethikunterricht schafft ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln bzw. Verhalten und den Problemen der modernen Welt und entwickelt bei den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten zur Problembewältigung. Ebenso leitet er zur altersgemäßen Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung und Haltung zu den verschiedenen Fragen eines verantwortungsvollen Handelns an.⁵⁹⁶

Deutlich wird im Lehrplan auf die Bedeutung des Faches im Sinne der Erfüllung des Auftrages der bayrischen Verfassung hingewiesen. Vorwiegendes Ziel des Faches sei es, die Heranwachsenden dazu zu befähigen, auf der Grundlage von sittlich anerkannten Normen zu handeln - ebenso wird als Ziel formuliert, die Entwicklung einer von Vernunft geleiteten Persönlichkeit zu forcieren. In Bezug auf die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Kinder und Jugendlichen werden noch weitere Ansprüche an den Ethikunterricht gestellt: So wird die Förderung von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und des Bewusstseins für den Eigenwert dezidiert benannt. Die Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten soll das Verständnis dafür fördern, dass Kultur und Religion dem Leben einen Sinn verleihen können. Speziell wird in

⁵⁹⁶ <https://www.km.bayern.de/epaper/LehrplanPLUS/files/assets/basic-html/page66.html> (Zugriff am 3.04.2018).

der Präambel auch noch darauf hingewiesen, dass bereits im Grundschulalter ethische Fragen relevant werden.

Inhalte der Lehrpläne

Exemplarisch kommt es im Folgenden zur Darstellung von ausgewählten Lehrinhalten/Kompetenzen des Lehrplanes für die 4. Jahrgangsstufe der Grundschule. Für die quantitative Beschreibung der Themenverteilung werden sämtliche Jahrgangsstufen der Grund- und Mittelschule berücksichtigt, um Vergleichbarkeit zu den Modellen aus dem skandinavischen Raum zu schaffen. Für die Sekundarstufe II wird der Lehrplan des Gymnasiums herangezogen, um für vergleichbare Daten zum österreichischen Modell zu sorgen. Der Lehrplan für die 4. Jahrgangsstufe kennt – unter anderem – Kompetenzerwartungen wie diese:

Über das eigene Handeln nachdenken – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Absichten und Ziele des eigenen Handelns in unterschiedlichen Alltagssituationen und denken über die Beweggründe nach.*

Individualität respektieren – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es zu manchen Fragen verschiedene Ansichten gibt, die gleichberechtigt sind.*

Die Wirkung und Relevanz einfacher Regeln überprüfen – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler begreifen den Sinn von Regeln und überprüfen ihren Nutzen anhand konkreter Regeln in ihrem Lebensumfeld.*

Den Wert von Kultur begreifen – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler erkennen Produkte kulturellen Schaffens und ermessen in altersgemäßer Weise, wie kulturelles Schaffen das Leben bereichert.*⁵⁹⁷

Der Lehrplan **für die 4. Jahrgangsstufe** der Grundschule weist stark lebensweltlich bezogene Themen auf. Die Lernbereiche „Menschsein“ und „Zusammenleben“ geben Kompetenzen an, die das tägliche Leben des Einzelnen und der Gemeinschaft betreffen. Inhaltlich

⁵⁹⁷ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/ethik> (Zugriff am 21.04.2018).

konkretisiert werden die Kompetenzen zum Beispiel durch Themenbereiche wie „Talente und Fähigkeiten“, „Umgang mit Misserfolg“, „Möglichkeiten respektvollen Umgangs“, „Möglichkeiten sinnvoller Hilfe“. Für den Kompetenzerwerb der ersten beiden Lernbereiche werden gesamt 24 übergeordnete Inhaltsfelder genannt und beispielhaft beschrieben.⁵⁹⁸ Der dritte Lernbereich „Religion und Kultur“ umfasst Kompetenzerwartungen im Hinblick auf Religion, Kultur, soziales Engagement und Grenzerfahrungen. Inhaltliche Konkretisierungen sind zum Beispiel: „Entstehung der Erde und des Lebens“, Verbindungen zwischen Leben und Religion“ oder „Subjektivität von Vorlieben und Abneigungen“. Der vierte Lernbereich bezieht sich auf Kompetenzen zum Umgang mit neuen Medien und der Natur. Die Lernenden setzen sich inhaltlich beispielsweise mit der Abhängigkeit des Menschen von einer intakten Umwelt auseinander oder mit Beispielen für Umwelt-Missstände in verschiedenen Ländern. Ebenso wird die „persönliche Wertschätzung der intakten Natur“ oder das „eigene Umweltverhalten im Bereich der Mobilität“ inhaltlich relevant. Nicht zuletzt sollen die im Lehrplan ausgewiesenen Kompetenzbereiche dieses Lernbereiches unter anderem durch die Inhaltsfelder „Vorteile der elektronischen Medien“ oder „Möglichkeiten eines verantwortlichen Umgangs mit den Medien“ erworben werden.

Die obenan nicht dargebrachten Lehrpläne der Jahrgangsstufen 1-3 sind ebenfalls im Hinblick auf zu erwerbende Kompetenzen formuliert. Dabei sind die vier Lernbereiche und deren bezeichnende Konkretisierungen ident mit denen des Lehrplanes der 4. Jahrgangsstufe.

Zusätzlich zu den beschriebenen fachspezifischen Kompetenzen der 4-jährigen Grundschule kennt der LehrplanPLUS auch so genannte „Grundlegende Kompetenzen“ des Ethikunterrichts. Diese formulieren im allgemeinen Sinn und zusammenfassend die Ziele der 2. und 4. Jahrgangsstufe und beschreiben, über welches Wissen und Können Schülerinnen und Schüler dauerhaft verfügen sollen.⁵⁹⁹

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Im Folgenden kommt es zu einer quantitativen Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplanes für die Grundschule ohne Berücksichtigung der „Grundlegenden Kompetenzen“. Als Referenz gelten die in den Lehrplänen dargelegten inhaltlichen Lernbereiche und

⁵⁹⁸ Siehe hierzu: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/ethik> (Zugriff am 20.2.2018).

⁵⁹⁹ Vgl. hierzu: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/grundschule/3> (Zugriff am 20.2.2018).

die darin beschriebenen Kompetenzen. Die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt, stellt sich die formale Verteilung der Kompetenzen wie folgt dar:

Kompetenzen laut Lehrplan für die Lernjahre 1-4

70 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Zusammenleben – dem Anderen begegnen“

47 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Menschsein – sich selbst begegnen“

42 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Religion und Kultur – dem Leben begegnen“

38 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Die moderne Welt – der Mensch und seine Umwelt“

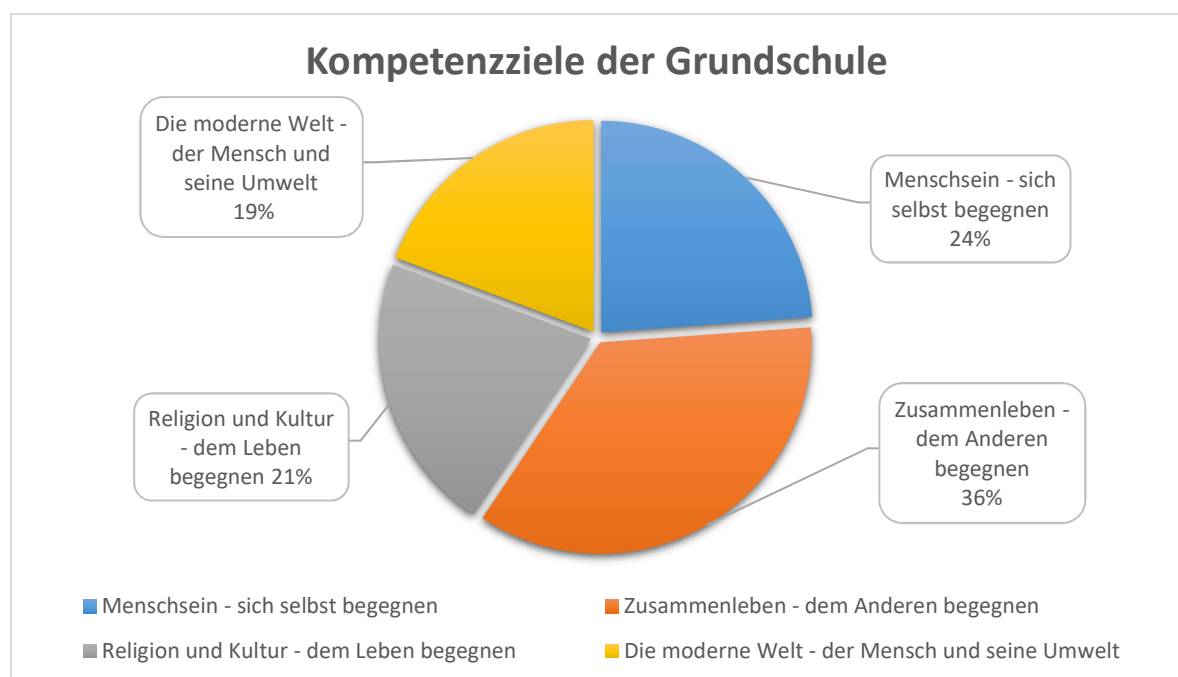


Abbildung 6: *Kompetenzziele der Grundschule – Bayern*

Es überwiegen im Lehrplan der Grundschule lebensweltliche Themen gegenüber solchen Themen mit religionswissenschaftlichem Inhalt. Auch wenn das Thema „Religion“ gemäß den inhaltlichen Konkretisierungen auch in den anderen Themenbereichen teilweise relevant ist, ergibt sich eine ungefähre Verteilung von etwa 22% mit Bezug zu religiösen Phänomenen.

Sekundarstufe I

Für den Ethikunterricht in der Sekundarstufe I ergibt sich das folgende Bild:

Präambel

Einleitende Worte und eine grundlegende Beschreibung des Faches Ethik für das Gymnasium (Sekundarstufe 1) finden sich im so genannten „Fachprofil“ des Unterrichtgegenstandes.

„Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu wertehinsichtigem Urteilen und Handeln“ (Art. 47 Abs. 2 BayEUG). Er unterstützt die jungen Menschen in ihrer Suche nach moralischer Orientierung in der Welt von heute, indem er ihnen Entwürfe und Theorien vorstellt, die aus einer langen Entwicklung philosophischen Denkens und wissenschaftlichen Forschens hervorgegangen sind. Die Jugendlichen vergleichen diese Modelle mit den von ihnen selbst entwickelten Vorstellungen und kommen so zu einem eigenen Bild von einem guten und gerechten Leben und von dem Menschen, der sie gerne wären.

Einsicht allein führt aber häufig noch nicht zu dem entsprechenden Handeln. So ist auch die Motivation zu wertehinsichtigem Handeln zu stärken, z. B. durch Perspektivwechsel und insbesondere das Einfühlen in die Situation anderer. Schließlich werden die Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sein müssen, die Handlung adäquat durchzuführen, die sie für sich als richtig erkannt haben. In ausgewählten Handlungsfeldern werden deshalb Übungsmöglichkeiten für wertehinsichtiges Handeln geboten, wie z. B. in der Kommunikation und der Gewaltprävention. Dabei wird eine ausreichende Festigung neu erworbener Kompetenzen unabdingbare Voraussetzung dafür sein, dass diese dann den Schülerinnen und Schülern auch spontan in Alltagssituationen zur Verfügung stehen können.

Für Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist der Ethikunterricht Pflichtfach (Art. 47 Abs. 1 BayEUG). Er orientiert sich in seiner grundlegenden Zielsetzung an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung des Freistaates Bayern und im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Insbesondere orientiert er sich bezüglich seiner inhaltlichen Rahmenbedingungen an den Aussagen der Bayerischen Verfassung in Artikel 131 und den Festlegungen des Grundrechtekatalogs im Grundgesetz. So ist die Achtung der Würde des Menschen unverzichtbare Grundlage des Ethikunterrichts. Die Erziehung zu Toleranz, Selbstkontrolle und Achtung der Überzeugungen des Andersdenkenden sowie zur Übernahme von Verantwortung sind weitere Beispiele dieser Orientierung. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass das Fach Ethik auf das erzieherische Wirken der Schule insgesamt und insbesondere auf den grundlegenden Beitrag des Elternhauses zur Moralerziehung angewiesen bleibt und diesen auch in seinem pädagogischen Anspruch zu berücksichtigen hat.

Indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, sich selbst und ihre Mitmenschen bewusst wahrzunehmen, wird nicht nur die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und Selbst-

wertgefühls, sondern ebenso das Bewusstsein für den Eigenwert des Anderen und die Achtung gegenüber dessen Bedürfnissen und berechtigten Ansprüchen gefördert. Mit Blick auf die Inklusion spielt dabei auch der respektvolle Umgang mit Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle.

Der Ethikunterricht fördert aufmerksames Zuhören und ein offenes, konstruktives Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, in ethischen und moralischen Fragen schlüssig und nachvollziehbar zu argumentieren, ihre Argumente zu belegen und die Argumentation anderer einer rationalen Überprüfung zu unterziehen. Den Schülerinnen und Schülern soll Gewaltlosigkeit als unverzichtbares Prinzip für die Bewältigung von Meinungsverschiedenheiten und von Konflikten vermittelt werden und sie sollen befähigt werden, mit Herausforderungen, die sich ihnen in diesem Zusammenhang stellen, entsprechend umzugehen.

Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern, die aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, soll dem Einzelnen die Chance eröffnen, seine eigenen kulturellen Wurzeln zu erkennen und unter Achtung der Überzeugung der Anderen Verantwortung für das Zusammenleben der Menschen zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben deshalb auch Kenntnisse über wichtige Wertvorstellungen in verschiedenen Kulturen sowie der sie prägenden Religionen. Damit wird eine wesentliche Grundlage für ein von Wertschätzung und Toleranz geprägtes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Glaubensvorstellungen gelegt.

Ethische Fragen, die sich z. B. aus dem Verhältnis des Menschen zur Natur, aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt und neuen Entwicklungen in der Medizin und den Medien ergeben, fordern ein reflektiertes Urteil auf der Basis gründlicher Information. Dies muss schon beim Heranwachsenden angebahnt werden. Der Ethikunterricht leistet hier einen wesentlichen Beitrag, indem er ein Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen eigenem Handeln und Problemen der modernen Welt schafft und die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Fähigkeit unterstützt, Möglichkeiten zur Problembewältigung zu finden.

Die Suche der Schülerinnen und Schüler nach Sinn, passenden Entwürfen für ein glückliches und selbstbestimmtes Leben und einem stimmigen Welt- und Menschenbild unterstützt der Ethikunterricht, indem er ihnen die Auseinandersetzung mit vielfältigen Vorstellungen und den lebendigen Austausch mit anderen ermöglicht.⁶⁰⁰

Im vorliegenden Abschnitt wird betont, dass der Ethikunterricht die Schülerinnen und Schüler bei in ihrer Suche nach moralischer Orientierung unterstützen soll. Die dafür relevanten Entwürfe und Theorien ergeben sich aus einer langen Entwicklung in Philosophie und Wissenschaft. Weiters wird darauf hingewiesen, dass allein die Einsicht in das Gute und Richtige noch nicht zu entsprechendem Handeln führe. Deshalb sei es auch Aufgabe des Ethikunter-

⁶⁰⁰ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/44437> (Zugriff am 04.04.2018).

richts, die Motivation zu werteeinsichtigem Handeln zu stärken. Der Unterricht solle entsprechende Kompetenzen ausbilden und diese soweit festigen, dass diese auch für spontane Anwendung in Alltagssituationen zur Verfügung stehen. Prinzipiell seien die Lernenden im Ethikunterricht angehalten, schlüssig und nachvollziehbar zu argumentieren, um ihre Aussagen belegen zu können. Gewaltlosigkeit soll dabei stets als unverzichtbares Prinzip anerkannt werden. Weiters soll der Ethikunterricht die Pluralität der Lebenswelt, der Bekenntnisse und Weltanschauungen berücksichtigen und es Schülern aus verschiedenen Kulturkreisen ermöglichen, die eigenen kulturellen Wurzeln zu erkennen und unter Achtung der Überzeugungen anderer, Verantwortung für das Zusammenleben zu übernehmen. Nicht zuletzt ist es Ziel des Unterrichtes, die Lernenden bei der Suche nach Sinn, und den individuellen Entwürfen für ein glückliches und selbstbestimmtes Leben zu unterstützen.

Inhalte der Lehrpläne

Anders als im Bereich der Grundschule gibt es in der gymnasialen Unterstufe für jedes Jahr unterschiedliche Lernbereiche. Exemplarisch wird im Folgenden auf ausgewählte Lernbereiche des Lehrplans für die 6. Schulstufe (2. Klasse des Gymnasiums) eingegangen. Für die anschließende quantitative Analyse der Sekundarstufe I werden alle Jahrgangsstufen berücksichtigt.

Judentum und Christentum - Kompetenzerwartungen

- *Die Schülerinnen und Schüler erkennen wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen Judentum und Christentum, insbesondere im Hinblick auf Wertvorstellungen.*

Umgang mit Medien - Kompetenzerwartungen

- *Die Schülerinnen und Schüler sind sich bewusst, dass ihre Haltungen von Medien beeinflusst werden, durchschauen Mechanismen der Manipulation und gehen angemessen damit um.*

Dem Anderen begegnen - Kompetenzerwartungen

- *Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren, dass jedem anderen Menschen in gleichem Maße das Recht auf Selbstentfaltung zukommt wie ihnen selbst, z. B. in der Gleichaltrigengruppe*

Konsum und Freizeit - Kompetenzerwartungen

- *Die Schülerinnen und Schüler durchschauen und bewerten die Versuche der Einflussnahme von Seiten der Konsum- und Freizeitindustrie.* ⁶⁰¹

Es fällt im Vergleich zu den Lehrplänen der Grundschule auf, dass von den Lernenden deutlich weniger an Kompetenzerwerb erwartet wird. Zwar werden auch in diesem Jahrgang vier Lernbereiche genannt, diese weisen jedoch keine inhaltliche Unterteilung in weitere Teilbereiche auf. Inhaltlich lassen sich die Lernbereiche als sowohl religionswissenschaftlich als auch lebensweltlich beschreiben. Der Kompetenzerwerb in Bezug auf das Thema „Judentum und Christentum“ erfolgt vornehmlich durch die Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift – so ist es der Inhaltsbeschreibung zu entnehmen. Die Lernenden sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Religionen erfahren und darüber hinaus im Sinne einer praktischen Erfahrung der Nächstenliebe eine caritative Einrichtung besuchen. Das Thema „Umgang mit Medien“ ist inhaltlich beispielsweise durch eine Analyse der eigenen Mediennutzung beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler sollen über die Auswirkungen exzessiver Nutzung digitaler Medien lernen, und ebenso über Mechanismen der Täuschung und Manipulation in Medien aufgeklärt werden. Nicht zuletzt stellen „einfache Techniken der Selbstkontrolle bei der Mediennutzung“ eine inhaltliche Konkretisierung dar. Für den Lernbereich „dem Anderen begegnen“ ist der Kompetenzerwerb an Inhalte wie „Selbstentfaltung“, „Toleranz“, „Solidarität“ und „Freundschaft“ gebunden. Der Lernbereich „Konsum und Freizeit“ umfasst beispielsweise eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Aspekten des verantwortungsbewussten Konsums oder den Möglichkeiten einer vielfältigen Freizeitbeschäftigung. Auch werden eigene Bedürfnisse im Zusammenhang mit Konsum und Freizeit erörtert. ⁶⁰²

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Im Folgenden kommt es zu einer quantitativen Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplanes für die gesamte Sekundarstufe I des Gymnasiums (5. – inkl. 9. Jahrgangsstufe). Als Referenz gelten die in den Lehrplänen dargelegten inhaltlichen Lernbereiche und

⁶⁰¹ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/ethik> (Zugriff am 04.05.2018).

⁶⁰² Vgl. ebd.

die darin beschriebenen Kompetenzen. Die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt, stellt sich die formale Verteilung der Kompetenzen wie folgt dar:

Kompetenzen laut Lehrplan für die Lernjahre 5-9 (Sekundarstufe I, Gym.)

- 9 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Konflikte und ihre Regelung“
- 8 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Wahrnehmung und Bedürfnisse“
- 8 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Dem Anderen begegnen“
- 7 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Liebe, Freundschaft, Sexualität“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Konsum und Freizeit“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Islam“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Familie“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Umgang mit Medien“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Spielen“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Sinnsuche“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Judentum und Christentum“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Friedensethik“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Fernöstliche Religionen“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Erwachsen werden“
- 4 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Umwelt- und Tierethik“
- 4 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Arbeitsethik“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Soziales Engagement“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Schuld und Gewissen“
- 3 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Feste“

Insgesamt 19 Themenbereiche werden auf die fünf Unterrichtsjahre der Sekundarstufe I verteilt. Im Vergleich zur Grundschule gibt es für jede Jahrgangsstufe neue Lernbereiche mit entsprechenden Kompetenzzielen. Neben klassisch- lebensweltlichen und religionswissenschaftlichen Lernbereichen finden sich auch philosophische Aspekte in den Lehrplanvorgaben. Themen mit religionswissenschaftlichen Inhalten umfassen – in Relation zu den weiteren Themen – einen eher geringen Anteil.

3.4.3 Ethikunterricht in der Sekundarstufe II

Der Lehrplan

Präambel

Die Beschreibung des Selbstverständnisses des Unterrichtsfaches Ethik für die Sekundarstufe II ist ident mit der des Lehrplanes der Sekundarstufe I.

Inhalte der Lehrpläne

Für die gymnasiale Oberstufe sind drei Lernjahre vorgesehen, für die jeweils spezifische Lernbereiche beschrieben werden. Exemplarisch werden im Folgenden Auszüge aus dem Fachlehrplan (Kompetenzerwartungen) der 11. Jahrgangsstufe dargebracht. Für die anschließende quantitative Analyse der Sekundarstufe II werden alle Kompetenzerwartungen aller Jahrgangsstufen berücksichtigt.

Theorie und Praxis des Handelns – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sicher grundlegende ethische Fachbegriffe und wenden sie im mündlichen und schriftlichen Gebrauch korrekt an.*

Freiheit und Determination – Kompetenzerwartungen:

- *Die Schülerinnen und Schüler machen sich bei der Reflexion von Entscheidungen und Handlungen psychologische, sozialpsychologische und soziologische Einflussgrößen und deren Implikationen für ihre Freiheit bewusst.* ⁶⁰³

Zwei Lernbereiche gilt es für die Schülerinnen und Schüler der elften Jahrgangsstufe zu erarbeiten. Für den philosophie-theoretischen Lernbereich „Theorie und Praxis des Handelns“ ist beispielsweise eine Auseinandersetzung mit einschlägigen Schriften von Platon und Kant vorgesehen. Die Lernenden beschäftigen sich außerdem mit der ethisch-philosophischen Strömung des Utilitarismus oder mit der Diskursethik nach Habermas. Auch wird zumindest ein aktueller Fall der angewandten Ethik (z.B. Bio- oder Umweltethik) zum Thema des Unterrichts. Der Themenbereich „Freiheit und Determination“ erfordert – gemäß

⁶⁰³ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/erlaeuterung/43986> (Zugriff am 12.05.2018).

der inhaltlichen Konkretisierung – eine Auseinandersetzung mit Sigmund Freuds psychischem Apparat sowie weiteren Grundlagen der Psychologie – insbesondere der sozialpsychologischen Forschung. Ebenso werden die Schülerinnen und Schüler mit neurobiologischen und philosophischen Aspekten des Freiheits-Problems konfrontiert. Konkret erwähnt werden in diesem Zusammenhang im Lehrplan die Positionen von D. Hume und J.-P. Sartre.

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Es folgt eine quantitative Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrplanes für die gesamte Sekundarstufe II des Gymnasiums (10. – inkl. 12. Jahrgangsstufe). Als Referenz gelten die in den Lehrplänen dargelegten inhaltlichen Lernbereiche und die darin beschriebenen Kompetenzen. Die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt, stellt sich die formale Verteilung der Kompetenzen wie folgt dar:

Kompetenzen laut Lehrplan für die Lernjahre 10-12 (Sekundarstufe II, Gym.)

- 10 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Theorie und Praxis des Handelns“
- 8 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Recht und Gerechtigkeit“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Sinnorientierung und Lebensgestaltung“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Philosophische Deutung des Menschen“
- 6 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Religionsphilosophische und vergleichende Religionsbetrachtung“
- 5 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Freiheit und Determination“
- 4 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Wirtschaftsethik“
- 4 Kompetenzziele bezüglich des Themas „Medizinethik“



Abbildung 7: Kompetenzziele der Sekundarstufe II – Bayern

3.4.4 Stellenwert der Kompetenzorientierung

Wie bereits im Grundlagenkapitel beschrieben, erlangt das Konzept der Kompetenzorientierung in Deutschland etwa ab der Jahrtausendwende seine Bedeutung. Dies gilt auch für Bayern, wo früh Maßnahmen getroffen wurden, um „[...] die Konzentration auf den nachhaltigen Erwerb von grundlegendem Wissen und wichtigen Kernkompetenzen“⁶⁰⁴ zu fördern. Vor allem der Reformansatz „G-8“ brachte in diesem Zusammenhang entscheidende Veränderungen mit sich. Die gymnasiale Ausbildung wird zu diesem Zeitpunkt kompetenzorientiert ausgerichtet, als zentrale Punkte werden „Wissen“ und „Kompetenzen“ benannt.⁶⁰⁵ Auch im Zuge der nächsten großen bayrischen Schulreform, der Etablierung des so genannten „LehrplanPLUS“, wurde der Kompetenzorientierung ein besonderer Stellenwert zugesprochen. Wie im Rahmen der Lehrplananalyse beschrieben, zielt der neue Lehrplan auf den Erwerb von überdauernden Kompetenzen ab, die über den Erwerb von Wissen hinausgehen, und stetige Anwendung im Blick haben.⁶⁰⁶ In Bezug auf das Unterrichtsziel heißt es vom ISB Bayern:

⁶⁰⁴ Bosse, 2009, S. 80.

⁶⁰⁵ Ebd.

⁶⁰⁶ <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Zugriff am 29.3.2018).

„Der Kompetenzaufbau erfolgt kumulativ über einen langen Zeitraum. Der Unterricht ist konsequent vom Lernergebnis der Schüler aus zu planen und zu konzipieren. Nicht, was „durchgenommen“ werden soll, sondern welches Wissen und Können, welche Kompetenzen sie erwerben sollen, steht im Mittelpunkt.“⁶⁰⁷

Deutlich zeigt der neue Lehrplan auf, wie die Ausrichtung des Unterrichts im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen zu denken sei. Es werden ab der Grundschule für alle Fachlehrpläne spezifische Kompetenzziele ausgewiesen, die es im Laufe des Schuljahres zu erreichen gilt. Orientiert sind die Formulierungen an klassischen Operatoren. Zu den häufig genannten Operatoren in Bezug auf den Erwerb von Kompetenzen im Fach Ethik zählen: *beschreiben, wahrnehmen, erfahren, „ernst nehmen“, unterscheiden, vergleichen, berücksichtigen, erkennen, abwägen, kontrollieren, einigen, beurteilen, bewerten, ...*

Dass die Etablierung des LehrplanPLUS in den höheren Schulen erst mit Beginn des Schuljahres 2017/2018 ihren Anfang nahm und in diesen Bereichen Schritt für Schritt ausgebaut werden soll, kann als klares Signal für das Festhalten und Stärken des Konzeptes der Kompetenzorientierung gewertet werden.

⁶⁰⁷ https://www.isb.bayern.de/download/15913/isb_lehrplanplus_handreichung.pdf (Zugriff am 29.3.2018).

3.5 „LER“ in Brandenburg

3.5.1 Historische Entwicklung des Faches

Das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ wird in Brandenburg ab der 5. Jahrgangsstufe für alle Schülerinnen und Schüler als Pflichtfach geführt. Als Ausnahme gilt, dass diejenigen Kinder/Jugendlichen, die explizit an einem Religionsunterricht konfessioneller Natur teilnehmen möchten, von der Teilnahme an LER befreit werden können. Auch ist es möglich, beide Fächer zu besuchen. Grundsätzlich wird das Fach im Hinblick auf die Anmeldezahlen gut angenommen, wenngleich in den vergangenen Jahren (ab 2013) eine stetige Zunahme von Abmeldungen registriert wurden. Im Jahr 2013 besuchten 88% der Pflichtschülerinnen und Pflichtschüler das Fach LER, 12% entschieden sich für den Religionsunterricht. Im Jahr 2006 lag der Prozentsatz der Teilnehmenden noch bei etwa 94%. Die Besonderheit des Faches im Vergleich zu anderen Modellen der Werteerziehung in Deutschland liegt sicherlich in der Tatsache begründet, dass es sich bei LER im formalen Sinne um ein Pflichtfach handelt. In der Regel kommt der Pflichtfachstatus in Deutschland dem konfessionellen Religionsunterricht zu – eine Umkehr des Pflichtfachcharakters zugunsten der konfessionsungebundenen Alternative gibt es beispielsweise noch in Berlin.

Die Geschichte des Faches LER reicht bis in die späten 80-er Jahre des vergangenen Jahrhunderts zurück und kann durchaus in Zusammenhang mit der gesamtdeutschen Geschichte der späten 80-er Jahre gesehen werden. Die Grundlage für die probeweise Einführung des Faches „LER“ (zum damaligen Zeitpunkt: Lebensgestaltung, Ethik, Religion) Anfang der 90-er Jahre wurde bereits in den letzten Tagen der DDR gelegt.⁶⁰⁸ Beabsichtigt war eine Öffnung der Schule für Fragen und Probleme der Lebenswelt der Heranwachsenden, um eine Gegenbewegung zur Zeit der Indoktrination und „Gleichmachung“ zu schaffen. Es herrschte die Vorstellung, dass „[...] in der sozialistischen Schule der DDR Bildung um entscheidende Aspekte des menschlichen Lebens verkürzt wurde.“⁶⁰⁹ Die zu diesem Zeitpunkt amtierende Bildungsministerin Marianne Birthler machte in einer Festrede im Jahre 2008 darauf aufmerksam, worauf es den Befürwortern des Faches ankam. Sie beschreibt, dass die Menschen die DDR-Schulen „satt waren“:

„Die genormte Weltanschauung, die Geschichtslügen und das Freund-Feind-Denken – genauso wie die Militarisierung der Erziehung, die Dominanz des Kollektivs, die Ausgrenzung alles Religiösen, der Frontalunterricht, der man-

⁶⁰⁸ Vgl. Kenngott, 2017, S. 41.

⁶⁰⁹ Kenngott und Kuld, 2012, S. 67.

gelnde Respekt vor der Individualität von Kindern und Jugendlichen, die Ausgrenzung Behinderter, der Generalverdacht gegenüber originellen und unabhängigen Lebensstilen, die genormten Anforderungen und Maßstäbe, die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen aus politischen Gründen.“⁶¹⁰

Es zeigte sich zu dieser Zeit ein deutliches Aufbegehren gegen die totalitäre Lenkung der DDR-Schulen.⁶¹¹ So kam es, dass im Jahr 1992 ein dreijähriges, wissenschaftlich begleitetes Pilot-Projekt der Einführung des Faches in einigen ausgewählten Schulen gestartet wurde. An diesem Modellversuch war auch die evangelische Kirche beteiligt. Der Unterricht wurde in der Testphase in eine Integrations- und eine Differenzierungsphase geteilt. In der ersten Phase wurde der Unterricht allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam erteilt, in einer zweiten Phase wurde es den Lernenden freigestellt, zwischen Lebensgestaltung/Ethik oder dem evangelischen Religionsunterricht zu wählen. Mit der Zeit kam es dazu, dass sich die evangelische Kirche aus dem Projekt zurückzog, da sich die unterrichtenden Lehrer evangelischer Seite gegenüber den LER-Lehrenden benachteiligt fühlten.⁶¹² Es wurde im Zuge der Etablierung des Faches auch mit der katholischen Kirche verhandelt – zu einer Einigung kam es aber deswegen nicht, da bezüglich der Interpretation des Begriffes „ordentliches Lehrfach“ unterschiedliche Auffassungen bestanden.⁶¹³

Das Fach wurde von Beginn mit starkem Fokus auf den Schwerpunkt „Lebensgestaltung“ bedacht. Im Rahmen der ersten Evaluation zeigte sich aber, dass dadurch der Unterricht von vielen Seiten mehr als eine Art Therapie als ein Unterrichtsgegenstand wahrgenommen wurde, weswegen entsprechende Anpassungen angestrengt wurden.⁶¹⁴

Im Jahr 1996 wurde das Fach – diesmal unter der Bezeichnung „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ – flächendeckend und verpflichtend eingeführt. Dies galt insofern als bemerkenswert, als dass kein anderes Bundesland zu diesem Zeitpunkt ähnliche Schritte setzte. Gerechtfertigt wurde die Einführung des Faches mit dem Umstand, dass nach der langen Zeit der sozialistischen Kritik von Religion nur noch etwa 20% der Bevölkerung einer organisierten Glaubensgemeinschaft angehörten.⁶¹⁵ Für den Unterricht bedeutete das, dass die Grundidee des Faches es war, die Schülerinnen und Schüler nicht in eine spezifische Reli-

⁶¹⁰ https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ler/Archiv_pdf/ausblick_birthler.pdf (Zugriff am 29.3.2018).

⁶¹¹ Kenngott, 2017, S. 41.

⁶¹² Vgl. Knecht, 2007, S. 38.

⁶¹³ Vgl. Ebd., S. 39.

⁶¹⁴ Vgl. Leschinsky, 1996, S. 190 f.

⁶¹⁵ Vgl. Kenngott, 2017, S. 41 f.

gion einzuführen, sondern verschiedene Religionen vergleichend gegenüber zu stellen.⁶¹⁶ Im Zuge der Etablierung des Faches kam es in weiterer Folge zu einer von der christdemokratischen Partie angestrebten „Normenkontrolle“. Weiters reichten die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg sowie eine Elterninitiative Verfassungsklage gegen das Fach ein.⁶¹⁷ Es galt zu klären, ob es nicht Aufgabe des Bundeslandes Brandenburg sei, alle Heranwachsenden im konfessionellen Sinne religiös zu erziehen. Die damit verbundene Aufregung führte zu einer grundlegenden Debatte um das Verhältnis von Staat und Religion.⁶¹⁸ Im Jahre 2002 wurde eine Einigung zwischen Kritikern und Befürwortern der bis dahin geltenden Regelung geschlossen: Grundsätzlich musste der konfessionelle RU als Alternative an allen Schulen angeboten werden, sobald sich eine Gruppengröße von 12 oder mehr Teilnehmenden ergab. Auch wurde festgelegt, dass eine Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht zu einer Befreiung des Faches LER führe. Dies war für die Religionsgemeinschaften von besonderer Bedeutung, „[...] weil der Verpflichtungscharakter von LER für alle Schüler/innen für die Kirchen der Hauptgrund des Anstoßes gewesen war.“⁶¹⁹ Zu Beginn wurde das Fach LER von der 7. bis zur 10. Schulstufe etabliert – ab dem Schuljahr 2005/2006 wurde es auch auf die 5. und 6. Klasse sowie die Grundschule ausgedehnt. Eben zu dieser Zeit startete die Universität Potsdam ein Studienfach für angehende Lehrerinnen und Lehrer des Faches. Seit dem Schuljahr 2008/2009 wird das Unterrichtsfach LER flächendeckend in allen Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 angeboten, in denen nach der Grundschulverordnung bzw. nach der Sekundarstufe I-Verordnung unterrichtet wird.⁶²⁰

Das Fach LER in Brandenburg gilt als „weltanschaulich- neutral“ – so heißt es im Artikel 11 des Brandenburger Schulgesetzes:

*„Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren. Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine **wertorientierte Lebensgestaltung**, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen*

⁶¹⁶ Vgl. Kenngott, 2017, S 42.

⁶¹⁷ Rothgangel et al., 2012, S. 167.

⁶¹⁸ Vgl. Kenngott, 2017, S. 41 f.

⁶¹⁹ Meyer-Planck in Rothgangel, 2012, S. 167.

⁶²⁰ <https://www.uni-potsdam.de/de/ler/das-institut/geschichte-des-faches.html> (Zugriff am 2.4.2018).

*und Weltanschauungen. Das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde wird **bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral** unterrichtet.*“⁶²¹

Hingewiesen wird von Seiten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport außerdem darauf, dass der Unterricht im Fach LER keinen Ersatz zum Religionsunterricht darstellt.

Das Fach wurde – wie bereits einleitend erwähnt – anfänglich sehr gut angenommen, kämpft aber seit einigen Jahren mit rückläufigen Anmeldezahlen. Immer mehr Jugendliche wenden sich wieder dem Religionsunterricht zu, und das obwohl es einen konstanten Anstieg an Austritten von Religionsgemeinschaften gibt.

3.5.2 LER in den Jahrgangsstufen 5-10

Seit dem Schuljahr 2017/2018 gilt in Brandenburg ein neuer Rahmenlehrplan, der die Jahrgangsstufen 1-10 umfasst. Diese Umstellung soll für nahtlose Schnittstellen sorgen. Von Seiten des Ministeriums für Bildung, Jugend und Wissenschaft heißt es:

*„Die durchgängige Konzeption vom Schulbeginn bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 stellt in diesem Rahmenlehrplan eine neue Qualität dar. Es werden die aufeinander aufbauenden Anforderungen für alle Schulabschlüsse und Bildungsgänge dargestellt. Damit wird auf transparente Weise deutlich, welche Anforderungen Schülerinnen und Schüler erfüllen müssen, um den erfolgreichen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule zu bewältigen und um einen gewünschten schulischen Abschluss zu erreichen.“*⁶²²

Dieser Lehrplan stellt insofern eine Besonderheit dar, als dass er die bis dahin für Lehrpläne geltende Differenzierung in Grundschule, Mittelschule und Gymnasium aufgibt, und eine gemeinsame lerntheoretische Basis liefert. Für das Fach LER wurde vom Ministerium ein Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5-10 festgesetzt. Dieser Lehrplan wird im Folgenden auszugsweise zur Darstellung gebracht und dabei in die zwei Grundelemente „Präambel“ und „Inhalte des Faches“ unterteilt. An beide Teile folgt eine theoretisch- inhaltliche Auseinandersetzung mit den wichtigsten Lehrplanelementen unter Bezugnahme auf die in der Vorbemerkung genannten Kriterien.

⁶²¹ Artikel 12 des Brandenburger Schulgesetzes.

⁶²² <http://grundschule-luckau.de/unterrichten/rahmenplaene-.html> (Zugriff am 27.4.2018).

Präambel⁶²³**Ziele des Unterrichts****Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen**

Menschen stellen Fragen: Wer bin ich? Was soll ich tun? Wie will ich leben? Sie fragen sich auch: Wie leben Menschen mit unterschiedlichen Lebenseinstellungen und Werthaltungen in einer Gesellschaft zusammen? Warum gibt es überhaupt verschiedene Weltsichten und Daseinsorientierungen? Für die Heranwachsenden entwickeln sich daraus Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis und dem anderer Menschen sowie Fragen zur Klärung eigener und fremder Lebensperspektiven. Diese Fragen und deren lebensweltliche Verknüpfungen sind Gegenstand des Unterrichts im überkonfessionellen Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R). Werden solche Fragen nicht gestellt, bietet der L-E-R-Unterricht die Möglichkeit, diese anzuregen. Der Erschließung der Inhalte in L-E-R dienen primär jugendrelevante Schlüsselprobleme und lebensrelevante Grundsatzfragen. Die Phänomene der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bilden somit den Ausgangspunkt des L-E-R-Unterrichts. Sie werden einer mehrperspektivischen Analyse, einer Reflexion unterzogen, rekonstruiert und diskursiv bearbeitet. Das heißt auch, dass die Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht nur methodische Anknüpfungspunkte bilden, sondern selbst Gegenstand des Unterrichts sind. Darüber hinaus knüpft das Fach L-E-R an die Kompetenzen und Inhalte des Sachunterrichts aus der Primarstufe an.

Die Dreidimensionalität von L-E-R

Die drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde konstituieren und strukturieren das Fach in Verbindung mit den Inhalten grundlegend. Als Dimensionen sind sie drei eigenständige inhaltliche Bereiche, die nicht gegenseitig austauschbar sind, drei Perspektiven für jeweilige Erschließungsweisen der Inhalte im Unterricht. Der Buchstabe L steht dafür, Fragestellungen und Probleme der Lebenswelt im Spannungsfeld zwischen einem gelingenden Leben und der Möglichkeit eines Scheiterns zu betrachten.

Der Inhaltsbereich knüpft an anthropologische, soziale und psychologische Theorien, Wissensbestände und Methoden an. Für den L-E-R-Unterricht heißt das, Herausforderungen bei der Gestaltung sozialer Beziehungen, der Identitätsfindung, der Selbsterkenntnis und Selbstveränderung und Probleme bei der Bewältigung von Misserfolgen zu untersuchen und Lösungsansätze zu erarbeiten.

Der Buchstabe E steht dafür, Fragestellungen und Probleme des Handelns aus moralischer Sicht zu untersuchen. Das heißt, Phänomene der Lebenswelt im Spannungsfeld zwischen der Erhaltung eines moralischen Regelsystems und der Ausbildung eines ethischen Bewusstseins

⁶²³ Dargestellt wird der Lehrplanpunkt „Ziele des Unterrichts“ aus den einleitenden Erläuterungen zum Unterrichtsfach LER.

zu betrachten. Der Inhaltsbereich knüpft in erster Linie an ethische, philosophische und moralpsychologische Theorien, Wissensbestände und Methoden an.

Im L-E-R-Unterricht machen sich die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Werte bewusst. Sie lernen, diese zu überdenken, zu überprüfen und daraus für ihr eigenes Leben Schlüsse zu ziehen. Im ethischen Diskurs wechseln sie die Perspektiven, erwägen die Folgen von Handlungen, indem sie Handlungsalternativen zur Sprache bringen, und begründen ihre moralischen Urteile.

Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde

Der Buchstabe R steht dafür, Fragen nach dem Religiösen im Spannungsfeld zwischen Aufgeschlossenheit, Gleichgültigkeit oder Ablehnung gegenüber Religionen zu betrachten. Der Inhaltsbereich knüpft an religionswissenschaftliche, religionsphilosophische, religiösethische, weltanschauliche, sinnstiftende Theorien und gelebte Religion an.

Im L-E-R-Unterricht erwerben die Schülerinnen und Schüler religionskundliches Grundwissen und werden befähigt, religiöse Bezüge herzustellen, die für das Verstehen der eigenen sowie für sie fremder Kulturen bedeutsam sind. Sie lernen, Religiosität als Feld grundlegender Erfahrungen und Vorstellungen einzubeziehen.

Fachdidaktische Umsetzung

Über die drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde werden lebensweltliche Phänomene der Schülerinnen und Schüler erschlossen. Alle drei Dimensionen übernehmen einen gleichberechtigten Part in diesem Erschließungsprozess.⁶²⁴

Als Ziel des Unterrichts wird in erster Linie die Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen definiert. Sofern die Lernenden sich Fragen derlei Art nicht stellen, soll der Unterricht sie dazu anregen, das zu tun. Als Ausgangspunkt des Unterrichts gelten die Phänomene der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Diese werden einer mehrperspektivischen Analyse/Reflexion unterzogen, sie werden rekonstruiert und diskursiv bearbeitet. Grundsätzlich werde das Fach durch die drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik, und Religion konstituiert. Für jeden der Aspekte werden weitere Ziele definiert, wie z.B. die Untersuchung moralischer Phänomene, die Bewusstwerdung eigener Werte oder der Erwerb religionswissenschaftlichen Grundwissens. Grundsätzlich übernehmen beim Erschließungsprozess der lebensweltlichen Phänomene alle drei Dimensionen einen gleichberechtigten Part ein.

⁶²⁴ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 6.

Gesondert hingewiesen wird in der Einführung des Lehrplanes auf die Bedeutung des Begriffes „wertneutral“. Zwar werde das Fach bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet, dies sei aber nicht mit „Standpunktlosigkeit“ gleichzusetzen. Vielmehr sollen die Lehrenden sich ihres eigenen Standpunktes bewusst werden, um diesen als einen von vielen möglichen darzustellen. Als grundsätzlicher Rahmen gelten jedoch die Menschenrechte und die darin beschriebenen Normen und Werte.⁶²⁵

Inhalte der Lehrpläne

Im Rahmenlehrplan für das Unterrichtsfach LER in den Jahrgangsstufen 5-10 werden Standards beschrieben, die auf unterschiedlichen Niveaustufen angeben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit im Fachunterricht erwerben - je nachdem, über welche Lernvoraussetzungen sie verfügen und welchen Abschluss bzw. Übergang sie zu welchem Zeitpunkt anstreben.⁶²⁶ Die im Lehrplan beschriebenen Themen können – je nach Schulform und Anforderung – auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden. Es gilt dabei, dass die Inhalte eines jeden Themenfeldes eine innere Progression besitzen. *„Sie werden ausgehend von der Bedeutung der Thematik für die Einzelne/den Einzelnen bis hin zu globalen Fragestellungen inhaltlich komplexer. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Inhalte der Themenfelder in aufsteigender Reihenfolge zu bearbeiten sind. Vielmehr sind für die Auswahl der Inhalte die Jahrgangsstufe, der Bildungsgang und auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend.“*⁶²⁷

Eine genaue Beschreibung der für das Fach relevanten Kompetenzen und der Anforderungsniveaus folgt im Anschluss an die auszugsweise Darstellung der Inhalte des Lehrplans. Unter den Themenfeldern für das Unterrichtsfach finden sich zum Beispiel inhaltliche Konkretisierungen wie:

Identität – mein Lebensweg:

- von der Kindheit lösen; Erwachsenwerden; Initiationsriten;

Soziale Beziehungen – das Miteinander in Gruppe und Peergroup:

- Freundschaft; Mobbing und Cybermobbing.

⁶²⁵ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 6.

⁶²⁶ Ebd.

⁶²⁷ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 2.

Existenzielle Erfahrung – Gefühle und Erfahrungen:

- Zustände von Glück, Angst, Gewissheit, Sorge, Freude, Ungewissheit, Hoffnungslosigkeit, Einsamkeit, Isolation, Schmerz ... und deren Bedingungen und Folgen

Menschen- und Weltbilder – Menschenbilder:

- Darwins Vorstellung vom Menschen, Aufklärung und Vernunft

Der Mensch zwischen Natur und Kultur – Mensch und Natur:

- religiöse Auffassungen zur Nutzung und Bewahrung der Natur

Zukunftsentwürfe – Meine Vorstellungen von morgen:

- Eigene Vorstellungen von der Zukunft (wer will ich sein, was will ich tun?)⁶²⁸

Es werden im Rahmenlehrplan sechs Inhaltsfelder unterschieden, für die jeweils Inhalte und mögliche Konkretisierungen beschrieben werden. Deziert wird in den Erläuterungen zum Lehrplan darauf hingewiesen, dass der lebensweltliche Zugang als „Türöffner“ des L-E-R-Unterrichts zu gelten habe. Grundsätzlich ist es das Ziel, die drei Dimensionen „Lebensgestaltung“, „Ethik“ und „Religionen“ im Rahmen des Unterrichts gleichermaßen zu berücksichtigen.

Das Themenfeld „Wer bin ich?“ zielt – den inhaltlichen Vorgaben nach – auf die Identitätsbildung der Schülerinnen und Schüler ab. Beispielsweise werden die persönlichen Stärken und Schwächen thematisiert, oder der individuelle Lebensweg thematisiert. Auch wird zum Thema, woran sich der Mensch orientiert, und welche Aspekte für die Selbstverwirklichung relevant sein können.

Stark lebensweltlich mutet auch das Themenfeld „Miteinander leben – soziale Beziehungen“ an. Inhaltlich festgelegt sind vor allem solche Themen, die das Miteinander im sozialen Umfeld behandeln. So sollen die Lernenden sich mit dem „Miteinander in Partnerschaften“ ebenso auseinandersetzen, wie mit dem „Miteinander in kultureller Vielfalt“ oder dem „Miteinander in Gruppe und Peergroup“. Die möglichen Konkretisierungen werden durch Begriffe wie „Gender“, „Freundschaft“, „Vorurteile“, „Toleranz“ abgebildet.⁶²⁹

⁶²⁸ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017.

⁶²⁹ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 2.

Das dritte Themenfeld des Lehrplanes nennt sich „Menschsein – existenzielle Erfahrung“ und zielt darauf ab, zum Philosophieren anzuregen. Ausgangspunkt dafür bilden zwar wieder auch existentielle Erfahrungen, wie Erzählungen aus der eigenen Biografie – jedoch werden auch klassisch- philosophische Fragen zum Thema. So werden beispielsweise die Sinnfrage, die Frage nach „Wahrheit“ oder moralische Probleme behandelt. In Bezug auf die inhaltliche Dichte handelt es sich um ein sehr umfangreiches Themenfeld.

Das vierte Themenfeld des Rahmenlehrplans wird wie folgt bezeichnet: „Den Menschen und die Welt denken – Menschen- und Weltbilder“. Dezidiert wird in Bezug auf dieses Themenfeld hingewiesen, dass dabei die Auseinandersetzung mit den „großen Weltreligionen“ von besonderer Relevanz ist. Inhaltlich sollen im Unterricht zum Beispiel „Menschenbilder“, „Weltbilder“ und „Gottesvorstellungen“ eine Rolle spielen. Innerhalb des Themenfeldes finden sich gehäuft philosophische Problemstellungen (Transzendenz, Logos und Mythos, Vernunft, Aufklärung).

Das fünfte Themenfeld – „die Welt gestalten – der Mensch zwischen Natur und Kultur“ weist besonders starke philosophische Tendenzen auf. Wieder spielen Menschenbilder eine Rolle – grundsätzlich wird die Stellung des Menschen in der Welt thematisiert. Dies soll anhand einer Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Natur geschehen, sowie an einer Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff. Außerdem soll das Problem des „optimierten Menschen“ zum unterrichtlichen Inhalt werden (z.B.: Ideale von Körper, Sein und Selbst, Grenzen der Machbarkeit, etc.).

Das letzte Themenfeld des Rahmenlehrplanes befasst sich mit Zukunftsentwürfen und trägt den Titel „Die Welt von morgen – Zukunftsentwürfe“. Im Vergleich zu den zuletzt benannten Themenfeldern wird in diesem wieder ein besonders deutlicher Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt. So sollen eigene Vorstellungen von der Zukunft ebenso relevant werden, wie Vorstellungen über eine gerechte und faire Welt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Themenblock abschließend eine „Gesellschaft von morgen denken“. Konkretisiert wird dieser Block durch Begriffe wie „Gesellschaftsutopien“, Völkerbund, UNO, Werte und Normen, etc.

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Die quantitative Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches erfolgt anhand der im Lehrplan beschriebenen Themenfelder und deren Inhalte – ohne Berücksichtigung der tatsächlichen Verteilung der Inhalte in den Unterrichtsstunden.

Themenfelder

- 6 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Menschsein – existentielle Erfahrung“
- 6 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Miteinander leben – soziale Beziehungen“.
- 4 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Wer bin ich – Identität“
- 4 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Die Welt gestalten – der Mensch zwischen Natur und Kultur“
- 4 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Den Menschen und die Welt denken – Menschen- und Weltbilder“
- 2 beschriebene „Kerninhalte“ bezüglich des Themenfeldes „Die Welt von morgen – Zukunftsentwürfe“

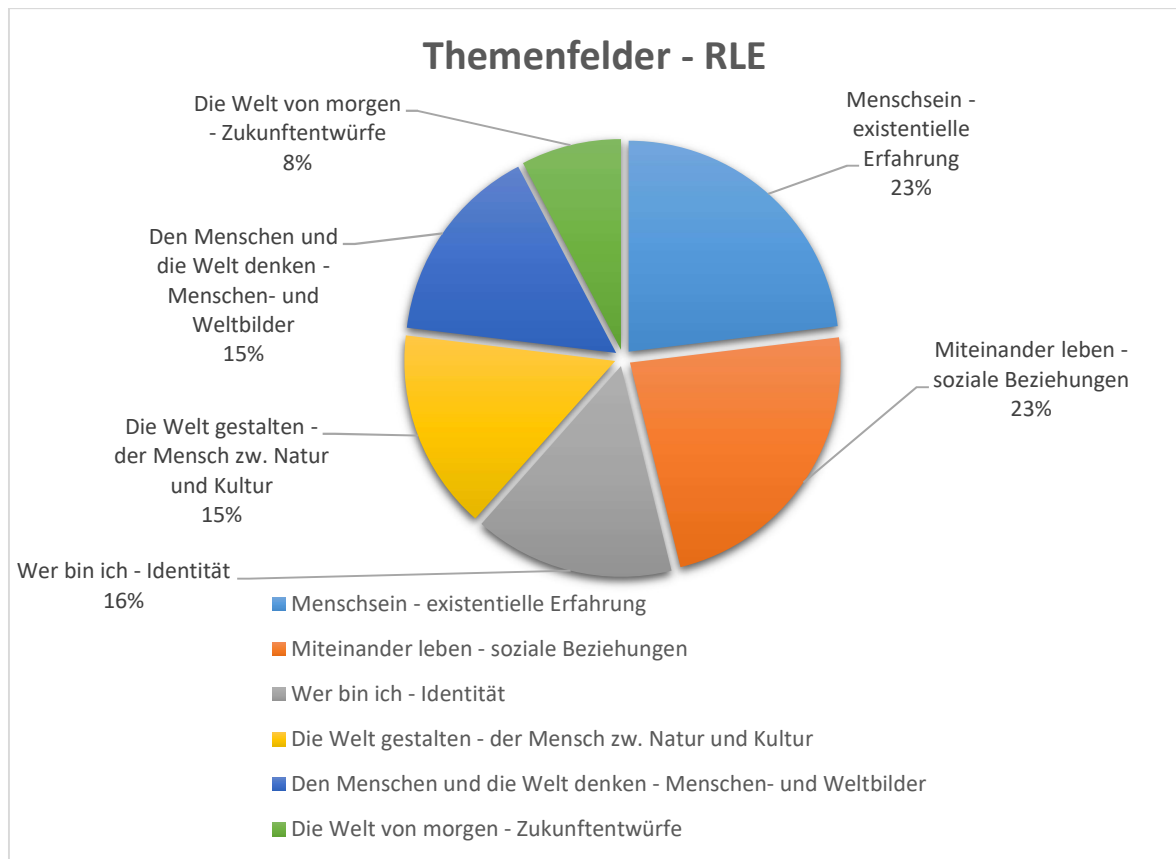


Abbildung 8: Themenfelder Sekundarstufe I und II – Brandenburg

Der Idee des Unterrichtsfaches folgend, sind die drei grundlegenden Schwerpunkte „L“, „E“ und „R“ nicht direkt als Themengebiete benannt, sondern finden sich inhaltlich in allen benannten Themengebieten wieder. So wird das Thema „Religion“ in allen Themenfeldern explizit behandelt – je nach Zielvorgaben auf sehr unterschiedliche Art und Weise.

3.5.3 Stellenwert der Kompetenzorientierung

Auch in Brandenburg gilt das Konzept der Kompetenzentwicklung als wesentlich für den Unterricht an den Schulen. So heißt es in Bezug auf die Rahmenlehrpläne der Fächer von Seiten des Ministeriums: *„Rahmenlehrpläne formulieren die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit erwerben sollen, um den gesellschaftlichen Anforderungen gewachsen zu sein.“*⁶³⁰

Für das Fach LER wird im betreffenden Rahmenlehrplan ein detailreiches Kompetenzmodell beschrieben, das Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Ebenen vorsieht. Als

⁶³⁰ <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (Zugriff am 22.05.2018).

grundlegende Kernkompetenz des Faches wird die so genannte „Partizipationskompetenz“ beschrieben. Diese werde als „[...] Fähigkeit verstanden, in einem bestimmten Kontext Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen.“⁶³¹ Die Partizipationskompetenz offenbart sich im Kontext des Unterrichtsfaches in drei Dimensionen: So gebe es – analog zum Namen des Faches – eine lebensgestalterische, eine ethische, und eine religionskundige Partizipationskompetenz. Erstere werde verstanden als die Fähigkeit, „[...] Handlungsmöglichkeiten zur selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens zu finden, zu prüfen und umzusetzen.“⁶³² Die ethische Partizipationskompetenz meint die Fähigkeit, „[...] sich aktiv an der Diskussion ethisch-moralischer Fragestellungen beteiligen zu können und in Konfliktsituationen Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erkennen, zu prüfen und anzuwenden.“⁶³³ Die dritte Form der Partizipationskompetenz beschreibt die Fähigkeit, „[...] auf der Basis reflexiver Selbstvergewisserung zu religiösen Fragen und Problemen mit Angehörigen von Religionen und Weltanschauungen zu kommunizieren und in interreligiösen und transkulturellen Situationen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, zu prüfen und auszuführen.“⁶³⁴

Neben dieser Kernkompetenz werden weitere klassische Kompetenzbereiche genannt und beschrieben. Diese sind:

- Wahrnehmen und beschreiben
- Deuten
- Argumentieren und urteilen
- Kommunizieren und interagieren

Anhand bekannter Operatoren wie, „analysieren“, „wahrnehmen“, „formulieren“, etc., werden für jede der 4 erweiterten Kompetenzen Ziele genannt, die es zu erreichen gilt. In weiterer Folge ergeben sich aus einem Kompetenzraster weitere Spezifizierungen und Kompetenzziele.⁶³⁵ Ebenso werden im Raster verschiedene Niveaustufen beschrieben, die – je nach Schultyp – für die Lernenden zu erreichen sind.

⁶³¹ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rpl-online/c-faecher/l-e-r/kompetenzentwicklung/> (Zugriff am 22.05.2018).

⁶³² Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 4 – siehe Anhang.

⁶³³ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 4 – siehe Anhang.

⁶³⁴ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 4 – siehe Anhang.

⁶³⁵ Rahmenlehrplan für das Fach L-E-R, in der Fassung vom Herbst 2017, S. 13 f. – siehe Anhang.

3.6 Ethikunterricht in Österreich

In Österreich wird seit dem Schuljahr 1997/98 an zahlreichen Schulen das Unterrichtsfach „Ethik“ als Ersatzpflichtgegenstand für jene Schülerinnen und Schüler geführt, die keiner Religionsgemeinschaft angehören oder sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben⁶³⁶. Die teilnehmenden Schulen müssen den Ethikunterricht als Schulversuch melden und als schulautonomes Fach einführen. Eine immer wieder diskutierte flächendeckende Einführung scheitert vor allem aus politischen Gründen und Kostengründen.

3.6.1 Historische Entwicklung des Faches

Die Entwicklung des Ethikunterrichts in Österreich ist – stärker noch als in anderen Ländern – von politischen Debatten und ideologischen Standpunkten bestimmt⁶³⁷. Die folgende Darstellung soll diesbezüglich einen Überblick bieten.

Bereits im Jahre 1999 forderte das „Liberale Forum“ die Einführung eines konfessionsungebundenen, verpflichtenden Werteunterrichts⁶³⁸. Die Forderung nach einem allgemeinen Pflichtfach stieß jedoch auf wenig Widerhall – weswegen das Thema alsbald abebbte. Mit Ende der 1990-er Jahre konnte ein Schulversuch für das Unterrichtsfach „Ethik“ ins Leben gerufen werden, der es bestimmten Schulen ermöglichte, Ethikunterricht zu erteilen. Vorwiegend waren es Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die – einigem Widerstand zum Trotz⁶³⁹ - besondere Initiative zeigten, um das Fach an ihren Schulen zu etablieren. Ausschlaggebend für diesen Umstand war die steigende Zahl an Abmeldungen vom konfessionellen Religionsunterricht.⁶⁴⁰ Die Tatsache nämlich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmeldeten, bis zu zwei Freistunden in der Woche hatten, sorgte für Überlegungen hinsichtlich eines Ersatzunterrichtes. Die katholische Kirche begrüßte diese Vorhaben zwar, der Ethikunterricht müsse aber als Ersatzgegenstand zum Religionsunterricht geführt werden. So hieß es von Seiten des Erzbischöflichen Amtes für Erziehung und Unterricht: *„Uns ist wichtig, dass es Ersatzfach genannt wird. Dann sind wir dafür, dass jene Schüler, die sich vom katholischen Religionsunterricht abmelden, dieses andere Pflichtfach besuchen müssen.“*⁶⁴¹ Eine erste Evaluation zum Schulversuch folgte

⁶³⁶ Vgl. Zsifkovits, 2011, S. 50.

⁶³⁷ Vgl. Bucher, 2010, S. 50.

⁶³⁸ Vgl. Zsifkovits, 2011, S. 50.

⁶³⁹ Vgl. Bucher, 2010, S. 30.

⁶⁴⁰ Vgl. ebd., S. 29.

⁶⁴¹ Ebd., S. 33. - Original im Kurier vom 27.11.1996.

ein Jahr nach der Einführung – die Bewertung fiel durchaus positiv aus, was am Status des Faches jedoch nichts änderte.⁶⁴²

Dreizehn Jahre später, in denen der Ethikunterricht nicht über den Versuchsstatus hinaus kam, wagte die damalige Unterrichtsministerin Claudia Schmied einen Vorstoß. Sie unterbreitete den Vorschlag, Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend einzuführen. Politischer Konsens darüber wurde in der darauffolgenden Zeit allerdings nicht gefunden.

Einige Jahre später – im Jahr 2011 – wurde das Thema abermals aktuell. Im Rahmen einer parlamentarischen Enquete wurde die Sinnhaftigkeit eines allgemeinen Ethikunterrichtes diskutiert. Dies auch aus dem Grund, da die SPÖ, als eine der regierungsführenden Parteien, sich immer wieder positiv bezüglich dieser Form eines gemeinsamen Werteunterrichts aussprach. Im Rahmen der Enquete stellte die SPÖ-Abgeordnete Sonja Ablinger fest, dass der Staat sich sowohl gegenüber den Konfessionen als auch gegenüber den Konfessionslosen neutral und unparteiisch verhalten müsse. Dieses Neutralitätsgebot käme allerdings durch die aktuell geltende Regel des Schulversuches nicht zum Ausdruck. Vielmehr müsse man den Ethikunterricht von der Frage des Religionsunterrichts abkoppeln. Die Abgeordnete sprach sich somit für einen verpflichtenden Ethikunterricht für alle aus – den Religionsunterricht sieht sie in der Rolle eines freiwilligen Angebotes. Mag. Rosa Lohfeyer (ebenfalls SPÖ) schlägt in dieselbe Kerbe und merkt Folgendes an:

*„Ich sehe den **Ethikunterricht** als eine Chance und auch als eine Dringlichkeit in unserer pluralistischen Gesellschaft. Ich denke da besonders an Kinder aus bildungsferneren Schichten und an Kinder und junge Leute, die in **verschiedenen** Kulturen und Religionen groß geworden sind. Ich denke, gerade sie brauchen die Auseinandersetzung mit verschiedensten Religionen, die Reflexion ethischer Probleme, aber auch diese wichtige Stärkung des Einzelnen, besonders, um sich angstfrei im Klassenverband oder in Jugendgruppen zu bewegen, beziehungsweise Anderen zu begegnen.“⁶⁴³*

Die Haltung der Sozialdemokraten in Bezug auf die Etablierung eines verpflichtenden Ethikunterrichtes wurde im Rahmen der Enquete eindeutig zum Ausdruck gebracht. Dem gegenüber stand die Position der ÖVP, für die die Abgeordnete Mag. Katharina Cortolezis-Schlager im Rahmen ihrer Wortmeldung die besondere Bedeutung des konfessionellen Religions-

⁶⁴² Ebd., S. 40ff.

⁶⁴³ Stenographisches Protokoll der parlamentarischen Enquete "Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft" vom 4.5.2011.

unterrichtes und des Dialoges der Kulturen und Religionen unterstreicht. Sie betont die Notwendigkeit eines Ersatzunterrichtes für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen:

*„Uns geht es daher – zusammengefasst – darum, die Einführung des **Ethikunterrichts** für alle, die, aus welchen Gründen auch immer, keinen konfessionellen Religionsunterricht besuchen, anzubieten, dies für die Sekundarstufe II zu tun, weil hier auch die entsprechenden Evaluierungen und die entsprechenden Erfahrungen vorliegen und weil wir an den Universitäten und an den Pädagogischen Hochschulen auch schon die entsprechenden Ausbildungen für die Lehrerinnen und Lehrer haben.“⁶⁴⁴*

Ähnlich auch die Argumentation von Frau Abgeordneter Mag. Silvia Fuhrmann. Es bedarf ihrer Meinung nach einer Lösung für das Problem der steigenden Abmeldezahlen. Aus diesem Grund trete sie für eine Überführung des Schulversuches „Ethik“ in das Regelschulwesen ein. Dr. Franz Josef Huainigg tritt im Rahmen dieser Enquete als einziger Sprecher der ÖVP für ein Pflichtfach Ethik in der Sekundarstufe ein, betont aber, dass dieses nicht in Konkurrenz zum Religionsunterricht stehen dürfe. Sein Vorschlag sehe beides - Religions- und Ethikunterricht vor.

Die Oppositionsparteien brachten durchaus unterschiedliche Standpunkte zum Ausdruck, wobei sich die FPÖ klar für die Beibehaltung des konfessionellen Religionsunterrichtes aussprach, während „die Grünen“ die Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichtes für alle forderten.

Auswirkung auf den Status des Faches hatte die Enquete grundsätzlich nicht. Zwar wurden weitere Evaluationen angekündigt, Änderungen für die Praxis ergaben sich daraus jedoch nicht. Zuletzt kam das Thema „Ethikunterricht“ im Jahr 2017 öffentlich zur Sprache, als die neue Bundesregierung verlautbaren ließ, dass in den kommenden Jahren ein Ersatzpflichtgegenstand „Ethik“ für jene Schülerinnen und Schüler installiert werden soll, die sich vom Religionsunterricht abmelden.

3.6.2 Ethikunterricht als Schulversuch in der gymnasialen Oberstufe

Der Ethikunterricht wird in Österreich grundsätzlich nur in der gymnasialen Oberstufe und als Schulversuch angeboten. Nur sehr vereinzelt gibt es Modelle, die diese Form des Unter-

⁶⁴⁴ Stenographisches Protokoll der parlamentarischen Enquete "Werteerziehung durch Religions- und Ethikunterricht in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft" vom 4.5.2011.

richts auch in niedrigeren Jahrgangsstufen vorsehen. Die Organisation als Schulversuch bringt die Besonderheit mit sich, dass Lehrpläne auch schulautonom erstellt werden können. Zwar gibt es in den meisten Bundesländern Fachgruppen, die Lehrplanvorschläge entwerfen, verpflichtenden Status haben diese jedoch nicht. Seit dem Schuljahr 2017/2018 gibt es einen bundesweit empfohlenen Lehrplan der Bundes-Arbeitsgruppe, der in Absprache mit dem Bundesministerium veröffentlicht wurde. Dieser soll im Folgenden als „Beispiellehrplan“ für das österreichische Modell fungieren.

Präambel

Bildungs- und Lehraufgabe

Der Ethikunterricht findet im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Österreichs statt und bindet sich an die aus der europäischen Aufklärung hervorgegangene Idee der Würde des Menschen als Person. Der Ethikunterricht ist daher weder wertneutral noch wertrelativistisch noch dogmatisch. Der Ethikunterricht soll Schüler/innen zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern soll der Ethikunterricht einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Hierbei soll die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu übernehmen. Der Ethikunterricht bestärkt die Schüler/innen, eigene Krisenerfahrungen aufzugreifen und sich im autonomen Handeln als selbstwirksam zu erfahren.

Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist die Philosophie. Bezugswissenschaften sind Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft, aber auch Geschichte, Rechtswissenschaft, Biologie, Wirtschaftswissenschaft, Politologie, u.a.

Leitziele:

- *Die Schüler/innen entwickeln eine eigenständige, ethisch begründete Wert- und Handlungsorientierung.*
- *Die Schüler/innen erwerben Sachkenntnisse zu grundlegenden Aspekten menschlichen Lebens und Zusammenlebens und erörtern und beantworten moralische und ethische Fragen in einem systematischen Zusammenhang.*
- *Die Schüler/innen sind bereit, sowohl für sich als auch für andere in den verschiedenen Formen des sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen.*

- *Die Schüler/innen gehen gesprächsbereit und konstruktiv mit unterschiedlichen, mitunter auch widersprüchlichen menschlichen Lebensentwürfen und gesellschaftlichen Organisationsformen um.*

Beiträge zu den Bildungsbereichen

Sprache und Kommunikation

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu fördern:

- *persönliche und soziale Prozesse benennen*
- *Emotionen, Motivationen und Werthaltungen differenziert ausdrücken*
- *Diskursfähigkeit stärken*
- *Diskursformen strukturiert üben*
- *konstruktives Feedback geben*
- *sprachliche Genauigkeit durch vollständiges und schlüssiges Argumentieren einüben*
- *verständiges Lesen durch Textarbeit fördern*

Mensch und Gesellschaft

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, persönliche, interkulturelle und interreligiöse Handlungskompetenzen auszubilden:

- *Selbstkonzepte erkennen und entwerfen*
- *Verantwortung für eigenes und gesellschaftliches Handeln übernehmen*
- *sich kritisch mit den Möglichkeiten verschiedener Medien auseinandersetzen*
- *soziale Medien unter Beachtung der Konsequenzen für sich und andere Menschen nutzen*
- *Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit, Zivilcourage stärken*
- *Respekt und Toleranz zeigen.*

Natur und Technik

- *Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Orientierungskompetenzen im Gesamt des Lebendigen auszubilden:*
- *mit Ressourcen, Umwelt und Mitwelt verantwortungsvoll umgehen*
- *die Wechselwirkung zwischen Mensch und Technologie erkennen und beurteilen.*

Kreativität und Gestaltung

- *Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Selbstaushdrucks- und Selbstgegenwärtigungs-Kompetenzen einzuüben:*
- *übliche und erfolglose Pfade der Konfliktbehandlung zugunsten selbständiger und kreativer Wege verlassen*
- *in Begegnungen und Beziehungen kongruent und selektiv-authentisch sein*
- *rollenbewusst sprechen und handeln*
- *die persönliche Ausdrucksfähigkeit mit künstlerischen Mitteln und Methoden erweitern.*

Gesundheit und Bewegung

- *Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Körpergefühl und Körperbewusstsein lebendig zu halten:*
- *Körperlichkeit und Sexualität verantwortungsbewusst leben*
- *sich kritisch mit Selbstoptimierungstechnologien auseinandersetzen.*⁶⁴⁵

Der Ethikunterricht fußt auf den Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Österreichs und der damit verbundenen Idee der Menschenwürde. Er soll demnach weder als wertneutral noch als relativistisch oder dogmatisch verstanden werden. Als Ziel gilt, die Schülerinnen und Schüler zu selbständig-reflexivem Denken zu befähigen. In den Ausführungen zu den Bildungs- und Lehraufgaben wird besonders betont, dass der Ethikunterricht einen Beitrag zur Verantwortungsübernahme für das eigene Leben und das Leben in der Gemeinschaft leistet. Als weiteres Ziel gilt – unter anderem - die Fähigkeit zur systematischen Beantwortung von moralischen und ethischen Fragen zu erlangen. Die Grundlagenwissenschaften für das Fach sind vielfältig und umfassen sowohl natur- als auch geisteswissenschaftliche Aspekte. Wie für österreichische Lehrpläne üblich, wird auch der Beitrag zu den fünf klassischen Bildungsbereichen beschrieben.

⁶⁴⁵ <https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf> (Zugriff am 12.06.2018).

Inhalte des Lehrplans

Der Lehrplan des Unterrichtsfaches ist semestriert und im Hinblick auf zu erlangende Kompetenzmodule formuliert. Grundsätzlich orientieren sich die genannten Themen an drei übergeordneten Inhaltsfeldern:

1. Identität, Beziehung, Gemeinschaft (Personale Perspektive, Ich & Du)
2. Gesellschaft, Politik, Umwelt (Gesellschaftliche Perspektive, Wir & die Welt)
3. Weltanschauungen, Menschenbilder, Religionen (Ideengeschichtliche Perspektive, Säkulares & Religiöses)

Im Folgenden kommt es zur Darstellung der Inhalte des Lehrplanes. Exemplarisch werden hier Kompetenzziele für den Lehrplan der 9. und der 12. Schulstufe auszugsweise dargestellt.

Grundlagen der Ethik - Die Schülerinnen und Schüler können:⁶⁴⁶

- zentrale Begriffe der Ethik darstellen und erörtern (z.B. Ethik, Gewissen, Moral, Norm, Werte, Würde)

Christentum – die Schülerinnen und Schüler können:⁶⁴⁷

- Glaubensgrundlagen und moralische Orientierungsrichtlinien des Christentums darstellen und in Beziehung setzen zu anderen Religionen und ethischen

Richtungen der Ethik – die Schülerinnen und Schüler können:⁶⁴⁸

- ethische Grundpositionen aufzählen, beschreiben und vergleichen (v.a. Tugendethik, Utilitarismus, Deontologische Ethik)

Technik- Wissenschaftsethik – die Schülerinnen und Schüler können:⁶⁴⁹

- die Begriffe Technik- und Wissenschaftsethik erklären und Anwendungsbeispiele aufzählen

⁶⁴⁶ Lehrplan der 9. Schulstufe.

⁶⁴⁷ Lehrplan der 9. Schulstufe.

⁶⁴⁸ Lehrplan der 12. Schulstufe.

⁶⁴⁹ Ebd.

In der **ersten Jahrgangsstufe** (1. und 2. Lernsemester) steht eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Ethik an. Dabei geht es – gemäß Lehrplan – um eine Annäherung an Begrifflichkeiten, Theorien, und das Freiheitsproblem. Als weiteres Thema gelten die Weltreligionen „Christentum“ und „Judentum“. Es werden unter anderem die Glaubensgrundlagen, die moralischen Orientierungsrichtlinien und die Grundlagen der jeweiligen Kultur zum Unterrichtsstoff. In Bezug auf die praktische Ethik steht in dieser Jahrgangsstufe die Tier- und Umweltethik am Programm. Hierbei werden verschiedene Modelle der Umweltethik thematisiert, das eigene lokale Handeln reflektiert und der Umgang des Menschen mit dem Tier hinterfragt. Das Themenfeld „Identität“ wird über die Auseinandersetzung mit Familie, Freundschaft, Vorbildern und Autoritäten erarbeitet. Dabei werden beispielsweise verschiedene Formen von Partnerschaft und Freundschaft beschrieben und diskutiert. Philosophische Fragen werden anhand der Thematik „Glücksvorstellungen und Glücksethiken“ erschlossen, wobei hier klassische philosophische Positionen und moderne empirische Erkenntnisse der Glücksforschung relevant werden.

Die **zweite Jahrgangsstufe** (3. und 4. Lernsemester), umfasst sechs spezifische Themen-/Kompetenzfelder. In Bezug auf die religionswissenschaftliche Bildung wird der Islam zum Unterrichtsinhalt. Analog zur 5. Jahrgangsstufe stehen auch hierbei die Glaubensgrundlagen, moralische Richtlinien und kulturelle Aspekte im Vordergrund. Fragen der angewandten Ethik werden durch die Themen „Medienethik“ sowie „Ethik am Beginn des Lebens“ abgedeckt. Die Lernenden setzen sich mit Pressefreiheit, digitalen Medien, sozialen Netzwerken auseinander – ebenso wie mit bioethischen Fragen. Der lebensweltliche Inhaltsaspekt wird über die Themenstellungen „Liebe, Sexualität, Gender“, „Sucht und Prävention“ sowie „Konflikte, Konfliktlösung“ erschlossen. So formuliert der Lehrplan beispielweise Kompetenzen in Bezug auf die Grundlagen des Genderansatzes, oder in Bezug auf verschiedene Formen von Sucht und deren Präventionsansätze. Ebenso werden diverse Konfliktformen thematisiert und anhand philosophischer Konzeptionen hin kontrastiert.

Im **dritten Lernjahr** (5. und 6. Semester) ist – im Hinblick auf die religiöse Bildung – die Auseinandersetzung mit fernöstlichen Religionen vorgesehen. Dabei spielen wieder zentrale Begriffe, Glaubenselemente und Traditionen eine besondere Rolle. In Anknüpfung an das vorangegangene Lernjahr wird außerdem die „Medizinethik „(z.B. „Ethik am Lebensende“) relevant. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit den Handlungsfeldern der Medizinethik ebenso, wie mit dem individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit dem Tod. Das Thema „Menschenrechte“ beinhaltet Module zu Menschenrechtsverletzungen, zu den

wichtigsten Menschenrechts-Dokumenten sowie die Rolle verschiedener mit den Menschenrechten in Zusammenhang stehenden Organisationen bzw. Staaten. Psychologische und philosophische Konzepte spielen bei dem Themenkomplex „Identität, Moralentwicklung“ eine Rolle. Hierbei wird beispielsweise das Moralentwicklungsmodell nach Kohlberg behandelt – ebenso werden ausgewählte philosophische Positionen zum Thema. Das Kompetenz- bzw. Themenmodul „Wirtschaftsethik, Konsum“ bietet die Möglichkeit, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren, oder auch, verschiedene Ebenen der Wirtschaftsethik unterscheiden zu können. Nicht zuletzt stellt das Thema „Umgang mit Fremden“ einen lebensweltlichen Bezug her. So werden – unter anderem – die Begriffe „Vorurteil“, „Stereotyp“, „Diskriminierung“ oder „Rassismus“ definiert und in Beziehung zueinander gebracht.

Im **vierten und letzten Lernjahr** (7. und 8. Semester) werden „Religionskritik und Säkularismus“ thematisiert. Dabei kommt es zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Formen von kritischer Religiosität und Areligiosität oder mit philosophischen Positionen von Religionskritik. Auch werden in diesem Jahr verschiedene Richtungen von Ethik behandelt. Ethische Grundpositionen und deren Vertreter sind dabei ebenso relevant wie die Analyse von aktuellen globalen Problemen anhand bekannter ethischer Konzepte. Das Thema „Technik- Wissenschaftsethik“ ist Teil der angewandten Ethik im Lehrplan. Dabei wird zum Beispiel der Technikgebrauch des Menschen vor dem Hintergrund von Nutzen und Gefahr behandelt, oder die Verantwortung der Forscher im Hinblick auf Ge- und Missbrauch von Technik. Ein weiteres Kompetenz-/Themenmodul trägt die Bezeichnung „Fundamentalismus, Krieg, Friedensethik“. Hierbei werden – unter anderem – Ursachen von Krieg behandelt, bzw. die Ursachen und Folgen von globalem Terrorismus. Der Lehrplan sieht außerdem eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Recht, Gerechtigkeit, politische Ethik“ vor, der inhaltlich zum Beispiel über gängige Gerechtigkeitskonzeptionen, oder verschiedene Ideologien, Begriffe, Konzepte definiert wird.

Grundsätzlich obliegt im österreichischen Lehrplan für Ethik die Schwerpunktsetzung der Einzelthemen der Lehrperson. Dabei ist in besonderer Weise auf „die im jeweiligen Schultyp verbundenen Schwerpunkte einzugehen“.

Auswertung der inhaltlichen Schwerpunkte des Faches

Die quantitative Darstellung der inhaltlichen Schwerpunkte im Lehrplan kann im Groben anhand der in der Einleitung beschriebenen drei Orientierungsfelder erfolgen. Solche The-

men, die sich nicht eindeutig einem Orientierungsfeld zuordnen lassen, werden in einer gesonderten Kategorie erfasst.

Themenfelder

- 8 beschriebene Themen bezüglich des Orientierungsfeldes „Gesellschaft, Politik, Umwelt“ (Umwelt-Tierethik; Medienethik; Ethik am Beginn des Lebens; Menschenrechte; Medizinethik, Ethik am Ende des Lebens; Wirtschaftsethik, Konsum; Technik- Wissenschaftsethik; Recht, Gerechtigkeit, politische Ethik)
- 7 beschriebene Themen bezüglich des Orientierungsfeldes „Weltanschauungen, Menschenbilder, Religionen“ (Judentum; Glücksvorstellungen, Glücksethiken; Christentum; Islam; Fernöstliche Weltanschauungen/Religionen; Fundamentalismus, Krieg, Friedensethik; Religionskritik, Säkularismus)
- 5 beschriebene Themen bezüglich des Orientierungsfeldes „Identität, Beziehung, Gemeinschaft“ (Familie, Freundschaften, Vorbilder, Autoritäten; Sucht, Prävention; Konflikte, Konfliktlösung; Umgang mit Fremden; Identität, Moralentwicklung)
- 2 beschriebene Themen mit Inhalten zu ethischen Grundlagen (Grundlagen der Ethik; Richtungen der Ethik)

3.6.3 Stellenwert der Kompetenzorientierung

Für jeden der beschriebenen Inhalte des Lehrplanes werden spezifische Kompetenzen beschrieben, die es im jeweiligen Semester zu erwerben gilt. Laut Lehrplan verlangt die Kompetenzorientierung im Rahmen von Bildungsprozessen „nach einer durchgehenden Verknüpfung von Wissenserwerb und wissensgeleitetem Handeln“. An die Stelle „*kleinschrittig formulierter Lernziele*“⁶⁵⁰ tritt die Orientierung an Nachhaltigkeit. Als grundlegendes Prinzip gilt daher die Handlungsorientierung im Unterricht. Die für den Ethikunterricht dabei relevanten Kompetenzen sind:

- a) Wahrnehmen und Verstehen
- b) Analysieren und Reflektieren
- c) Argumentieren und Urteilen
- d) Interagieren und Sich-Mitteilen sowie
- e) Sich-Orientieren und Handeln

⁶⁵⁰ Vgl. Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik im Anhang.

Für jede der genannten Kompetenzen werden im Lehrplan entsprechende Indikatoren genannt, anhand derer die Kompetenz evaluierbar ist. So gilt beispielsweise für die Kompetenz „Wahrnehmen und Verstehen“ der folgende Indikator: *„Wahrgenommenes unter Anwendung wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Kenntnisse interpretieren.“*⁶⁵¹ Der Nachweis über den Erwerb einer spezifischen Kompetenz soll der/die Lernende durch Reproduktions- Transfer- und Reflexionsleistungen erbringen. Typische Operatoren, die im Kontext der Kompetenzvermittlung genannt werden, sind etwa die folgenden:

Analysieren, erklären, erörtern, Stellung nehmen, diskutieren, in Beziehung setzen, nennen, reflektieren.

⁶⁵¹ Siehe Lehrplan im Anhang.

3.7 Spezifische Erkenntnisse aus dem Vergleich der beschriebenen Modelle

Im Folgenden werden die aus der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen gewonnenen Erkenntnisse gegenübergestellt und anhand der im Kapitel 4 beschriebenen Kriterien bzw. der in diesem Kapitel formulierten Fragen analysiert.

3.7.1 Das norwegische Modell

Das Fach „**KRLE**“ in Norwegen kann als eines mit **stark religionswissenschaftlichem Einschlag** bezeichnet werden. Die quantitative Darlegung der Unterrichtsinhalte zeigt, dass dabei der Themenschwerpunkt „Christentum“ überwiegt. Die Formulierungen im dem Fach zugrunde liegenden „Education Act“ und dem Lehrplan beschreiben das Unterrichtsfach KRLE als „objektiv, pluralistisch und kritisch“ - trotzdem hält das Christentum als „Main Subject Area“ im Curriculum einen Sonderstatus inne. Inhaltlich überwiegt auch in der Verteilung des gesamten Lehrstoffes über die Grundschule und die Sekundarstufe I (1.-10.-Lernjahr) das Christentum deutlich. Ebenfalls stark ins Gewicht fallen Inhalte zu den Weltreligionen Islam, Hinduismus, Buddhismus, und Judentum. Insgesamt nehmen Kompetenzziele in Bezug auf die fünf Weltreligionen 64% der gesamten Kompetenzzielformulierungen für das Unterrichtsfach der Lernjahre 1-10 ein. Philosophische Kompetenzen kommen auf ca. 30% - solche zur „religiösen Diversität“ auf 6%. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass gemäß der letzten Überarbeitung des Lehrplanes für das Fach KRLE von den Entscheidungsträgern festgelegt wurde, dass etwa die Hälfte des Unterrichts für Inhalte des Christentums aufzuwenden sei. Dieser Wert steht im Widerspruch zur (rein quantitativen) Darlegung der Kompetenzziele im Lehrplan und lässt den Schluss zu, dass für die einzelnen Kompetenzen betreffend „christlicher Inhalte“ mehr Zeit aufgewendet werden soll. Der Überhang religionswissenschaftlicher Kompetenzen (und somit auch Inhalte) im quantitativen Sinne deckt sich mit den in der Präambel des Lehrplanes formulierten Zielperspektiven des Faches. Grundsätzlich sei das Fach als Unterricht „über Religionen“ und „Philosophische Inhalte“ gedacht. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Fach im Sinne der Klassifikation von Martens dem „weltanschaulich-religiösen“ Modell zuzuordnen.

In Bezug auf die in Kapitel 1.6. dargebrachten Vergleichskriterien kann das Modell wie folgt beschrieben werden:

Stellenwert des Theoretischen/ Vereinigung von Theorie und Praxis: Das norwegische Modell bietet im Vergleich zu den anderen untersuchten Modellen einen besonders detail-

reich formulierten Lehrplan. Grundsätzlich lassen die dabei beschriebenen Kompetenzziele (wie bei kompetenzorientierten Lehrplänen üblich) eine starke Verwobenheit von theoretischen Kenntnissen und deren Anwendbarkeit erkennen. Die in diesem Zusammenhang intendierte Anwendbarkeit ist aber keinesfalls als Praxis im Sinne des Ethik-Verständnisses von Platon zu deuten. Vielmehr zielt der Lehrplan darauf ab, das erworbene Wissen im Sinne von evaluierbaren und bewertbaren Kriterien zu vermitteln. Die lebensweltlichen Zugänge im Lehrplan, die meist dem Themenschwerpunkt „Philosophy and Ethics“ zuzuordnen sind, geben Kompetenzen an, die eine direkte außerschulische Anwendbarkeit intendieren.

„Verbindlichkeit der Normen“ / „Relativistische Tendenzen“: Der Unterricht im Fach KRLE ist grundsätzlich plural und weltoffen zu gestalten. Deutlich bemerkbar ist in den Formulierungen der Einschlag humanistischer Überzeugungen und die damit verbundene Tendenz zur partikularen Wertneutralität. Wenngleich auch dieser Lehrplan Verbindlichkeit hinsichtlich der Erklärung der Menschenrechte anzeigt, wird auffallend häufig auch auf einen Vergleich oder eine Gegenüberstellung von verschiedenen Auffassungen/Weltanschauungen verwiesen. So können als verbindliche Werte etwa „Toleranz“ oder „Achtung“ identifiziert werden – konkrete Tugenden lassen sich dem Lehrplan nicht entnehmen. So lässt sich dieser Lehrplan auch nicht im Sinne einer „Maximeneinübung“ im **Kantischen Sinne** verstehen. Wohl aber wird im Lehrplan deutlich und mehrmals auf den Stellenwert der Schulung von autonomen Handlungsentscheidungen verwiesen.

Identitätsbildung und Identitätsentwicklung spielt im Lehrplan des norwegischen Modells – direkt intendiert – keine übergeordnete Rolle. Im Vergleich zu anderen Modellen, vor allem im deutschsprachigen Raum, gibt es wenige Inhalte, die Identitätsarbeit zum unterrichtlichen Gegenstand erheben. Wohl wird in den einführenden Beschreibungen zum Fach auf den Stellenwert religiöser und ethischer Bildung für die Identitätsbildung der Heranwachsenden verwiesen, dieses Ziel wird im Lehrplan aber allem Anschein nach auf indirektem Wege verfolgt.

3.7.2 Das schwedische Modell

Das Unterrichtsfach „RE“ in Schweden kann – obgleich religionswissenschaftliche Inhalte den Schwerpunkt bilden - inhaltlich nicht eindeutig dem weltanschaulich-religiösen Modell zugeordnet werden. Wie gezeigt wurde, ist der Unterricht in den ersten Jahren der Grundschule Teil einer weitreichenden Fächerkombination. In dieser Phase der Werterziehung spielen vor allem lebensweltliche Fragestellungen eine Rolle. Ab der 4. Schulstufe dann,

kann eine grobe Unterteilung in ca. eine Hälfte religionswissenschaftliche und eine Hälfte philosophisch-/ethisch- lebensweltliche Themen angenommen werden. Im Vergleich zur norwegischen Variante sind die religionswissenschaftlichen Inhalte leicht unterrepräsentiert. Die quantitative Auswertung zeigte, dass in den Lernjahren 4-9 etwa 50% der Inhalte direkt der religionskundlichen Sphäre zugeordnet werden können. Der Schwerpunkt Ethik, der einerseits philosophische Ethik, andererseits lebensweltliche Zugänge zur Ethik abdeckt, ist formal in etwa mit dem Umfang von einem Viertel der Gesamtinhalte bemessen. Im Sinne der Einteilung nach Martens kann also sowohl von lebenskundlichen, als auch von moralpädagogischen und weltanschaulich-religiösen Aspekten gesprochen werden.

In Bezug auf die in Kapitel 1.6. dargebrachten Vergleichskriterien kann das Modell wie folgt beschrieben werden:

Stellenwert des Theoretischen/ Vereinigung von Theorie und Praxis: Im Unterschied zum norwegischen Modell, aber auch zu den beschriebenen deutschsprachigen Modellen, zeigen sich vor allem Unterschiede in der Formulierung der „Lernziele“. Diese sind weniger stark an Operatoren orientiert, wie man sie im Kontext der Kompetenzorientierung kennt. Formuliert werden „Core-Contents“ mit spezifischen Wissensinhalten, die es zu erlernen gilt. Dezidiert wird in der Präambel des Lehrplanes (Sekundarstufe) auf die Herausbildung von „vertieftem Wissen“ über verschiedene Inhalte gesprochen, ohne direkten Bezug zu damit verbundenen Kompetenzen. Die im Rahmen dieser Arbeit interviewte Curriculum Expertin Waldström verweist in diesem Zusammenhang auf den „neo-konservativen“ Zugang zu Wissensvermittlung im Sinne von Young (2008), bei dem es heißt: *„Questions of knowledge take us back to our most basic assumptions about what it is to be educated or to educate someone; they are in the broadest senses, philosophical and political questions about who we are and what we value.“*⁶⁵² Dieser Zugang offenbart durchaus Parallelen zum platonischen Zugang von Bildung, bei dem der Wissensinhalt- das Wissen um die Tugend – die Grundlage für das gelingende, gute Leben im Sinne der Ethik legt.

„Verbindlichkeit der Normen“ / „Relativistische Tendenzen“: Dass auch der RE-Unterricht in Schweden keine Tugendvermittlung in Aristotelischer Prägung oder darauf aufbauender Modelle intendiert, lässt sich – analog zur norwegischen Variante – durch die historische Entwicklung des Faches, aber auch durch seine Grundlage – den „Fundamental Values“ erklären. Dabei spielen die Prinzipien des Humanismus eine bedeutende Rolle. Als „verbindliche“ Ziele des Faches gelten, die *„[...] Fähigkeit zur Analyse von Religionen und Welt-*

⁶⁵² Young zitiert nach Bates, 2008, S. 192.

anschauungen“, das „Wissen um die menschliche Existenz“, „Wissen über verschiedene Ansichten bezüglich des Verhältnisses von Religion und Wissenschaft“, die „Fähigkeit ethische Konzepte, Theorien und Modelle anzuwenden“, sowie „die Fähigkeit, ethische Fragen in Zusammenhang mit dem Christentum und anderen Religionen/Weltanschauungen zu analysieren.“⁶⁵³ Für die Themenschwerpunkte betreffend die Ethik lässt sich keine direkt oder indirekt favorisierte ethische Richtung oder Theorie identifizieren.

Identitätsbildung und Identitätsentwicklung: Identität wird in allen Lehrplänen und Jahrgangsstufen als bedeutsamer Themenschwerpunkt benannt. In der Grundschulbildung werden lebensweltliche Phänomene zum übergeordneten unterrichtlichen Inhalt. Dabei wird meist von Problemen /Fragestellungen ausgegangen, die direkt die „Life Issues“ der Heranwachsenden betreffen und somit zumindest zum Reflektieren auf die eigene Persönlichkeit anregen können. Ab der 4. Schulstufe gilt „Identity and Life Issues“ als einer der Schwerpunkte des Unterrichtsfaches. Gut ein Viertel der Themen können der inhaltlichen Sphäre der „Identität“ bzw. der „Identitätsbildung“ zugeordnet werden.

3.7.3 Das bayrische Modell

Im Unterschied zu den beiden skandinavischen Modellen ist in der bayrischen Variante eine besonders große Themenvielfalt gegeben. Der Lehrplan der Sekundarstufe I und II kennt eine Vielzahl an unterschiedlichen Zugängen zu Fragen der Religion, der Gemeinschaft, der Ethik oder der Philosophie im Allgemeinen. Typisch religionswissenschaftliche Inhalte sind – gemäß der quantitativen Auswertung – eher untergeordnet vertreten. Der Unterricht in der Sekundarstufe I lässt sich, im Sinne der Einteilung Martens', am ehesten dem lebenskundlichen Modell zuordnen. Ausgangs- und Angelpunkt des Unterrichts sind vielfach Probleme und Einsichten aus schülernahen Lebenskontexten. Mit steigender Jahrgangsstufe werden vermehrt Themen der Philosophie und der (philosophischen) Ethik behandelt. In Bezug auf religionswissenschaftliche Inhalte werden Judentum, Christentum und Islam im Lehrplan in etwa im gleichen Maße berücksichtigt – die fernöstlichen Religionen nehmen einen etwas kleineren Stellenwert ein.⁶⁵⁴

In Bezug auf die in Kapitel 1.6. dargebrachten Vergleichskriterien kann das Modell wie folgt beschrieben werden:

⁶⁵³ Übersetzung aus dem Lehrplan.

⁶⁵⁴ Bezugsdaten: Stundenangaben der jeweiligen Themen im LehrplanPlus.

Stellenwert des Theoretischen/ Vereinigung von Theorie und Praxis: Der Lehrplan für das bayrische Modell bietet den Lernenden einen stark lebensweltlichen Bezug. Formuliert Lernziele wie *„Die Schülerinnen und Schüler finden und beurteilen Möglichkeiten, ihrem Leben Sinn zu geben“*, beschreiben große Hoffnungen in Bezug auf die Wirkung des Unterrichts. Charakteristisch für den Lehrplan ist demnach die Verschränkung theoretischer Inhalte mit praxis- und lebensweltlich relevanten Aspekten mit dem offensichtlichen Wunsch, eine Form der „Haltung“ zu begründen. Der tatsächliche Anteil von philosophischen, religionswissenschaftlichen, soziologischen Fachinhalten (bzw. den Fachinhalten der weiteren Bezugswissenschaften) ist in diesem Modell – die tatsächliche Unterrichtspraxis unberücksichtigt – als hoch einzustufen. Vergleiche mit den Lehrplänen der anderen kompetenzorientierten Modelle zeigen eine erhöhte Anzahl an zu erreichenden Kompetenzzielen.⁶⁵⁵

Der Lehrplan weist in den Zielformulierungen deutliche Verschränkungen theoretischer Inhalte und praktischer „Wirkung“ auf.

„Verbindlichkeit der Normen“ / „Relativistische Tendenzen“: Grundsätzlich gilt auch im bayrischen Lehrplan eine prinzipielle Offenheit im Hinblick auf verschiedene Werthaltungen als besonders hohes Gut. In der allgemeinen Zielbeschreibung zur Werterziehung in bayrischen Schulen heißt es etwa: *„Die Schülerinnen und Schüler respektieren unterschiedliche Überzeugungen und handeln aufgeschlossen und tolerant in einer pluralen Gesellschaft.“*⁶⁵⁶ Auch die verschiedenen Kompetenzziele der Jahrgangsstufen lassen nur in diesem Sinne auf die Vermittlung bestimmter, ausgewählter ethischer Normsetzungen schließen. In Bezug auf die Wertevermittlung wird das Ziel des Ethikunterrichts wie folgt beschrieben *„Er unterstützt die jungen Menschen in ihrer Suche nach moralischer Orientierung in der Welt von heute, indem er ihnen Entwürfe und Theorien vorstellt, die aus einer langen Entwicklung philosophischen Denkens und wissenschaftlichen Forschens hervorgegangen sind.“*⁶⁵⁷ Demnach ist die Präsentation, Darstellung und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen die primäre Aufgabe des Unterrichts. Autonomie, im Sinne der Selbstbestimmung in moralischen Fragen, kann durchaus als Zielsetzung des Unterrichts benannt werden. Auch wirkt die Ethik Kants als wichtiges Fundament in verschiedenste relevante Themen ein – vor allem, wenn es um den Begriff der Menschenwürde, der „Zweck-an-sich-Formel“, oder die Idee der Menschenrechte geht. Für eine Maximeneinübung aber,

⁶⁵⁵ Vergleich mit Bezug auf die Kompetenzziele einer spezifischen Jahrgangsstufe – Datenmaterial siehe Kapitel 5.

⁶⁵⁶ <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24774> (Zugriff am 12.8.2018)

⁶⁵⁷ Ebd.

wie sie Kant beschreibt, fehlt es in diesem Modell an Verbindlichkeit hinsichtlich des pflichtethischen Ansatzes.

Identitätsbildung und Identitätsentwicklung: Der Lehrplan für den Ethikunterricht in Bayern sieht eine Vielzahl an lebensweltlichen Themen vor. Keines der Themen jedoch wird direkt unter den Begriffen „Identität“, „Identitätsbildung“ oder „Identitätsarbeit“ geführt. Auch in den allgemeinen Beschreibungen zum Fach finden sich diese Begriffe nicht. Gerade in den unteren Jahrgangsstufen aber, sind vorwiegend solche Unterrichtsthemen präsent, die wohl auf indirektem Wege der Sphäre der „Identitätsarbeit“ zugerechnet werden können. So spielen dort Begriffe wie „Selbstentfaltung“, „Sinnsuche“ oder „Selbstbegrenzung“ ⁶⁵⁸ eine Rolle. Die so verstandene „Arbeit am Selbst“ folgt dem Duktus moderner Konzeptionen von Ethikunterricht, bei denen psychologische und soziologische Aspekte der Identitätsarbeit von besonderer Bedeutung erscheinen.

3.7.4 Das Modell aus Brandenburg

Wie bereits beschrieben, dient der stark lebensweltliche Zugang im Fach „LER“ als Basis des Unterrichts. Über diesen Zugang werden verschiedene Problemfelder eröffnet und dann im Rahmen des Unterrichts erörtert. Die grundlegende Ausrichtung des Faches kann als „lebenskundlich“ angesehen werden. Wie auch im bayrischen Modell, bieten die Lernenden selbst, mit ihren Erfahrungen, den Ausgangspunkt. Die Besonderheit des Faches LER, im Vergleich zu den anderen beschriebenen Modellen, liegt in der inhaltlichen Orientierung an den sechs Hauptthemenfeldern, die sich wiederum in thematische Schwerpunkte gliedern. Als weitere Besonderheit des Faches gilt das Ziel, in besonderem Maße den fächerübergreifenden Unterricht zu fördern. Anbieten würden sich in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Fächer Geschichte oder Biologie.

Religionswissenschaftliche Inhalte sind Teil des Lehrplanes und werden in jedem der sechs Themenfelder behandelt. Sie fließen – so zumindest in der Theorie – nicht immer als eigenständige Themenkomplexe in den Unterricht ein, sondern werden mehrperspektivisch anhand der sechs Hauptthemen abgearbeitet.

In Bezug auf die in Kapitel 1.6. dargebrachten Vergleichskriterien kann das Modell wie folgt beschrieben werden:

⁶⁵⁸ Lehrplan der Jahrgangsstufen 5-7.

Stellenwert des Theoretischen/ Vereinigung von Theorie und Praxis: Als Kernkompetenz des Unterrichts im Fach LER gilt die so genannte „Partizipationskompetenz“ – die definiert wird, als die Fähigkeit, in einem bestimmten Kontext Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen. Dafür – so die Beschreibung – sei der Erwerb von Orientierungswissen notwendig. In diesem Sinne scheint dem Theoretischen die Rolle als „Mittel zum Zweck“ zuzukommen. Voraussetzung für die Partizipation – als praktischer Ausdruck der gesellschaftlichen Teilhabe, ist die Auseinandersetzung mit Grundlagenwissen. Der Unterrichtsstoff wird als grundlegendes Fundament für daraus erwachsende praktische Handlungen verstanden. Dementsprechend wird in den Beschreibungen zu den Kompetenzzielen darauf geachtet, eine Verbindung von verschiedenen theoretischen Phänomenen und deren praktischer Bedeutung zu begründen. Der Lehrplan sieht dabei so genannte „mögliche Konkretisierungen“ vor, und lässt damit eine gewisse Offenheit im Hinblick auf die tatsächliche Umsetzung offen.

Was das Verhältnis von Theorie und „praktischer Wirkung“ des Unterrichts betrifft, zeigen sich Parallelen zum bayrischen Modell, wenngleich die Variante aus Brandenburg dahingehend deutlichere Akzente setzt.

„Verbindlichkeit der Normen“ / „Relativistische Tendenzen“: Auch in diesem Modell gilt die Neutralität als grundlegende Ausrichtung. Diese sei aber – wie in den Beschreibungen gezeigt – nicht mit Standpunktlosigkeit gleichzusetzen. Tatsächlich finden sich in den Formulierungen zu den Themenkonkretisierungen verbindliche, zu vermittelnde „Wertvorstellungen“, die ihr Fundament in dem Konzept der Menschenrechte finden. Letztes Ziel des Faches sei es, es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, zu einer eigenen begründeten Position zu den einzelnen Fragen und Problemen zu finden⁶⁵⁹. Die in diesem Zusammenhang relevanten Themen ähneln stark denen aus dem bayrischen Modell.

Als Besonderheit des Modells gilt, dass der Lehrende selbst aufgefordert ist, seinen Standpunkt zu diversen Themen kund zu tun und sorgfältig zu reflektieren. Es gilt dabei das Überwältigungsverbot – eine gewisse, zumindest indirekte Wirkung im Sinne einer Vermittlung „verbindlicher Normen“ kann wohl trotzdem nicht ganz ausgeschlossen werden. Durchaus lassen sich hier – zumindest im rudimentären Sinne – Parallelen zur Kantischen Tugendlehre erahnen. So gilt es als explizites Ziel, das Vorbild des Lehrers auf die Lernenden wirken zu lassen. Er ist es, der moralische Phänomene aus subjektiver Perspektive beleuchtet und be-

⁶⁵⁹ Vgl. Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik im Anhang.

gründete Lösungsmodelle anbietet – wenngleich diese natürlich nicht im Sinne der Pflichtethik oder des kategorischen Imperativs gedacht sein müssen.

Identitätsbildung und Identitätsentwicklung: Identität nimmt in diesem Modell einen besonderen Stellenwert ein. Das Hauptthema „Wer bin ich – Identität“ zieht sich durch den gesamten Unterrichtsverlauf und wird als erstes der sechs Hauptthemen beschrieben. Es soll eine Annäherung an die Frage nach dem Selbst und der personalen Identität erfolgen, wobei im Lehrplan darauf hingewiesen wird, dass dieses Thema Verknüpfungen zu den anderen fünf Hauptthemen aufweist.

Im Vergleich zu den anderen untersuchten Modellen ist das „Identitätsthema“ in Brandenburg besonders relevant beziehungsweise inhaltlich schwerwiegend.

3.7.5 Das österreichische Modell

Wie bereits beschrieben, herrscht in Österreich keine Vorgabe hinsichtlich eines einheitlichen Lehrplanes. Der im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Lehrplan liefert die folgenden Erkenntnisse: Als Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts gilt die Philosophie – darüber hinaus werden verschiedene Bezugswissenschaften beschrieben. Der Lehrplan kann demnach im Sinne der Einteilung Martens dem „moralpädagogischen Modell“ zugeschrieben werden. Religionskundliche Inhalte sind im Lehrplan – im Vergleich zu den skandinavischen Modellen – eher unterrepräsentiert und auf eine Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen, Grundlagen, und Riten beschränkt. Das quantitative Ausmaß ist dabei am ehesten mit dem Modell aus Brandenburg zu vergleichen.

In Bezug auf die in Kapitel 1.6. dargebrachten Vergleichskriterien kann das Modell wie folgt beschrieben werden:

Stellenwert des Theoretischen/ Vereinigung von Theorie und Praxis: Über die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lehrplanes werden im österreichischen Modell verschiedene „moral-praktische“⁶⁶⁰ Leitziele verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen Handlungsorientierung in Wertfragen erlangen und lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dabei verlange das Prinzip der Kompetenzorientierung nach einer durchgehenden Verknüpfung von Wissenserwerb und wissensgeleitetem Handeln. Interessant im Hinblick auf das Verhältnis von schulischem Wissenserwerb und der Sphäre der Praxis ist im österreichischen Modell das so genannte „exemplarische Lernen“. Es gilt als explizites

⁶⁶⁰ Moralisches Anwendungswissen.

Ziel, im Unterricht bewusst Sachverhalte auszuwählen, die beispielhaften Charakter für die außerschulische Anwendung aufweisen. Die Vermittlung von Moral im Sinne einer möglichst praktischen Anwendung wird (auch im Vergleich zu vorhergehenden Lehrplänen) als besonders relevant erachtet und wird auch im Vergleich zu den anderen untersuchten Modellen stärker betont.

„Verbindlichkeit der Normen“ / „Relativistische Tendenzen“: Der Ethikunterricht in Österreich wird als weder wertneutral noch als wertrelativistisch oder als dogmatisch beschrieben. Eine genaue Beschreibung dessen, wie sich der Ethikunterricht in diesem Dreieck verorten kann, bleibt der Lehrplan schuldig. Gerade im Hinblick auf verbindliche Werte finden sich im Lehrplan kaum Anhaltspunkte. So werden verschiedene Moralsysteme als mögliche Option im Umgang mit moralischen Konfliktfällen dargestellt und explizit im Hinblick auf einen Vergleich beleuchtet. Gerade die Abbildung und Darstellung verschiedener Aspekte, Ansichten oder Bewertungen eines Aspektes erscheint im Lehrplan genuin als besonders relevant – ebenso wie die Eigenständigkeit in der Entscheidungsfindung der Schülerinnen und Schüler. Verbindliche Normen im Sinne einer nicht-wertneutralen Einstellung zeichnen sich im Lehrplan zwar ebenso ab – im Vergleich jedoch seltener. Jedenfalls als verbindlich werden im Lehrplan die folgenden Normen festgesetzt (beispielhafte Nennung): So gilt es als Ziel des Ethikunterrichts, die Lernenden zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Umwelt, Mitwelt und Mitmensch anzuleiten. Auch werden Normen beschrieben, die sich aus allgemeinen Grundwerten wie der Freiheit ableiten (z.B. Pressefreiheit).

Identitätsbildung und Identitätsentwicklung: Das Thema „Identität“ gilt im Verbund mit den Begriffen „Gemeinschaft“ und „Beziehung“ als eine der drei Grundorientierungen des Faches. Vor allem in den unteren Jahrgangsstufen finden sich hierzu konkrete Kompetenzziele – in den höheren Jahrgangsstufen nehmen identitätsbezogene Themen zusehends ab. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung gilt es als Ziel, insbesondere die individuelle Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme zu stärken. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrplan keinerlei diesbezügliche didaktische Präzisierung liefert. Während es zum Beispiel im norwegischen Lehrplan besonders die kulturelle Identität ist, die in den Unterricht einfließen soll, bleibt der österreichische Lehrplan eine nähergehende Bestimmung schuldig.

4 Schlussbetrachtung

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Bemerkung, dass der Werte-/Ethikunterricht in Europa durchaus unterschiedlich verstanden und umgesetzt wird. Dies offenbart sich an der verschiedenartigen Bezeichnung der jeweiligen Unterrichtsfächer, dem Status, der dem Fach im Bildungskanon zukommt, und natürlich an der theoretisch-inhaltlichen Ausformung. Übereinstimmung herrscht hinsichtlich des Gedankens, in diesem Fach (auch) etwas zur moralischen Bildung der Kinder und Jugendlichen beizutragen – Moral also im schulischen Sinne zu lehren.

Wesentliche Fragen, die mit ebendiesem Vorhaben in Verbindung stehen, wurden in der vorliegenden Arbeit thematisiert. Bewusst wurde dabei in einem ersten Schritt der antike Tugendbegriff von Platon und Aristoteles aufgegriffen und mit den Ansprüchen moderner Bildungsprozesse in Beziehung gebracht. Der **Tugendbegriff Platons** – so konnte gezeigt werden – geht durchaus mit der Vorstellung von Lehr- oder Vermittelbarkeit einher, zumindest dann, wenn die Tugend als eine Art (moralische) Fähigkeit bzw. eine Form des moralischen Vermögens verstanden wird. Auch kann man Platons Überlegungen entnehmen, dass dem mit der Tugend in Verbindung stehenden Wissen ein „Sonderstatus“ zukomme und es nicht gleichgesetzt werden könne mit anderen Arten von Wissensbeständen. Eine Feststellung, die der Vorstellung Nachdruck verleiht, dass der Lehrende im Ethikunterricht vor besondere Herausforderungen gestellt ist. Ziel dieses Unterrichts kann nicht ausschließlich der Aspekt der Wissensvermittlung sein – zielt doch moralische Bildung darauf ab, den Lernenden zu moralischer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu qualifizieren. Der **Tugendbegriff Aristoteles'** war Ausgangspunkt spezifischer Überlegungen zur Verbindlichkeit und Letztbegründung der im Ethikunterricht gelehrteten Inhalte. Es wurde anhand des Beispiels ausgewählter deutscher Lehrpläne dargelegt, dass der „Relativismus der Moderne“ durchaus auch in den Curricula seinen Niederschlag findet. Ebenso aber kann von einer Renaissance der Tugendethik gesprochen werden, wirft man einen Blick auf den moralphilosophischen Diskurs ab dem 20. Jahrhundert. In vorliegender Arbeit wurde in diesem Zusammenhang geprüft, inwieweit das Konzept der klassischen Tugend für moderne Formen von Ethikunterricht gangbar erscheint. Dabei wurde argumentiert, dass die Idee einer von Objektivität getragenen Tugend aristotelischer Prägung in Widerspruch zu wesentlichen Charakteristika der untersuchten deutschsprachigen Lehrpläne steht. Mit Rückgriff auf **Kants Tugendbe-**

griff wurde eine weitere Position zum Problem des Lehrens/Lernens von Moral aufgegriffen. Es wurde die Frage aufgeworfen, wie Kant den Tugenderwerb im Kontext von Erziehungs- oder Bildungsprozessen beurteilt. Dazu wurde dargebracht, dass Kant die Begründung der Lehrbarkeit von Tugend letztlich aus seinem Menschenbild ableitet. Vom Umgang mit den eigenen Anlagen und Neigungen hänge es letztlich ab, welche sittliche Qualität dem menschlichen Handeln zuerkannt werden kann. Es komme darauf an, diesen Umgang zu erlernen. In Bezug auf die Unterrichtspraxis kann daraus abgeleitet werden, welchen Stellenwert die „Dilemma-Diskussion“ im Lernprozess einnehmen kann – wenngleich die Lösung eines Dilemmas im Sinne Kants nur schwer mit modernen, offen gestalteten „Dilemma-Begegnungen“ in Einklang zu bringen ist.

Die steigende Bedeutung **identitätsbildender Inhalte** in diversen deutschsprachigen Ethiklehrplänen wurde ebenfalls thematisiert. Grundsätzlich – so die These in vorliegender Arbeit – sei die diesbezügliche Akzentuierung nicht unbedingt als überraschend zu bewerten, lässt sich doch ein Zusammenhang zwischen stabilen Identitätserfahrungen und moralischem „Vermögen“ durchaus argumentieren. So betont MacIntyre, dass erst die Teilhabe an einer Gemeinschaft das Selbstverständnis des Individuums als moralischen Akteur wirklich konstituiere. Auch Ricoeur fasst Identität und Moral als ein wechselseitiges Nahverhältnis und beschreibt die „narrative Identität“ des Menschen (auch) als „ethische Identität“. Nicht zuletzt ist es der zeitgenössische Ethik-Didaktiker Fellmann, der die Frage „Wer bin ich?“ – zu einer bedeutenden Frage im Kontext des Moralischen beschreibt. Mit Rückgriff auf diese Positionen konnte in vorliegender Arbeit sohin der stabile Zusammenhang von Identität und Moral aufgezeigt werden. In einem weiteren Schritt wurde begründet, wieso der „Identitätsarbeit“ gerade in heutiger Zeit besondere Bedeutung zukommt. Auch wurde gezeigt, wie die „Identitäts-Thematik“ in deutschsprachigen Lehrplänen umgesetzt wird. Häufig wird „Identität“ dabei als Kompetenz aufgefasst, die in Auseinandersetzung und Konfrontation mit bestimmten Inhalten erwirkt werden könne. In weiterer Folge wurde – wieder mit Rückgriff auf Fellmann – gezeigt, inwiefern diese Form der Identitätsarbeit sich als problematisch erweisen könnte und welche Alternativen sich bieten. Letztlich ist es für Fellmann die vom Lehrer im Unterricht angestoßene „Selbsterfahrung“, die die Identitätsentwicklung in besonderer Weise fördere – auch in Fragen der moralischen Identität.

In einer Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen **Konzepten ethischen Lernens im Religionsunterricht** wurde in der Arbeit gezeigt, welche „Moralvermittlungsstrategien“ besonders häufig ihre Anwendung finden. Neben der „Dilemma-Methode“ sind es

auch solche didaktischen Konzepte, die auf theoretischen Erkenntnissen zur Moralentwicklung bei Kindern fußen oder narrative Elemente in den Vordergrund rücken. Es interessierte in diesem Zusammenhang auch, wie die ethisch-moralischen Grundsätze der Glaubensgemeinschaften ihren Niederschlag in den fachdidaktischen Konzepten des Religionsunterrichts finden. Dabei konnte gezeigt werden, dass im Kontext des moralischen Lernens im Religionsunterricht der Autonomie besondere Bedeutung zukommt. Dieser Umstand könnte durchaus als Widerspruch zu den teilweise eindeutigen Positionen der kirchlichen Autoritäten in moralischen Fragen aufgefasst werden. So wurde geprüft, ob etwa die Lehrmeinung der katholischen Kirche zu Fragen der Medizinethik sich in der didaktischen Fachliteratur in der Eindeutigkeit abbildet, wie sie von der kirchlichen Autorität kommuniziert wird.

In Bezug auf das Themenfeld der **Kompetenzorientierung** lässt sich das Folgende festhalten: Befürworter des Konzepts der Kompetenzorientierung führen ins Feld, dass die Anwendung des Gelernten oberste Zielsetzung schulischen Unterrichts sein müsse. „Totes Wissen“ – solches also, das keinerlei Verwertbarkeit im praktischen Sinne verspricht, habe in Bildungsprozessen eine untergeordnete Rolle zu spielen. Kritiker der Kompetenzorientierung argumentieren hingegen – unter anderem –, dass der Wert „echter“ Bildung untergraben würde, prüfe man jeden Inhalt nur im Hinblick auf seine Verwertbarkeit. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde in diesem Kontext erörtert, inwiefern sich das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts im Rahmen philosophischer und ethischer Bildung als problematisch erweisen könnte. Es wurde argumentiert, dass das „Wesen“ der Philosophie durch Charakteristika konstituiert werde, die im Widerspruch zu den grundlegenden „Zielen“ der Kompetenzorientierung stehen. Dies wurde unter anderem mit dem Verweis auf die „Zweckfreiheit“ argumentiert, die als wesentliches philosophisches Moment verstanden werden kann.

Im Rahmen der **Auseinandersetzung mit verschiedenen Modellen von Werteunterricht** wurde in einem ersten Schritt die historische Entwicklung der Fächer dargelegt. Dabei zeigten sich in Bezug auf die beiden skandinavischen Länder durchaus Parallelen: Insbesondere ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden hier wie dort wesentliche Entscheidungen zur Etablierung eines gemeinsamen, pluralen Werte- und Religionskundeunterrichts getroffen. In Norwegen waren es vor allem Entscheidungen des EGMR, die zu den Entwicklungen führten, die das Fach schlussendlich nahm. Immer wieder kam es zu Klagen von Eltern, die die (negative) Religionsfreiheit ihrer Kinder bedroht sahen. Bayern hat – was Deutschland betrifft – die längste Tradition eines pluralen Unterrichtsfaches „Ethik“. Die Weichen hier-

für wurden vor allem in der Nachkriegszeit gestellt – wenngleich die historischen Wurzeln des Faches bis in die Aufklärung zurückreichen. In Brandenburg findet das Fach „LER“ seinen Anfang in den späten 1980-er Jahren. Das Fach wurde mit der Idee versehen, die Schulen – nach der Zeit der DDR - für Fragen und Probleme der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern zu öffnen. Österreich verfügt über eine vergleichbar kurze Historie des Ethikunterrichts. Das Fach wird seit dem Ende der 1990-er Jahre als Schulversuch geführt und hält diesen besonderen Status seither.

Weitere Unterschiede offenbaren sich besonders in Bezug auf die Schwerpunktsetzung der Inhalte der jeweiligen Fächer. Wie gezeigt wurde, zeichnen sich die beiden skandinavischen Lehrpläne – insbesondere der aus Norwegen – durch eine stark religionskundliche Betonung aus, während der Anteil an lebensweltlichen Themen eher schwach ausgeprägt erscheint. Hier ergeben sich deutliche Differenzen zu deutschsprachigen Lehrplänen, beispielsweise dem aus Brandenburg. Während der Unterricht in Brandenburg den Lernenden scheinbar besonders bei der Lebensbewältigung und individuellen Sinnfindung unterstützen soll, geht es in Norwegen oder Schweden stärker darum, bezüglich religionskundlicher Fragen zu unterweisen. Auch in Bezug auf den Stellenwert der Kompetenzorientierung zeigen sich Unterschiede: Während in Norwegen, den beiden untersuchten deutschen und dem österreichischen Modell Kompetenzen die Lehrpläne durchziehen, sind es in Schweden eher Inhalte und Lernziele.

Die Untersuchung brachte zudem zu Tage, dass philosophische Themen in allen Modellen Teil des Unterrichtsstoffes sind. In Norwegen sind dabei im Bereich der Sekundarstufe I philosophische Grundlagen dominierend, während in der Sekundarstufe II besonders auf die Vermittlung ethischer Konzepte und Begründungsstrategien Wert gelegt wird. In der schwedischen Grundschule sowie in der Sekundarstufe dominiert im Kontext der philosophischen Inhalte vorwiegend die philosophische Ethik – freilich altersadäquat angepasst. Für die Sekundarstufe II gilt Selbiges. Im bayrischen Lehrplan ergibt sich ein philosophisch-thematischer Hintergrund in den ersten Lernjahren vorwiegend indirekt. Deziert als philosophischer Inhalt Bezeichnetes findet sich im Lehrplan circa ab der 10. Jahrgangsstufe. Vor allem die Inhalte der beiden letzten Lernjahre sind diesbezüglich erwähnenswert. So werden Fragen der theoretischen und angewandten Ethik gleichermaßen berücksichtigt. Der Lehrplan aus Brandenburg ist auf Grund seiner an Themen orientierten Lehrplangestaltung in jeder Jahrgangsstufe mit philosophischen Inhalten gekennzeichnet. Häufig sind diese eingebettet in Problemstellungen mit direktem lebensweltlichem Bezug. Der für die Sekundarstufe II

konzipierte Lehrplan aus Österreich weist ab dem ersten Lehrplan philosophische Inhalte und Problemstellungen auf, wobei hier die praktische Ethik überwiegt.

In einer abschließenden Synthese wurden die Erkenntnisse der philosophisch relevanten Überlegungen zur Lehrbarkeitsfrage mit den Ergebnissen der vergleichenden Lehrplananalyse in Beziehung gebracht. Durchaus ließen sich dabei gewisse Schwerpunkte identifizieren, die einen zumindest indirekten Zusammenhang philosophischer Standpunkte und festgeschriebener Lernplaninhalte offenlegen.

Abstract

Österreich gilt als eines der letzten Länder der europäischen Union, in denen der Ethikunterricht nicht bundesweit geregelt ist. Anders die Situation im skandinavischen Raum: In Schweden und Norwegen beispielsweise, ist die säkulare Beschäftigung mit unterschiedlichen Religionen, Weltanschauungen und ethischen Fragestellungen als Pflichtfach ohne Abmeldemöglichkeit vorgesehen. Auch in Deutschland stellen Modelle des konfessionsungebundenen Werteunterrichts keineswegs die Ausnahme dar. In der vorliegenden Arbeit wird der Blick auf vier ausgewählte innereuropäische Modelle des Werte-/Ethik-/Religionskundeunterrichts im Hinblick auf deren Didaktik, didaktische Umsetzung und Tradition gerichtet, um verschiedene Zugänge der säkularen schulischen Wertevermittlung abzubilden und eine Gegenüberstellung zum österreichischen Modell zu leisten. Eingebettet ist die vergleichende Analyse in grundlegende philosophische Überlegungen zur Vermittlung von Moral im Kontext Schule. Dabei spielen philosophisch-theoretische Konzepte ebenso eine Rolle, wie moderne religions- und ethikdidaktische Ansätze.

Im Rahmen der Forschungsarbeit wurden verschiedene Lehrpläne aus dem deutschsprachigen Raum mit klassischen philosophischen Positionen zur Lehrbarkeitsfrage von Moral kontrastiert. Dabei wurde unter anderem argumentiert, dass moderne Konzepte des Ethikunterrichts als Ausdruck oder Produkt einer werterelativistischen Tendenz moderner Gesellschaften verstanden werden können und damit im Widerspruch zur antik-philosophischen Vorstellung vom Guten und Richtigen im Sinne des Tugendhaften stehen. Außerdem wurden problematische Aspekte der Anwendung des Konzeptes der Kompetenzorientierung auf den Philosophie- und Ethikunterricht diskutiert. Dabei wurde die These vertreten, dass die Ziele des Kompetenzdenkens – Verwertbarkeit, Effizienz und umfassende Anwendungsorientierung – im Widerspruch stehen zu dem, was das Wesen der Philosophie im eigentlichen Sinne ausmacht.

In einer Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld zwischen religiöser und ethischer Bildung wurden konstitutive Besonderheiten des ethischen Lernens im Kontext des Religionsunterrichts herausgearbeitet und dargelegt.

Der Vergleich der Modelle aus den Ländern Österreich, Deutschland (Bayern, Brandenburg) Schweden und Norwegen brachte einerseits Erkenntnisse hinsichtlich der historischen Be-

gründung des Unterrichtsfaches, andererseits wurden die didaktischen Besonderheiten der Ansätze herausgearbeitet: Während in Norwegen religionskundliche Themen die Lehrpläne dominieren, sind es in Deutschland vorwiegend lebenskundliche Aspekte, die den Ausgangspunkt des ethischen Lernens markieren. Der Stellenwert der Kompetenzorientierung ist in Norwegen, Deutschland und Österreich hoch, während in der schwedischen Variante bestimmte Lern- und Inhaltsziele den Lehrplan kennzeichnen. Insgesamt lassen sich gewisse, den Lehrplan konstituierende Inhalte in allen Modellen gleichermaßen identifizieren (Identität, Menschenrechte, Religionskunde), während andere Inhalte als länderspezifische Besonderheit erscheinen (bestimmte ethische Konzepte, religionskundliche Schwerpunktsetzungen, psychologische Schwerpunkte).

Literaturverzeichnis

- Alberts, W. (2007). Integrative religious education in Europe. A study-of-religions approach. Berlin: de Gruyter.
- Alberts, W. (2007). Integrative religious education in Norway. In: Franken, L. & Loobuyck, P. (Hrsg.). (2011). Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift. Münster: Waxmann.
- Aquino & Reed (2002). The self importance of moral identity. Online Zugriff: https://www.researchgate.net/publication/6127751_The_self-importance_moral_identity.
- Aristoteles: Nikomachische Ethik, übersetzt und kommentiert von Dirlmeier (1999). In: Aristoteles, Werke in deutscher Übersetzung, begründet von E. Grumach, hrsg. von H. Flashar, Bd. 6, Berlin.
- Aristoteles: Nikomachische Ethik, übersetzt und kommentiert von Eugen Rolfes (1911). Neu herausgegeben von Bien, G. (1985). Hamburg.
- Aselmeier, U., Kron, F., Vogel, G. (Hrsg.). Die pädagogische Herausforderung des Lehrers: eine empirische Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Auer, A. (1995). Autonome Moral und christlicher Glaube. 2. Auflage, mit einem Nachtrag zur Rezeption der Autonomievorstellung in der katholisch-theologischen Ethik. Düsseldorf: Patmos.
- Auser, A. (1975). Ein Modell theologisch-ethischer Argumentation: Autonome Moral. In: Auer, A. und Biesinger, A. und Gutschera, H. (Hrsg.). Moralerziehung im Religionsunterricht. Freiburg/Wien. S. 27-57.
- Basedow, J. (1768). Vorstellung an Menschenfreunde. Reclam-Verlag.
- Bates, R. (2010). Schooling Internationally: Globalisation, Internationalisation and the Future of International Schools. Routledge.
- Bauer, J. (2013). Arbeit: Warum unser Glück von ihr abhängt und wie sie uns krank macht. München: Karl Blessing Verlag.
- Baumann, M. (2000). Der Markt der Tugend. Recht und Moral in der liberalen Gesellschaft. Eine soziologische Untersuchung. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Baumgärtel, B. (2000). Das perspektivierte Ich: Ich-Identität und interpersonelle und interkulturelle Wahrnehmung in ausgewählten Romanen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Beck-Gernsheim, E. & Beck, U. (1994). Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

- Benner, D. & Nikolova R. (2016). Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Der Berliner Ansatz zur Konstruktion und Erhebung ethisch-moralischer Kompetenzniveaus im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem mit einem Ausblick auf Projekte zu ETiK-International. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Benner, D.; Nikolova, R.; Heynitz, M. v. et al. (2013) Normativität als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung. Ansatz, erste Ergebnisse und vorläufige Modellierungen im DFG-Projekt ETiK. In: Fuchs, T.; Jehle, M.; Krause, S. (Hrsg.). Normativität und Normative (in) der Pädagogik. (Einsätze Theoretischer Erziehungswissenschaft III). Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 1.
- Benner, D.; Nikolova, R.; Swiderski, J. (2010). Die Entwicklung moralischer Kompetenzen als Aufgabe des Ethik-Unterrichts an öffentlichen Schulen. Zur Konzeption des DFG-Projekts ETiK. In: Topologik – Studi Pedagogici. Nr. 7.
- Biesinger, A. & Schmitt, C. (1996). Gewissen. In: Adam, G. & Schweitzer, F. (Hg.). Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Blattmann, E. (2004). Peter Wust: Aspekte seines Denkens. Münster: LIT-Verlag.
- Bormann, F.-J. & Schröer, C. (2004). Abwägende Vernunft: Praktische Rationalität in historischer, systematischer und religionsphilosophischer Perspektive. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bornkessel, P., & Asdonk, J. (2011). Der Übergang Schule-Hochschule: Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II. Wien: Springer-Verlag.
- Bosse, D. (2009). Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wien: Springer.
- Brandmüller, W. (1987). Handbuch der bayrischen Kirchengeschichte II. 1993.
- Bretz, S. (2017). Die Bhagavad-Gita für Menschen von heute. XinXii.
- Brodhacker, S. (2014). Unterrichtsplanungskompetenz im Praktikum: Einflussfaktoren auf die Veränderung der wahrgenommenen Kompetenz von Studierenden. Münster: Waxmann.
- Brüning, B. (1999). Ethikunterricht in Europa. Ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven der Sekundarstufe I. Leipzig: Militzke.
- Buch, A. (2014). Der Ethikunterricht in Österreich: politisch verschleppt – pädagogisch überfällig. Innsbruck, Wien: Tyrolia-Verlag.
- Buhr, R. & Freitag, W. & Hartmann, E. (2008). Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Coenen, C. et al. (2015). Die Debatte über »Human Enhancement«: Historische, philosophische und ethische Aspekte der technologischen Verbesserung des Menschen Bielefeld: transcript-Verlag.
- Dam, H. (2013). Kirchengeschichte im Religionsunterricht: Basiswissen und Bausteine. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Dietrich, J. (2004). Ethisch-Philosophische Grundlagenkompetenzen: ein Modell für Studierende und Lehrende, in: Maring, M. (Hrsg.) (2004). Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Münster: LIT-Verlag.
- Drieschner, E. (2009). Bildungsstandards praktisch - Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wien: Springer-Verlag.
- Dörpinghaus, A. (2011). Auf dem Weg zum gelingenden Leben. Tugenderziehung und gesellschaftliche Ordnung. In: Glanzlichter der Wissenschaft 2011: Ein Almanach. Berlin: Walter de Gruyter.
- Eberstadt, M. & Kuznetsov, C. (2008). Bildung und Identität: Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsentwicklung. Wien: Peter Lang.
- Ebert, A. (2001). Das Schulfach Ethik: seine geistes- und schulgeschichtlichen Wurzeln und seine Realisierung an den bayrischen Gymnasien nach 1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eickelpasch, R. & Rademacher, C. (2004). Identität. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Eid, V. (1995). Moralische Kompetenz: Chancen der Moralphädagogik in einer pluralen Lebenswelt. Mainz: Grünewald.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schörder, B. Schweitzer, F. (2015). Ethisches Lernen. 1. Aufl. Göttingen: Neukirchener Theologie.
- Fellmann, F. (2010). Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse: Ist Moral lehrbar? Ditzingen: Reclam-Verlag.
- Flensner, K. (2015). Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden. In: Nordic Journal of Religion and Society. 1. 154-155. 10.18261/issn.1890-7008-2016-02-06.
- Flensner, K. (2017). Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms. Springer.
- Fortin-Melkevik, A. (1995). Religion und ethische Rationalität in der Moderne. In: Lesch, Walter/Bondofli, Alberto (Hrsg.). Theologische Ethik im Diskurs. Eine Einführung. Tübingen, Basel, S. 44-72.
- Franck, O. (2017). Assessment in Ethics Education - A Case of National Tests in Religious Education. Dodrecht: Springer.
- Franken, L. & Loobuyck, P. (Hrsg.). (2011). Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift. Münster: Waxmann.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen der Kultur. Online-Zugriff: archive.org.
- Fthenakis, W. (2001). Grundlagen ethischen Lernens. In: Tolksdorf, Markus (Hg.): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld 2001.
- Funke, G. (1957). Zur transzendentalen Phänomenologie. Bonn: H. Bouvier u. Co. Verlag.

- Gärtner, C. (2011). Wie viel Autonomie darf's denn sein? Interdisziplinäre Überlegungen zur ethischen Erziehung. Berlin: Walter de Gruyter. In: Couture, Pamela / Schröder, Bernd (Hrsg.) : International Journal of Practical Theology; Band 15, Heft 2.
- Gelhard, A. (2011). Kritik der Kompetenz. Wien: Diaphanes.
- Gleichner, H. (1997). Moral im Überangebot?: Neue Lehräußerungen der katholischen Kirche zu Themen der Moral. Paderborn: Ferdinand Schönigh.
- Göllner, M. (2002). Die Bildungs- und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich. Münster: LIT-Verlag.
- Grieco, A. (1995). Ethik und Sprachkritik bei Wittgenstein und Socrates. Berlin: Lukas.
- Gruber, C. (2013). Zum Tugendkonzept bei Aristoteles und im Aristotelismus. Diss. – Graz.
- Grunert, C. (2012). Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder. Wien: Springer-Verlag.
- Gruschka, A. (2011). Verstehen lehren: ein Plädoyer für guten Unterricht. Dietzingen: Reclam.
- Gruschka, A. (2013) in Liessmann, K.P., & Lacina, K. (2013). Sackgassen der Bildungsreform: Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: Facultas.
- Gutmann, J. & Schwuchow, K. (2013). Personalentwicklung: Themen, Trends, Best Practices. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Haen, Sara und Krimmer, Evelyn (2015). Argumentieren lernen – Religionspädagogik und Medizinethik im Dialog. In: Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth u. a. (Hrsg.) Ethisches Lernen. 1. Aufl. Göttingen: Neukirchener Theologie. S. 151-162.
- Hahn, H. (2008). Moralische Selbstachtung: zur Grundfigur einer sozialliberalen Gerechtigkeitstheorie. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hähnel, M. (2013). Das Ethos der Ethik: Zur Anthropologie der Tugend. Wien: Springer-Verlag.
- Haker, H. (2000). Narrative und moralische Identität bei Paul Ricoeur. In: Theology Publications and Other Works. Faculty Publications: Loyola University Chicago.
- Halbig, C. (2013). Der Begriff der Tugend und die Grenzen der Tugendethik. Berlin: Suhrkamp.
- Harecker, G. (2000). Werterziehung in der Schule. Wien: WUV.
- Haus, M. (2013). Kommunitarismus: Einführung und Analyse. Wien: Springer-Verlag.
- Heil, J. (2008). Texte zur Praktischen Philosophie: Kant. London: Turnshare Ltd.
- Heidegger, M. (1992). Grundfragen der Philosophie. Ausgewählte Probleme der Logik. Gesamtausgabe Bd. 34. Frankfurt am Main: Klostermann.

- Heidegger, M. (2000). Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges, 1910-1976. Gesamtausgabe, Band 1. Hrsg.: Hermann Heidegger. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heinz, H. et al (2008). Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft. Wien: Springer-Verlag.
- Heitger, M. (1987). Vom notwendigen Dogmatismus in der Pädagogik. – In: Löwisch, Ruhlhoff, Vogel (Hrsg.): Pädagogische Skepsis.
- Helsper, W., et. al. (Hrsg.) (2008). Handbuch der Schulforschung. Wien: Springer-Verlag.
- Henke, R. (2004). Kants Konzept von Moralerziehung. In: Landesinstitut für Schule (Hg.) Erziehungskultur und soziales Lernen. Symposium des Landesinstituts. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2004). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 750-759.
- Hirschi, H. (1992). Moralbegründung und christlicher Sinnhorizont. Eine Auseinandersetzung mit Alfons Auers moraltheologischem Konzept. Freiburg: Herder.
- Höffe, O. (2005). Kleine Geschichte der Philosophie. München: C.H. Beck.
- Höffe, O. (2008). Praktische Philosophie. Das Modell Aristoteles. Berlin: Walter de Gruyter.
- Höffe, O. (1979). Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Berlin: Suhrkamp.
- Hofheinz, M., Mathwig, F., Zeindler, M. (2009). Ethik und Erzählung: theologische und philosophische Beiträge zur narrativen Ethik. Zürich: Theologischer Verlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, Volume 6, Number 2. Restrained Teaching: the common core of Didaktik.
- Horlacher, 2015, S. Julia (2015). „Forschungsreisen durch das Reich des Guten und Bösen“. In: Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth u. a. (Hrsg.) Ethisches Lernen. 1. Aufl. Göttingen: Neukirchener Theologie. S. 139-150.
- Heinrich, C. und Sigwart, W. (1844). Geschichte der Philosophie vom allgemein wissenschaftlichen und geschichtlichen Standpunkt. Cotta. Verfügbar als E-Book: <https://play.google.com/store/books/details?id=S8WdYcu5u7kC&rdid=book-S8WdYcu5u7kC&rdot=1> (Zugriff am 13.07.2017).
- Jaeggi, R. & Loick, D. (2014). Karl Marx – Perspektiven der Gesellschaftskritik. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jäggle, M., Rothgangel, M., Schlag, T. (Hrsg.). unter Mitarbeit von Klutz, P. / Solymár, M.; Religiöse Bildung in Europa. Teil 1: Mitteleuropa. (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 5,1). Göttingen: V&R unipress, 2013.
- Kaminsky, C. (2006). Verantwortung für die Zukunft: zum 60. Geburtstag von Dieter Birnbacher. Münster: LIT-Verlag.

- Kant, I. (1789). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in AA Bb. IX (1923).
- Kant, I. (1993). Über Pädagogik. In: Werkausgabe, Band XII. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kant, I. Die Metaphysik der Sitten, in: Kant's gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VI, Berlin 1907.
- Kant, I. Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. VI, Berlin 1907.
- Kaplow, I. (2005). Nach Kant: Erbe und Kritik. Münster: LIT-Verlag.
- Karseth, Berit & Sivesind, Kirsten. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. In: European Journal of Education. 45. 103 – 120.
- Karseth, Berit & Sivesind, Kirsten. (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. In: European Journal of Education. 45. 103 – 120.
- Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wien: Springer-Verlag.
- Kersting, W (2006). Konjunkturen der Tugend. Von Platon und Aristoteles bis zur Postmoderne, in: Manfred Prisching (Hrsg.): Postmoderne Tugenden? Ihre Verortung im kulturellen Leben der Gegenwart, Wien: Passagen Verlag 2001, S. 39 – 74., M.
- Kenngott, E.-M. & Kuld, L. (Hrsg.) (2012). Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung, Münster: LIT.
- Kenngott, E.-M. (2017). Life Design-Ethics-Religion Studies: non-confessional RE in Brandenburg (Germany). in: British Journal of Religious Education 39/2017, S.40-54.
- Keupp, H. (2006). Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Reinbek.
- Keupp, H. (2003). Prioritäten der Sozialpsychiatrie im globalisierten Kapitalismus. Psychologie und Gesellschaftskritik, 27 (1), 23-43. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-19290> (Zugriff am 12.07.2017).
- Kirste, S. (2002). Die Sophistik. Stuttgart: Steiner.
- Klein, H. (2013) in Liessmann, K.P., & Lacina, K. (2013). Sackgassen der Bildungsreform: Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Wien: Falcultas.
- Klieme et al. (2013). PISA 2000—Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Wien: Springer-Verlag.
- Knecht, C. (2007). Religionsunterricht und Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde? (LER): die aktuelle Debatte um einen zeitgemäßen wertorientierten Unterricht. Hamburg: Diplomica.

- Koop, H. (1940). Über die Lehrbarkeit der Tugend : Untersuchgn zum platon. u. nachplaton. Problem d. Lehrens u. Lernens. Hamburg: Phil. Diss.
- Köller, O. (2007). Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards, Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 13-28.
- Krappmann, L. (1971). Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett.
- Krautz, J. (2007). Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München: Diederichs.
- Kropač, Ulrich (2012). Ethik im Religionsunterricht? : der Beitrag der christlichen Religion zu ethischer Bildung. In: Religionspädagogische Beiträge : Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK). Bd. 68 (2012).
- Kruij, G. (2001). Grundlagen ethischen Lernens. In: Tolksdorf, Markus (Hg.): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld, 2001.
- Kühn, M. (2003). Kant. München: C.H. Beck.
- Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht. In Künzli, R., Bähr, K., Fries, A.-V., Ghisla, G., Rosenmund, M. & Seliner-Müller, G. (Hrsg.), Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur/Zürich: Rüegger.
- Künzli, R. (2011). Der Lehrplan als Auftrag der Gesellschaft an die Schule. In Criblez, L., Müller, B. & Oelkers, J. (Eds.). Die Volksschule zwischen Innovationsdruck und Reformkritik, 200-216. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Künzli, R., Fries, A.-V., Hürlimann, W., Rosenmund, M. (2013). Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim: Juventa Verlag.
- Langer, W. (1985). Religionsunterricht in einer „nachchristlichen Gesellschaft“. Hildesheim: Olms.
- Lang-von Wins, T. & Triebel, C. (2012). Karriereberatung. Coachingmethoden für eine kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Wien: Springer-Verlag.
- Leschinsky, A. (1996). Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung-Ethik-Religion“. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Liessmann, K.-P. (2000). Philosophie des verbotenen Wissens. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K.-P. (2006). Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K.-P. (2014). Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, K.-P. (2017). Ethischer Relativismus – alles eine Frage der Perspektive? In: Kressig, M. & Lindenau, M. (Hrsg.). Alles relativ? Ethische Orientierung zwischen Beliebigkeit und Verantwortung. Berlin: De Gruyter.

- Lucius, F. (2001). Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Stuttgart: Kohlhammer.
- MacIntyre, A. (1995). Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart. Berlin: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1993). Ist Patriotismus eine Tugend? In: Honnet, A. (Hrsg.). Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt: Campus. S. 84-102.
- Martin, H.-J. (2002). Am Ende – die Ethik? Begründungs- und Vermittlungsfragen zeitgemäßer Ethik. Münster: LIT-Verlag.
- Mausethagen, Sølvi. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. Educational Research Review. 9. 16–33.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". Online verfügbar unter: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (Zugriff am 11.07.2017).
- Michalke-Leicht, W. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten: Das Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel-Verlag.
- Michalsen, A. & Hartog, C. (2013). End-of-Life-Care in der Intensivmedizin. Wien: Springer-Verlag.
- Münk, D. (2010). Kompetenzermittlung für die Berufsbildung: Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. München: Bertelsmann Verlag.
- Münsterberg, H. (1912). Psychologie und Wirtschaftsleben: ein Beitrag zur angewandten Experimental-Psychologie. Leipzig: Bart.
- Nam, S. (2000). Moralische Verpflichtung und Gottesglaube: Auseinandersetzung um die Begründung ethischer Verbindlichkeit in der katholischen Moralthologie und in der buddhistischen Ethik, unter besonderer Berücksichtigung des Autonomieverständnisses von I. Kant. München: Herbert Utz Verlag.
- Olligschläger, U.-J. (2011). Die Gesundheit der Seele: Sokrates - Seneca - Epiktet: antikes Denken, moderne kognitive Psychotherapie und die Biochemie unserer Gedanken. Münster: LIT-Verlag.
- Ordine, N. (2014). Von der Nützlichkeit des Unnützen: Warum Philosophie und Literatur lebenswichtig sind. München: Graf Verlag.
- Oser, F. & Grethlein, C. (1998). Religionspädagogik. Berlin/New York: De Gruyter.
- Pauer-Studer, H. (1996). Das Andere der Gerechtigkeit: Moralthorie im Kontext der Geschlechtsdifferenz. Berlin: Walter de Gruyter.
- Petersen, T. & Faber, M. (2016). Karl Marx und die Philosophie der Wirtschaft: Bestandsaufnahme - Überprüfung – Neubewertung. Wien: Herder Verlag.
- Pfeifer, V. (2013). Didaktik des Ethikunterrichts: Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Pfeufer, M. (2004). Ein unbequemes Fach: Ethikunterricht an bayrischen Hauptschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Posselt, S. (2013). Reflexionen von Bildungstheorien im Kontext von Kunst und Pädagogik. Hamburg: Diplomica.
- Proitz, T. S. (2015). Learning Outcomes as a Key Concept in Policy Documents throughout Policy Changes. In: Scandinavian Journal of Educational Research , Volume 59.
- Radic, S. (2011). Die Rehabilitierung der Tugendethik in der zeitgenössischen Philosophie. Eine notwendige Ergänzung gegenwärtiger Theorie in der Ethik. Münster: LIT-Verlag.
- Rese, F. (2003). Praxis und Logos bei Aristoteles: Handlung, Vernunft und Rede in Nikomachischer Ethik, Rhetorik und Politik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ricoeur, P. (1991). Zeit und Erzählung. Band III: Die erzählte Zeit. München: Willhelm Fink.
- Rösch, A. (2009). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen. Zürich: LIT Verlag.
- Roth, H. (1971,1977). Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- Rothgangel, M., Gottfried, A., Lachmann, R. (Hrsg.) (2012). Religionspädagogisches Kompendium. 7. Auflage Wien/Bamberg: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sagou, Y. (2009). Die Erziehung zum Bürger bei Aristoteles und Kant. Epistemata Philosophie. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Salehi, D. (1999). Kritik des ethischen Relativismus. Baden-Baden: Tectum-Verlag.
- Sandel, M. (2010). Justice: What's the right thing to do? New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Sauter, W. & Erpenbeck, J. (2016). Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt. Wien: Springer-Verlag.
- Schäfer, V. (2011). Selektion von Innovationsideen: eine empirische Untersuchung zu erforderlichen Kompetenzen und Möglichkeiten ihrer Aktivierung und Ausrichtung. Kassel: University press GmbH.
- Scheelen, F. & Bigby, D.G. (2011). Kompetenzorientierte Unternehmensentwicklung: erfolgreiche Personalentwicklung mit Kompetenzdiagnostiktools. Freiburg: Haufe.
- Scheler, M. (1915). Zur Rehabilitierung der Tugenden. In: Ders., Gesammelte Werke. Vom Umsturz der Werte. Bern: Francke, 1955.
- Schleissheimer, B. (2003). Ethik heute: eine Antwort auf die Frage nach dem guten Leben. Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Schmid, B. & Kuld, L. (2001). Lernen aus Widersprüchen: Dilemmageschichten im Religionsunterricht. Donauwörth: Auer.
- Schmid, Bruno (2015). „Lernen an Dilemmata“. In: Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth u. a. (Hrsg.). Ethisches Lernen. 1. Aufl. Göttingen: Neukirchener Theologie, S. 165-174.
- Schmidt, H. (2014) in Haas H., & Starnitzke, D. (Hrsg.) Diversität und Identität: Konfessionsbindung und Überzeugungspluralismus in caritativen und diakonischen Unternehmen. Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.
- Schmitz-Roden, U. (2017). Wie kann ich heute glauben? Die negative Theologie des Cusanus. Norderstedt: Books on Demand.
- Scholl, D. (2009). Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wien: Springer Verlag.
- Schönherr, C. (2003). Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schwan, A. (1978). Grundwerte der Demokratie. Orientierungsversuche im Pluralismus. München: Piper.
- Seel, M. (2012). 111 Tugenden, 111 Laster. Eine philosophische Revue. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Siegmund, C. (1844). Geschichte der Philosophie vom allgemein wissenschaftlichen und geschichtlichen Standpunkt. Stuttgart: Cotta.
- Spaemann, R. and Schweidler, W. (2006). Ethik Lehr- und Lesebuch. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sprang, F & Riedel, M. (2015). Einführung in die Philosophie. Stuttgart: utb.
- Stachel, G. & Mieth, D. (1978). Ethisch handeln lernen: zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung. Zürich: Benziger.
- Stumpf, C. & Zaborowski, H. (2004). Church as Politeia: The Political Self-understanding of Christianity. Berlin: Walter de Gruyter.
- Stern, W. (1920). Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung. Online verfügbar unter: www.th-hoffmann.eu/archiv/stern/stern1920.pdf (Zugriff am 12.08.2017).
- Treml, A. (2004). Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Tveit, Sverre. (2014). Educational assessment in Norway. In: Assessment in Education: Principles, Volume 21.
- Uhl, S. (1996). Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Leipzig: Klinkhardt-Verlag.

- Waldmüller, B. (2005). Erinnerung und Identität: Beiträge zu einem theologischen Traditionsbegriff in Auseinandersetzung mit der memoria passionis bei J.B. Metz. Münster: LIT-Verlag.
- Weber, V. (2002). Tugendethik und Kommunitarismus: Individualität, Universalisierung, moralische Dilemmata. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. Basel.
- Weißeno, G. (2005). Politik besser verstehen. Wien: Springer-Verlag.
- Wiater, W. (2012). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? In: Bildung und Erziehung, Band 66, Heft 2, Seiten 145–162, ISSN (Online) 2194-3834, ISSN (Print) 0006-2456.
- Ziener, G. (2008). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Velber.
- Zirfas, J. & Jörissen, B. (2008). Phänomenologien der Identität: Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wien: Springer-Verlag.
- Zsifkovits, V. (2011). Glück durch Ethik und Religion. Wien: Lit-Verlag.

Außerdem:

- Evangelische Kirche in Deutschland (2000). Gott ist ein Freund des Lebens. Herausforderungen und Aufgaben beim Schutz des Lebens. Hrsg.: Kirchenamt der Ev. Kirche in Deutschland und vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Online verfügbar unter: https://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/arbeits-hilfen/AH_076.pdf (Zugriff am 12.11.2017).
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2001). Der Mensch: Sein eigener Schöpfer? Wort der deutschen Bischofskonferenz zu Fragen von Gentechnik und Biomedizin. Online verfügbar unter: <https://www.dkb.de/fileadmin/redaktion/veroeffentlichungen/deutsche-bischoefe/db69.pdf> (Zugriff am 13.11.2017).

Online-Quellen:

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

- <https://www.km.bayern.de/epaper/LehrplanPLUS/files/assets/basic-html/page66.html> (Zugriff am 03.04.2018).

Beisbart, K. - Teaching.

- www.claus-beisbart.de/teaching/su2011/ne/ne4.pdf (Zugriff am 14.7.2015).

Berlin.de – das offizielle Hauptstadtportal.

- <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (Zugriff am 22.05.2018).
- https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf (Zugriff am 22.8.2016).

Bildungspläne Baden-Württemberg.

- <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/faecher/Eth> (Zugriff am 22.08.2016).

Bildungsserver Berlin-Brandenburg

- <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/l-e-r/kompetenz-entwicklung/> (Zugriff am 22.05.2018).

Bildungsserver Hamburg.

- <https://bildungsserver.hamburg.de/content-blob/3856728/f82822e9f53a52341f408602ae422483/data/katholische-religion.pdf> (Zugriff am 03.09.2016).
- <http://www.hamburg.de/content-blob/3856728/c0c59b8b204f89a4544ecc65cec09379/data/katholische-religion.pdf> (Zugriff 16.8.2016).

Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern.

- http://www.bildungmv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf (Zugriff am 20.8.2016).
- http://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Religion/kc-evangelische-religion-11-12-gym.pdf (Zugriff am 12.09.2016).

Bundesinstitut für Bildungsforschung, **Innovation** & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.

- <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (Zugriff am 7.8.2015).
- https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Zugriff am 21.4.2017).

Clerus.org – Caritas in veritate DE 72

- <http://www.clerus.org/bibliaclerusonline/de/ec5.htm> (Zugriff am 13.11.2017).

Deutsches Textarchiv.

- http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=85 (Zugriff am 11.9.2015).

Die Zeit – Jahrgang 2007, Ausgabe 08.

- <https://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri> (Zugriff am 13.9.2017).

Die Zeit – Jahrgang 2012, Ausgabe 24.

- <https://www.zeit.de/2012/24/Die-Tugend> (Zugriff am 12.8.2015).

Der Heilige Stuhl – (Evangelium Vitae)

- http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html (Zugriff am 16.11.2017).

Edoweb: Die Sammlung rheinland-pfälzischer Netzpublikationen.

- <https://www.edoweb-rlp.de/resource/edoweb:7007252/data> (Zugriff am 23.10.2016).

Evangelische Kirche in Deutschland.

- <https://www.ekd.de/EKD-Texte/76036.html> (Zugriff am 12.09.2016).
- https://www.ekd.de/aktuell/edi_2013_10_11_schneider_todesstrafe.html (Zugriff am 2.10.2016).
- https://www.ekd.de/presse/pm249_2012_suizidbeihilfe_ist_abzulehnen.html (Zugriff am 29.9.2016).
- <https://www.ekd.de/24133.htm> (inkl. der der jeweiligen Themen entsprechenden weiterführenden Registerkarten dieser Seite.) (Zugriff am 12.09.2016).

Fernuni Hagen

- <http://www.fernuni-hagen.de/videostreaming/ksw/forum/20120705.shtml> [Min. 26:04] (Zugriff am 10.07.2017).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Landesverband Berlin.

- https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf (Zugriff am 1.2.2018).

Humboldt-Schule Bad Homburg.

- <http://www.humboldtschule-hg.de/unterricht/faecherwahlunterricht/gesellschaftswissenschaften/ethik/> (Zugriff am 22.08.2016).

Informationsplattform Bildungsstandards.at

- http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Zugriff am 13.06.2017).
- http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf (Zugriff am 13.06.2017).

Kultusminister-Konferenz.

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Ethik.pdf (Zugriff am 22.08.2016).
- http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf (Zugriff am 22.08.2016)
- <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/schulisches-lernen-muss-staerker-anwendungsorientiert-sein.html> (Zugriff am 12.08.2017).

LehrplanPLUS Bayern.

- https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/ug_ziele/ (Zugriff am 22.08.2016).
- <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/5/ethik> (Zugriff am 23.08.2016).
- <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/5/ethik> (Zugriff am 04.09.2016).
- <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/ethik> - Fachlehrplan für die 11. Jahrgangsstufe; (Zugriff am 08.02.2018).
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/4/ethik> (Zugriff am 21.04.2018).
- <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/grundschule/3> (Zugriff am 20.2.2018).
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/44437> (Zugriff am 04.04.2018).

- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/zusatzinformationen/erlaeuterung/43986> (Zugriff am 12.05.2018).
- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/textabsatz/24774> (Zugriff am 12.8.2018).

Niedersächsischer Bildungsserver.

- <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7316> (Zugriff am 22.08.2016).

OECD Online.

- <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Zugriff am 06.05.2017).

Open-Book Platon, Theaitetos.

- <https://books.openedition.org/chbeck/1359?lang=de> (Zugriff am 28.01.2018).

Radio Vaticana.

- http://de.radiovaticana.va/news/2016/02/21/papst_%E2%80%9Ekeine_todesstrafe_im_heiligen_jahr%E2%80%9C_/1210231 (Zugriff am 13.1.2017).

Rechtsinformation des Bundes.

- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20003080> (Zugriff am 16.8.2016).

Regjeringen Norway.

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kunnskapsloftet/competence_for_development.pdf (Zugriff am 11.08.2017).

Saarland – Politik und Verwaltung - Internetauftritt.

- http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ET-GOS-Feb2008.pdf (Zugriff am 12.12.2015).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München.

- <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Zugriff am 6.02.2018).
- <http://www.kompas.bayern.de/index.php?Seite=1009&> (Zugriff am 8.02.2018).
- <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/selbstreguliertes-lernen/> (Zugriff am 11.02.2018).
- <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung/> (Zugriff am 29.03.2018).
- https://www.isb.bayern.de/download/15913/isb_lehrplanplus_handreichung.pdf (Zugriff am 29.03.2018).

The Norwegian Directorate for Education and Training.

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 07.02.2017).
- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (Zugriff am 07.02.2017).
- <https://www.udir.no/in-english/Framework-for-Basic-Skills/> (Zugriff 28.11.2017).
- https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=eng (Zugriff am 29.11.2017).
- https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Komplett_visning/?lplang=eng&read=1 (Zugriff am 22.02.2018).

Uni Münster, Geschichtsdidaktik.

- <https://www.unimuenster.de/imperia/md/content/geschichte/didaktik/lehrplan-sammlung/bayern/bay-lp-gymnasium-rahmenlehrplan.pdf> (Zugriff am 04.05.2017).

Uni Potsdam.

- https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/ler/Archiv_pdf/ausblick_birthler.pdf (Zugriff am 29.03.2018).
- <https://www.uni-potsdam.de/de/ler/das-institut/geschichte-des-faches.html> (Zugriff am 02.04.2018).

United Nations Human Rights.

- <http://www.ohchr.org/EN/Issues/FreedomReligion/Pages/IstandardsI3g.aspx> (Zugriff am 07.12.2016).

United Nations.

- <http://www.un.org/documents/ga/docs/55/a5540vol2.pdf> (Zugriff am 08.12.2016).

Volksschule Windsbach.

- http://www.alt.volksschulewindsbach.de/index.php?option=com_content&view=article&id=401:kompetenzorientierung-und-lehrplanplus&catid=38:informationen&Itemid=72 (Zugriff am 13.07.2017).

Zeno, meine Bibliothek. Platon – Dialoge

- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Platon/Menon> (Zugriff am 14.07.2016).
- <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Platon/Protagoras> (Zugriff am 12.07.2016).

Lehrpläne – Quellen:

Die in der Arbeit und im Anhang zitierten oder abgebildeten Lehrpläne finden sich unter den folgenden Adressen.

Schweden:

Grundschule und Sekundarstufe I:

- <https://www.askersund.se/download/18.3a799d2c15f6e390d70181fa/1509459437734/Curriculum%20for%20the%20compulsory%20school.pdf> (Zugriff am 02.03.2017).

Sekundarstufe II:

- http://www.academia.edu/19658670/Religious_Education_in_Contemporary_Pluralistic_Sweden (Zugriff am 02.03.2017).

Norwegen:

Grundschule und Sekundarstufe I:

- <https://journal.fi/temenos/article/view/9544/13973> (Zugriff am 12.04.2017).

Sekundarstufe II:

- <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Kompetansemaal/competence-aims-after-1p-y--vg1-vocational-education-programme?lplang=eng> (Zugriff am 12.04.2017).

Bayern:

Alle Jahrgangsstufen:

- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/ethik>⁶⁶¹ (Zugriff am 04.04.2018).

Brandenburg:

Alle Jahrgangsstufen:

- https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Ethik_2015_11_10_WEB.pdf (Zugriff am 21.6.2017).

Österreich:

Sekundarstufe II:

- <https://arge-ethik.tsn.at/sites/arge-ethik.tsn.at/files/upload/Lehrplan%20f%C3%BCr%20den%20Schulversuch%20Ethik%201.3.2017.pdf> (Zugriff am 12.08.2018).

⁶⁶¹ Die Lehrpläne finden sich in weiterführenden Links auf der Homepage.

Anhang: Lehrpläne der untersuchten Modelle⁶⁶²

Anhang A: Lehrplan für das Unterrichtsfach „KRLE“ (Norwegen)	265
A.1 Grundschule und Sekundarstufe I.....	265
A.1.1 Main subject areas.....	265
A.1.2 Teaching hours	266
A.2 Sekundarstufe II.....	275
A.2.1 Christianity.....	275
A.2.2 Judaism.....	275
A.2.3 Islam.....	276
A.2.4 Hinduism.....	276
A.2.5 Buddhism	276
A.2.6 Philosophies of life.....	277
A.2.7 Religious diversity	277
A.2.8 Philosophy and ethics.....	277
Anhang B: Lehrplan für das Unterrichtsfach „RE“ in Schweden:	279
B.1 Lernjahr 1-3 (Grundschule) – social studies.....	279
B.1.1 Social study subjects	279
B.1.2 Knowledge requirements	282
B.2 Sekundarstufe II.....	286
B.2.1 Religion.....	286
B.2.1.1 Religion 1.....	287
B.2.1.2 Religion 2.....	289
B.2.1.3 Religion –specialisation	291
Anhang C: Lehrplan für das Unterrichtsfach „Ethik“ in Bayern	295
C.1 Grundschule	295
C.1.1 Selbstverständnis des Faches Ethik und sein Beitrag zur Bildung.....	295
C.1.1.1 Grundprinzipien des Unterrichts.....	295
C.1.1.2 Beitrag des Faches zur Bildung in der Grundschule.	295
C.1.2 Kompetenzorientierung im Fach Ethik	296

⁶⁶² Es handelt sich um eine Abbildung der jeweils frei verfügbaren Lehrpläne. Die Quellen können dem Literaturverzeichnis entnommen werden. Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit wurde die Lehrpläne einheitlich formatiert.

C.1.2.1	Kompetenzstrukturmodell	296
C.1.2.2	Prozessbezogene Kompetenzen.....	296
C.1.2.3	Gegenstandsbereiche	297
C.1.3	Aufbau des Fachlehrplans im Fach Ethik	298
C.1.4	Zusammenarbeit mit anderen Fächern.....	298
C.1.5	Beitrag des Faches Ethik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen.....	299
C.2	Sekundarstufe II (Gymnasium)	301
C.2.1	Selbstverständnis des Faches Ethik und sein Beitrag zur Bildung	301
C.2.2	Kompetenzorientierung im Fach Ethik.....	302
C.2.2.1	Kompetenzstrukturmodell	302
C.2.2.2	Prozessbezogene Kompetenzen.....	303
C.2.2.3	Perspektiven	304
C.2.3	Aufbau des Fachlehrplans im Fach Ethik	304
C.2.4	Zusammenarbeit mit anderen Fächern.....	305
C.2.5	Beitrag des Faches Ethik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen.....	305
Anhang D:	Lehrplan für das Unterrichtsfach „LER“ in Brandenburg.....	311
D.1	Lehrplan für die Jahrgangsstufe 5-10	311
D.1.1	Ziele des Unterrichts	311
D.1.1.1	Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen.....	311
D.1.2	Die Dreidimensionalität von L-E-R.....	311
D.1.2.1	Fachdidaktische Umsetzung.....	312
D.1.3	Fachbezogene Kompetenzen	312
D.1.3.1	Partizipationskompetenz als Kernkompetenz des Faches L-E-R.....	312
D.1.3.2	Widerspiegelung der drei Dimensionen L, E und R in der Partizipationskompetenz	312
D.1.3.3	Wahrnehmen und beschreiben	313
D.1.3.4	Deuten.....	313
D.1.3.5	Argumentieren und urteilen	313
D.1.3.6	Kommunizieren und interagieren	314
D.1.3.7	Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer	314
D.1.3.8	Neutralität heißt nicht Standpunktlosigkeit	315
D.1.3.9	Umgang mit Emotionalität	315
D.1.3.10	Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer	315

D.2	Kompetenzen und Standards	316
D.2.1	Regelungen für das Land Brandenburg	316
D.2.1.1	Grundschule	317
D.2.1.2	Förderschwerpunkt Lernen	317
D.2.1.3	Schulen der Sekundarstufe I	318
D.2.2	Wahrnehmen und beschreiben	320
D.2.3	Deuten	321
D.2.4	Argumentieren und urteilen	322
D.2.5	Kommunizieren und interagieren.....	323
D.3	Themen und Inhalte	324
D.3.1	Unterrichtsleitende Prinzipien.....	325
D.3.2	Fachdidaktische Perspektive	326
Anhang E: Lehrplan für das Unterrichtsfach „Ethik“ in Österreich.....		337
E.1	Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe	337
E.1.1	Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHSundBHS	337
E.1.1.1	Bildungs- und Lehraufgabe	337
E.1.1.2	Leitziele	337
E.1.2	Beiträge zu den Bildungsbereichen.....	338
E.1.2.1	Sprache und Kommunikation	338
E.1.2.2	Mensch und Gesellschaft	338
E.1.2.3	Natur und Technik	338
E.1.2.4	Kreativität und Gestaltung	338
E.1.2.5	Gesundheit und Bewegung	339
E.1.3	Didaktische Grundsätze	339
E.1.3.1	Exemplarisches Lernen:.....	339
E.1.3.2	Kompetenzorientierung als Mitte zwischen Instruktion und Handlungsorientierung	339
E.1.3.3	Erfahrungsorientierung	340
E.1.3.4	Betonung der Vernetzung	340
E.1.3.5	Schüler/innenorientierung.....	340
E.1.3.6	Diskursorientierung	340
E.1.3.7	Lebensgestalterische Orientierung.....	340
E.1.4	Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff.....	341
E.1.5	Kompetenzen	341
E.1.6	Inhalte.....	342

Anhang A: Lehrplan für das Unterrichtsfach „KRLE“ (Norwegen)

A.1 Grundschule und Sekundarstufe I

Religion and ethics - common core subjects in Programme for general studies (REL1-01)

Purpose

Religion and ethics is both a knowledge subject and a subject that aims to raise awareness and shape attitudes. The subject emphasises religious and philosophical traditions in Norwegian, European and international contexts.

Religious, ethical and philosophical questions are important for each individual, and for society as a whole, both as the basis for who we are and as a source of conflict. Mutual tolerance across the differences in religion and views on life is a necessity for peaceful co-existence in a multicultural and multi-religious society.

The subject shall contribute to knowledge on and respect for various religious, views on life and ethical standpoints in local, national and global perspectives. Education in the subject shall develop the theoretical and practical competence to analyse and compare religions, views on life and philosophical disciplines.

As a subject aiming to raise awareness and shape attitudes, religion and ethics shall also open for reflection on the pupil's own identity and own choices in life. The teaching in the subject shall stimulate each pupil to interpret life and attitudes.

A.1.1 Main subject areas

The subject has been structured into main subject areas for which competence aims have been formulated. These main subject areas supplement each other and must be considered together.

Religion and ethics has competence aims after Vg3 in the programme for general studies.

Overview of main subject areas:

Year	Main subject areas			
Vg3	Theory of religion and criticism of religion	Islam and an elective religion	Christianity	Philosophy, ethics and views on life/humanism

Theory of religion and criticism of religion

The main subject area *theory of religion and criticism of religion* focuses on the extent of religions and views on life globally, nationally and locally. The main subject area introduces analytical tools

as the basis for a holistic and balanced understanding of religions. This main subject area also focuses on fundamental issues arising from the role of religions in society.

Islam and an elective religion

The main subject area *Islam and an elective religion* focuses on in-depth studies of Islam and another elective religion. Christianity can not be selected in this main subject area. Attention is paid to central features of the ethics of the religions, important texts from each of the religions, and different disciplines and aesthetic and ritual expressions in the religions. One important topic is the relation between the religions and other religions and views on life.

Christianity

The main subject area *Christianity* focuses on Christianity in all its varieties, nationally and globally, and in a historical and contemporary perspective. This main subject area focuses on important features of the ethics of Christianity, important texts from Christianity, and aesthetic and ritual expressions. Another important topic is the relation Christianity has to other religions and views on life.

Philosophy, ethics and views on life/humanism

The main subject area *philosophy, ethics and views on life/humanism* focuses on selected philosophers from a number of epochs and from several regions of the world. The main subject area also looks into ethical concepts and argumentation models, and forms the basis for making one's own opinions and choices. This main subject area focuses on humanism in a historical and contemporary perspective. Continuity and tensions within the humanism tradition are key elements.

A.1.2 Teaching hours

Teaching hours are given in 60-minute units:

Programmes for general studies

Vg3: 84 teaching hours

Basic skills

Basic skills are integrated in the competence aims where they contribute to development of the competence in the subject, while also being part of this competence. In religion and ethics the basic skills are understood as follows:

Being able to express oneself orally in religion and ethics means being able to listen and formulate ideas in conversations and dialogues. This means that attitudes to ethical, philosophical and religious issues are tested and shaped in encounters with others. One key focus is being able to present material in a structured and accessible manner and being able to explain subject phenomena using relevant terms.

Being able to express oneself in writing in religion and ethics means being able to formulate knowledge and reflections so they become clear both to the pupil him-/herself and others.

Being able to read in the subject of religion and ethics means being able to interpret and reflect on religions and philosophical texts and pictures. Reading also means understanding issues, uncovering arguments and identifying main points of view in different texts, and processing and assessing information.

Being able to do mathematics in religion and ethics means being able to use statistics, tables and other figures.

Being able to use digital tools in religion and ethics means being able to collect knowledge, process knowledge and present it. This also means being able to use sources with considered judgement and display ethical judgement when using digital tools.

Competence aims

Competence aims in the subject

Theory of religion and criticism of religion

The aims of the studies are to enable pupils to

- elaborate on the geographical and demographical extent of religions
- present main characteristics of the diversity of religions and views on life in local communities and the greater society in Norway, including religion and views on life in Sami communities
- discuss different definitions of religion
- present, discuss and elaborate on different dimensions of religions: theory, myths and narratives, rituals, experiences, ethics, social organisation, art and material expressions
- discuss and elaborate on different forms of searching for religions in our time
- elaborate on and assess different types of criticism on religions and views on life
- discuss and elaborate on cooperation and tensions between religions and views on life and reflect on the pluralist society as an ethical and philosophical challenge

Islam and an elective religion

The aims of the studies are to enable pupils to

- elaborate on key features in the religion and discuss and elaborate on important characteristics of the religion's ethics
- interpret some of the religion's key texts
- elaborate on different disciplines in the religion
- describe and analyse some aesthetic and ritual expressions in the religion
- discuss and elaborate on the religion's view on gender and gender roles
- discuss and elaborate on the religion's view on other religions and views on life
- compare the religion to other religions and views on life

Christianity

The aims of the studies are to enable pupils to

- elaborate on key features of Christianity
- describe and reflect on key features of Christian ethics

- interpret some important texts from the Bible and Christian tradition
- elaborate on examples of continuity and change in the history of Christianity in and outside Europe
- present two confessional forms of Christianity today
- describe and analyse some aesthetic and ritual expressions in Christianity
- discuss and elaborate on the views of Christianity on gender and gender roles
- discuss and elaborate on the views of Christianity on other religions and views on life
- compare Christianity with other religions and views on life

Philosophy, ethics and views on life/humanism

The aims of the studies are to enable pupils to

- present some key themes in European philosophical history from antiquity up to today
- elaborate on the main ideas of two European philosophers, one from antiquity and one from more recent times
- elaborate on the main ideas of one Chinese or Indian philosopher
- explain some key ethical concepts and argumentation models and recognise and assess different types of ethical thinking
- discuss and elaborate on ethical values and norms in connection with the culture and traditions of indigenous peoples
- conduct dialogues with others on relevant ethical questions
- elaborate on and discuss key characteristics and dimensions of humanism
- present main directions in Norwegian and international humanism from the 1930s up to our time and discuss similarities and differences between the various approaches
- discuss and elaborate on the views of some philosophers on gender and gender roles

Assessment

Provisions for final assessment:

Overall achievement grade

Year	Provision
Vg3 programmes for general studies	The pupils shall have one overall achievement grade.

Examination for pupils

Year	Provision
Vg3 programmes for general studies	The pupils may be selected for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally.

Examination for external candidates

Year	Provision
Vg3 programmes for general studies	External candidates must sit for an oral examination. The oral examination is prepared and graded locally.

The general provisions on assessment have been laid down in the Regulations relating to the Norwegian Education Act.

Main subject areas

The subject is structured in main subject areas for which competence aims have been formulated. The main subject areas complement each other, and must be viewed in relation to one another.

Religion, Philosophies of life and Ethics have competence aims for year levels 4, 7 and 10.

Overview of main subject areas:

Year	Main subject areas		
1 – 7	Christianity	Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life	Philosophy and Ethics
8 – 10	Christianity	Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism, Other Religious Diversity and Philosophies of life	Philosophy and Ethics

Christianity

The main subject area Christianity covers Christianity from a historic perspective and how it is understood and practiced in Norway and around the world today. It covers the Bible as a source of cultural understanding and faith, and Christianity's significance for society and culture. This subject area shall deal with the different traditions and religious communities within Christianity.

Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Judaism

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as

sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Islam

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Hinduism

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Buddhism

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Philosophies of life

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Religious diversity

The main subject area Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Philosophies of life covers these religions and selected philosophies of life from a historic perspective, their written traditions as sources of cultural understanding and beliefs, and how these religions and philosophies of life are understood and practiced around the world and in Norway today. At lower secondary level, the main

subject area shall also give insight into other religions and philosophies of life that are represented in Norway, including the diversity of other religions and philosophies of life.

Philosophy and ethics

The main subject area Philosophy and Ethics covers philosophical ways of thought and ethical reflection. Some central philosophers are included, and basic questions about the meaning of life, moral choices and basic ethical principles are central themes in the subject. The main subject area also covers attitudes and current ethical questions encountered by children and adolescents today in their local communities and in the world in which we live. The main subject area also deals with how ethics, religion and philosophies of life interrelate.

Competence aims after year level 4

Christianity

The aims of the training are to enable the apprentice to

- relate the content of the most important texts from the Genesis and the Exodus in the Old Testament Pentateuch
- relate the content of the most important texts from evangelical presentations of the life of Jesus and his life's work as described in the New Testament
- listen to and talk about some stories of the apostles and saints
- describe local churches, find traces of historical Christianity in their local community and district, and present these finds in different ways
- talk about Christianity and how religious practice is expressed in maxims, rules of conduct, prayer, baptism, church worship and holidays
- be familiar with Christian hymnal traditions and some chosen songs, also Sami ones
- recognise Christian art and make use of aesthetic expressions related to Christianity

Judaism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- relate the life and work of Moses, the revelation of the Torah, and the content of central parts of the Torah
- talk about Judaism and how religious practice is expressed in maxims, rules of conduct, prayer, Torah readings, food traditions and holidays
- recognise Judaic art and make use of aesthetic expressions related to Judaism

Islam

The aims of the training are to enable the apprentice to

- relate the life of the prophet Mohammed, the revelation of the Koran and the content of central parts of the Koran
- talk about Islam and how religious practice is expressed in maxims, rules of conduct, prayer, Koran readings, food traditions and holidays
- recognise Islamic art and make use of aesthetic expressions related to Islam

Hinduism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- tell about one of Hinduism's gods or goddesses
- talk about Hinduism and how religious practice is expressed in maxims, rules of conduct, prayer, Puja, food traditions and holidays
- recognise Hindu art and make use of aesthetic expressions related to Hinduism

Buddhism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- relate Siddhartha Gautama's life and his awakening as the Buddha
- talk about Buddhism and how religious practice is expressed in maxims, rules of conduct, prayer, meditation and holidays
- recognise Buddhist art and make use of aesthetic expressions related to Buddhism

Philosophies of life

The aims of the training are to enable the apprentice to

- listen to and talk about texts and stories that express a humanistic worldview nb
- talk about how the humanistic philosophy of life is expressed through maxims, rules of conduct and ceremonies
- recognise humanistic art and make use of aesthetic expression related to Humanism

Philosophy and ethics

The aims of the training are to enable the apprentice to

- tell about the philosopher Socrates
- express thoughts about life, loss, sorrow, good and evil and respond to others' thoughts
- talk about family customs in everyday life and holidays that are common for religions and philosophies of life
- lead a simple dialogue about conscience, ethical rules of conduct and values
- cite the Rule of Reciprocity and be able to put this rule into practice
- talk about respect and tolerance, and counteract bullying in real life
- use the United Nations' Convention on the Rights of Children to understand children's rights and equality, and be able to find examples of this in the media and on Internet

Competence aims after year level 7*Christianity*

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the structure of the Bible, find their way through biblical texts and reflect on the relationship between the Bible, language and culture
- give an account of central stories from the Old Testament from the history of the patriarchs to the prophets

- give an account of central stories from the New Testament from Jesus to the prophets
- tell about central events and persons from the history of Christianity, from the earliest congregations to the Reformation
- tell about central events and persons in the history of Christianity in Norway up to the Reformation
- describe the main features of pre-Christian Sami beliefs, and the subsequent transition to Christianity
- talk about Christianity and the Christian way of viewing life and ethics with an emphasis on their idea of god, their view of humanity, current ethical challenges and selected Christian texts
- talk about the content of the Ten Commandments, the Lord's Prayer, the Apostolic Faith and some songs and Psalms
- explain the Christian manner of measuring historic time and the events of the Christian church year, and describe Christian holidays, festivals and central rituals
- give an account of religious communities that are represented in their local community and district
- describe church edifices and other Christian places of worship, reflect on their significance and use, and use digital tools to search for information and make presentations about this
- present different forms of expression from art and music related to Christianity

Judaism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain what Tanak, Torah and Talmud are, and talk about important stories from the Jewish faith
- talk about Judaism, the Jewish way of viewing life and ethics with an emphasis on their idea of god, their view of humanity, creed, current ethical challenges and selected Jewish texts
- explain the Jewish calendar and manner of calculating historic time, and describe Jewish holidays, festivals and central rituals
- describe the temple and the synagogue, reflect on their significance and use, and use digital tools to search for information and make presentations about this
- present different forms of expression from art and music related to Judaism

Islam

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain what the Koran and Hadith are and talk about central stories from Islamic faith
- talk about Islam, the Islamic way of viewing life and ethics with an emphasis on their idea of god, their view of humanity, the Articles of Faith, the Five Pillars, current ethical challenges and selected Islamic texts
- explain the point of departure for the Islamic manner of calculating historic time, and describe Islamic holidays, festivals and central rituals
- describe the mosque, reflect on its significance and use, and use digital tools to search for information and make presentations about this
- present different forms of expression from art and music related to Islam

Hinduism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- talk about central stories from Hinduism
- talk about Hinduism, the Hindu manner of viewing life and ethics with an emphasis on some of their gods and goddesses, their manner of viewing existence and divinity, of viewing humanity, current ethical challenges and selected texts
- explain the Hindu calendar of festivals and describe Hindu festivals and central rituals
- describe the temple, reflect on its significance and use, and use digital tools to search for information and make presentations about this
- present different forms of expression from art and music related to Hinduism

Buddhism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- talk about central stories from Buddhist texts
- talk about Buddhism, the Buddhist manner of viewing life and ethics with an emphasis on Buddha, their view of existence, of viewing humanity, the Teachings, the social order, current ethical challenges and selected texts
- explain the Buddhist calendar of festivals and describe Buddhist festivals and central rituals
- describe the temple and monastery, reflect on their significance and use, and use digital tools to search for information and make presentations about this
- present different forms of expression from art and music related to Buddhism

Philosophies of life

The aims of the training are to enable the apprentice to

- talk about what a philosophy of life implies
- explain what a humanistic philosophy of life is, and talk about the humanistic manner of viewing life and ethics with an emphasis on the understanding of reality, their view of humanity, current ethical challenges and selected texts from the humanistic tradition
- talk about the history and distinctive characteristics of the Norwegian Humanist Association and humanistic philosophies of life from around the world
- describe celebrations and central ceremonies from a Norwegian Humanist's point of view
- present different forms of expression from art and music related to Humanism

Philosophy and ethics

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain what philosophy and ethics are
- tell about Plato and Aristotle, and discuss some of their ideas
- talk about current philosophical and ethical questions, and discuss challenges related to these themes: poverty and wealth, war and peace, nature and environment and Information & Communication Technologies and society
- talk about ethics related to different family constellations, the relationship between the sexes, gender identity roles and the relationship between the generations

- discuss and elaborate on some questions about values that the indigenous Sami people are concerned with in modern times
- talk about ethnic, religious and ethical minorities in Norway, and reflect on the challenges of multicultural society
- talk about philosophy, religion and philosophy of life as a basis for ethical thinking, and be able to discuss and elaborate on moral role models from the past and present
- discuss racism and how anti-racist work can prevent racism
- explain important parts of the United Nations' Declaration of Human Rights, and talk about the significance of this

A.2 Sekundarstufe II

Competence aims after year level 10

A.2.1 Christianity

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the distinctive aspects of Christianity and Christian belief in interpreting life compared with other traditions: similarities and fundamental differences
- identify central biblical texts, and explain the relationship between the Old and New Testaments
- discuss and elaborate on selected biblical texts from the Prophets, the poetic biblical texts in the Bible, the Words of Wisdom, one Gospel and one of the Letters of Paul, and explain the distinctive characteristics and main ideas of these
- discuss and elaborate on the different views of biblical interpretation
- gather digital information about, and present current questions that are of concern to many Christians
- give an account of the most important events in Christian history from the Reformation to modern Norway and for the world in general, and for Christianity's position in the world today
- explain the main features of Roman Catholic, Orthodox and Protestant traditions
- give a presentation of the Norwegian Church, Læstadianism and Sami church life
- present an overview of other evangelical Free Church societies and Christian movements, including the Pentecostal Movement
- discuss and elaborate on Christianity's significance for culture and society
- explore Christianity's position and distinctive characteristics in a country outside of Europe, and discuss and elaborate on questions related to Christian missions, humanitarian work and ecumenical activity
- describe and reflect on the distinctive characteristics of art, architecture and music related to Christianity

A.2.2 Judaism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the distinctive aspects of Judaism and Jewish belief in the interpretation of life compared with other traditions: similarities and fundamental differences
- discuss and elaborate on selected texts from Jewish written traditions
- gather digital information about, and present current questions that are of concern to many Jews

- present an overview of the diversity of Judaism, important historic events and Judaism's position in Norway and the world today
- describe and reflect on the distinctive characteristics of art, architecture and music related to Judaism

A.2.3 Islam

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the distinctive aspects of Islam and Islamic belief in the interpretation of life compared with other traditions: similarities and fundamental differences
- discuss and elaborate on selected texts from Islamic written traditions
- gather digital information about, and present current questions that are of concern to many Muslims
- present an overview of the diversity of Islam, important historic events and Islam's position in Norway and the world today
- describe and reflect on the distinctive characteristics of art, architecture and music related to Islam

A.2.4 Hinduism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the distinctive aspects of Hinduism and Hindu belief in the interpretation of life compared with other traditions: similarities and fundamental differences
- discuss and elaborate on selected texts from Hindu written traditions
- gather digital information about, and present current questions that are of concern to many Hindus
- present an overview of the diversity of Hinduism, historic events and Hinduism's position in Norway and the world today
- describe and reflect on the distinctive characteristics of art, architecture and music related to Hinduism

A.2.5 Buddhism

The aims of the training are to enable the apprentice to

- explain the distinctive aspects of Buddhism and Buddhist beliefs in the interpretation of life compared with other traditions: similarities and fundamental differences
- discuss and elaborate on selected texts from Buddhist written traditions
- gather digital information about, and present current questions that are of concern to many Buddhists
- present an overview of the diversity of Buddhism, important historic events and Buddhism's position in Norway and the world today
- describe and reflect on the distinctive characteristics of art, architecture and music related to Buddhism

A.2.6 Philosophies of life

The aims of the training are to enable the apprentice to

- talk about and explain what a philosophy of life is, and show how such a philosophy of life is expressed in different ways
- explain the distinctive characteristics of Humanism compared with religions and other philosophies of life: similarities and fundamental differences
- discuss and elaborate on the different texts that present a humanistic view of life, and discuss current questions that concern many Humanists
- present an overview of the diversity of humanistic traditions, important historic events and Humanism's position in Norway and the world today
- understand and describe humanistic ideas and values in art, architecture and music
- describe the main features of a philosophy of life that is not based on Humanism
- present examples of different criticisms that different denominational traditions have toward religion

A.2.7 Religious diversity

The aims of the training are to enable the apprentice to

- talk about and explain what religion is, and show how religion is expressed in different ways
- show the ability to carry on a dialogue about religion and the most important questions in life, and show respect for all religions and philosophies of life
- discuss current questions that arise in the meeting between religion, culture and society
- gather information about and point out the distinctive characteristics of some religions around your local community and around the nation, including Sikhism, the Bahá'í religion, Jehovah's Witnesses and the Church of Jesus Christ of Latter-day Saints
- give an account of new religious movements and talk about the different forms of neo-religious and nature-religious practices, including indigenous nature religions
- explore a religion's position and distinctive characteristics in a country outside of Europe, with and without the use of digital tools

A.2.8 Philosophy and ethics

The aims of the training are to enable the apprentice to

- present some significant philosophers and discuss their ideas
- reflect on philosophic themes related to identity and ways of interpreting life, nature and culture, life and death, right and wrong
- give an account of the concepts ethics and morals and use ethical analysis with a point of departure in basic ethical ways of thought
- hold a dialogue with others about the relationship between ethics, religion and philosophies of life
- discuss and elaborate on ethical questions related to human worth, human rights and equality, in among other ways by basing yourself on real role models
- discuss and elaborate on ethical choices and current themes in local and global society: social and ecological responsibility, technological challenges, peace work and democracy

- reflect on ethical questions related to interpersonal relationships, family and friends, forms of cohabitation, heterosexuality and homosexuality, youth culture and body culture
- reflect on the relationship between religion, philosophies of life and knowledge
- show respect for the faiths and beliefs of human beings, their rituals, holy objects and holy sites

Anhang B: Lehrplan für das Unterrichtsfach „RE“ in Schweden:

B.1 Lernjahr 1-3 (Grundschule) – social studies

B.1.1 Social study subjects

The conditions for life on Earth are unique, changeable and vulnerable. It is thus the responsibility of all people to use the Earth's resources to support sustainable development. Interaction between people and their surroundings has given rise to many different living environments. Geography gives us knowledge of these environments, and can contribute to an understanding of people's living conditions.

Aim

Teaching in geography should aim at helping the pupils to develop knowledge of geographical conditions and developing a geographical frame of reference, and spatial awareness. Through teaching, pupils should be given the opportunity to develop knowledge about, and be able to make comparisons between different places, regions and living conditions. Pupils should also be given the opportunities to develop an awareness of the contexts where geographical knowledge is important and useful.

Teaching should give pupils the opportunity to develop knowledge about different human activities and processes produced by nature that have an impact on the forms and patterns of the Earth's surface. It should also contribute to pupils gaining experience of interpreting and assessing the consequences of different changes taking place in geographical space.

Teaching should contribute to pupils developing familiarity with how it is possible to switch between different temporal and spatial perspectives. Through teaching, pupils should develop knowledge about how people, society and nature interact and the consequences of this on nature and people's living conditions. Teaching should give pupils a knowledge about maps and enable them to recognise important names, locations and size relationships so that they can orient themselves and draw conclusions about natural and cultural landscapes, and about people's living conditions. In this way, pupils should be given the opportunity to see the world from a holistic perspective. Teaching should also provide pupils with the preconditions to develop knowledge in making geographical analyses of the surrounding world and presenting results by means of geographical concepts.

Through teaching, pupils should be given the preconditions to develop knowledge about why conflicts of interest over natural resources occur. Teaching should also contribute to pupils developing knowledge of how we can influence the future in the direction of a more acceptable living environment for all people.

Teaching in geography should essentially give pupils the opportunities to develop their ability to:

- analyse how natural processes and human activities form and change living environments in different parts of the world,

- explore and analyse the interaction between people, society and nature in different parts of the world,
- make geographical analyses of the surrounding world, and evaluate the results by using maps and other geographical sources, theories, methods and techniques, and
- assess solutions to different environmental and development issues based on considerations concerning ethics and sustainable development.

Core content

Teaching in social study subjects should deal with the following core content In years 1–3

Living together

- Depictions of life before and now in children's literature, songs and films, such as those depicting family life and school. Narratives of the past by people currently living.
- Moving within a country and between countries. What the causes and consequences of this may be.
- Life issues of importance for pupils, such as good and evil, right and wrong, friendship, gender roles, gender equality and relationships.
- Norms and rules in pupils' living environments, such as in school, in digital environments and in sports contexts.
- Traffic rules and how to act safely in traffic.

Living in the neighbourhood

- Conditions in nature and the environment for population and settlements, covering land, water and climate.
- History of the local area. What places in the neighbourhood, buildings and daily objects can tell us about children's, women's and men's living conditions during different periods.
- The role of Christianity in the school and in the local area in the past.
- Religions and places of worship in the local area.
- Key functions of society, such as healthcare, emergency services and schools.

Living in the world

- The globe. The location of continents and oceans on the globe. Names and location of continents, and also countries and places of importance for pupils.
- Man's origins, migration, hunting and gathering, and the introduction of agriculture.
- Different ages, the Stone Age, Bronze Age, and Iron Age.
- How the past can be observed in our own time through traces in nature and language expressions.
- Narratives about gods and heroes in ancient and Nordic mythology and how these can be looked at from a contemporary perspective.
- Some ceremonies, symbols and narratives in Christianity, Islam and Judaism. Some narratives from the Bible and their meaning, and also some of the most common psalms.
- Environmental issues in relation to pupils' everyday life, such as those involving traffic, energy and food.
- Basic human rights such as the equality of all people and also the rights of the child as laid down in the Convention on the Rights of the Child.

- How meetings, such as class councils, are organised and carried out.
- Money, its use and value. Examples of different types of payment and what ordinary goods and services can cost.
- Current social questions in different media.

Exploring reality

- Methods of searching for information from different sources: interviews, observations and measurements. How sources and information can be assessed and processed, both with and without digital tools.
- Spatial understanding, using mental and physical maps of e.g. the neighbouring area and routes to school, both with and without digital tools. Size relations and points of the compass, spatial concepts such as place, location and boundary. Timelines and time concepts – the past, present and future.

Teaching in religion should deal with the following core content In years 4–6

Religions and other outlooks on life

- Rituals and religiously motivated precepts, and also holy places and locations in Christianity and the other world religions of Islam, Judaism, Hinduism and Buddhism.
- Key ideas behind rituals, precepts and holy places in Christianity and the other world religions, such as those expressed in religious narratives in the Bible and other records.
- Narratives from ancient Scandinavian and the older Sami religion.
- The concept of religion and outlook on life.

Religion and society

- The importance of Christianity for values and culture in Swedish society, both earlier and now. Christian holidays and traditions linked to the ecclesiastical year, such as songs and psalms.
- How traces of ancient Scandinavian religion can be observed in today's society.

Identity and life issues

- How different life issues, such as what is important in life and what it means to be a good friend, are depicted in popular culture.
- How different life issues, such as views on love and what happens after death, are depicted in religions and other outlooks on life.
- What religions and other outlooks on life may mean for people's identity, their lifestyles and group affiliation.

Ethics

- Some ethical concepts, such as right and wrong, equality and solidarity.
- Daily moral questions concerning the identities, roles of girls and boys, and gender equality, sexuality, sexual orientation, and exclusion and violation of rights.
- Questions about what a good life can be, and what it may mean to do good.

Teaching in religion should deal with the following core content In years 7–9

Religions and other outlooks on life

- Key ideas and documents in Christianity and the distinctive features of the three main orientations of Christianity: Protestantism, Catholicism and Orthodoxy.
- Key ideas and documents in the world religions of Islam, Judaism, Hinduism and Buddhism.
- Varying interpretations and practices in world religions in today's society.
- The main features in the historical evolution of world religions.
- New religious movements, new religiousness and private religiousness and how this is expressed.
- Secular outlooks on life, such as humanism.

Religion and society

- Christianity in Sweden. From a single church to religious diversity and secularism.
- The relationship between society and religion in different times and places.
- The role of religion in some political events and conflicts from a critical perspective.
- Conflicts and opportunities in secular and pluralistic societies, such as over issues concerning freedom of religious expression, sexuality and views on gender equality.

Identity and life issues

- How different life issues, such as the purpose of life, relationships, love and sexuality, are depicted in popular culture.
- How religions and other outlooks on life can shape people's identities and lifestyles.
- Rites, such as baptism and confirmation, and their function in forming identity and a sense of community in religious and secular contexts.

Ethics

- Daily moral dilemmas. Analysis and argumentation based on ethical models, such as consequential and deontological ethics.
- Views of the good life and the good person linked to different kinds of ethical reasoning, such as virtue ethics.
- Ethical questions and the view of people in some religions and other outlooks on life.
- Ethical concepts which can be linked to questions concerning sustainable development, human rights and democratic values, such as freedom and responsibility.

B.1.2 Knowledge requirements

Knowledge requirements for acceptable knowledge at the end of year 3

Pupils have a basic knowledge of some human rights and the rights of the child, and show this by giving examples of what these may mean in school and home settings. Pupils can talk about norms and rules applicable to everyday life, and provide examples of why they may be needed. In addition, pupils can describe how meetings are usually organised and carried out. Pupils also describe some different forms of payment, and can state what some ordinary goods and services can cost.

Pupils can describe how nature and the environment in their local area can affect where people live and work. Pupils give an account of some important societal functions, and give examples of occupations and activities in their local area. In addition, pupils can state some of the reasons people move from one place to another, and give examples of what this may mean for children and families. Pupils describe how various actions in everyday life can affect the environment, and on the basis of this provide proposals that can contribute to sustainable development. Pupils identify hazardous locations in their immediate traffic environment, and give examples of how risks can be reduced by safe behaviour in traffic.

Pupils can study the history of their local area and provide some examples of people's living conditions over different periods. Pupils make simple comparisons between life before and now based on people's narratives and different accounts. In addition, pupils describe how relics from prehistoric times in nature and language expressions can be observed. Pupils can also describe parts of Man's early history by giving examples of

living conditions and some important events. Furthermore, pupils can to some extent use timelines and some different time concepts for representing events over time.

Pupils can discuss important issues related to their own interests. In addition, pupils describe some places for religious worship, and relate these to religions practised in the local area. Pupils can give examples of religious ceremonies, symbols and the main narratives from Christianity, Islam and Judaism. Pupils give an account of parts of the contents of some narratives from the Bible, as well as narratives about gods and heroes from different myths. In addition, pupils provide examples of the role of Christianity in school and the local area in the past.

Pupils can assimilate simple information in different media and talk about societal issues related to their interests by expressing their opinions, giving comments and putting questions. Pupils can also search for information about society and nature through simple interviews, observations and polls, and make simple compilations of their results to clearly show the content. Pupils carry out simple studies of the surrounding world, using maps, the globe, the compass and spatial concepts to name and describe the location and relative sizes of continents, and other places and countries of importance for the pupil.

Knowledge requirements for grade E at the end of year 6

Pupils have **basic** knowledge of some holy places or locations, rituals and precepts belonging to the world religions and show this by applying **simple** reasoning about similarities and differences between some religions. Pupils also show simple relationships between concrete religious expressions and key ideas in world religions. Pupils can describe some basic features of ancient Scandinavian and Sami religion, and also provide examples of how ancient Scandinavian religion can be observed in today's society. Pupils can give an account of some Christian holidays and traditions and make **simple** comparisons between the importance of Christianity for Swedish culture and society, both before and now. Pupils can also apply **simple** reasoning about how life issues are depicted in different contexts, and what religions and other outlooks on life may mean for different people in a way which **to some extent takes the reasoning forward**.

Pupils can apply **simple** reasoning about everyday moral issues, and what it might mean to do good. Pupils make reflections which **basically relate to the subject** and use some ethical concepts in a **basically** functional way. Pupils can search for information about religions and other outlooks on

life and use different types of sources in a **basically** functional way and apply **simple** reasoning to the usefulness of the information and sources.

Knowledge requirements for grade D at the end of year 6

Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.

Knowledge requirements for grade C at the end of year 6

Pupils have **good** knowledge of some holy places or locations, rituals and precepts that relate to world religions and show this by applying **developed** reasoning about similarities and differences between some religions. Pupils also show simple relationships between concrete religious expressions and key ideas in world religions. Pupils can describe some basic features of ancient Scandinavian and Sami religion, and also provide examples of how ancient Scandinavian religion can be observed in today's society. Pupils can describe some Christian holidays and traditions and make **developed** comparisons between the importance of Christianity for Swedish cultural and social life, both earlier and now. Pupils can also apply **developed** reasoning over how questions of life are depicted in different contexts and what religions and other outlooks on life can mean for different people in a way which **carries the reasoning forward**.

Pupils can apply **developed** reasoning about everyday moral questions and what it might mean to do good. Pupils make reflections which **carry the reasoning forward** and use some ethical concepts in a **relatively well** functioning way. Pupils can search for information about religion and other outlooks on life and use different types of sources in **relatively well** functioning ways and apply **developed** reasoning to the usefulness of the information and sources.

Knowledge requirements for grade B at the end of year 6

Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.

Knowledge requirements for grade A at the end of year 6

Pupils have **very good** knowledge of some holy places or locations, rituals and precepts that are connected to the world religions and show this by applying **well developed and balanced** reasoning about similarities and differences between some religions. Pupils also show simple relationships between concrete religious expressions and key ideas in world religions. Pupils can describe some basic features of ancient Scandinavian and Sami religion, and also provide examples of how ancient Scandinavian religion can be observed in today's society. Pupils can describe some Christian holidays and traditions and make **well developed** comparisons between the importance of Christianity for Swedish cultural and social life, both before and now. Pupils can also apply **well developed and balanced** reasoning about how questions of life are depicted in different contexts, and what religions and other outlooks on life may mean for different people in a way which **carries the reasoning forward and deepens or broadens it**.

Pupils can apply **well developed** reasoning to daily moral questions and what it might mean to do good. Pupils make reflections which **carry the reasoning forward and deepen or broaden it** and use some ethical concepts in a **well** functioning way. Pupils can search for information about religion

and other outlooks on life and use different types of sources in a **well** functioning way and apply **well developed** reasoning to the usefulness of the information and sources.

Knowledge requirements for grade E at the end of year 9

Pupils have **basic** knowledge of Christianity and the other world religions and show this by **describing** key ideas, documents and concrete religious expressions and actions within the religions. In addition, pupils apply **simple** reasoning about the similarities and differences within and between some religions and other outlooks on life. Pupils based on their studies of how religions can be influenced by and influence social conditions and events can describe **simple** relationships with **simple and to some extent** informed reasoning. Pupils can also apply **simple** reasoning about how questions of life are depicted in different contexts, and how identities can be shaped by religions and other outlooks on life in a way which **to some extent takes the reasoning forward**.

Pupils can reason and argue about moral issues and values by applying **simple and to some extent** informed reasoning, and use ethical concepts and models in a **basically** functional way. Pupils can search for information about religions and other outlooks on life and use different types of sources in a **basically** functional way and apply **simple and to some extent** informed reasoning about the credibility and relevance of their sources of information.

Knowledge requirements for grade D at the end of year 9

Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.

Knowledge requirements for grade C at the end of year 9

Pupils have **good** knowledge of Christianity and the other world religions and show this by **explaining and showing the relationship between** key ideas, documents and concrete religious expressions and actions within the religions. In addition, pupils apply **developed** reasoning about similarities and differences within and between some religions and other outlooks on life. Pupils based on studies of how religions can be influenced by and influence conditions and events can describe **relatively complex** relationships with **developed and relatively well** informed reasoning. Pupils can also apply **developed** reasoning to how questions of life are depicted in different contexts, and how identities can be formed by religions and other outlooks on life in a way which **carries the reasoning forward**.

Pupils can reason and argue about moral issues and values by applying **developed and relatively well** informed reasoning, and use ethical concepts and models in a **relatively well** functioning way. Pupils can search for information about religions and other outlooks on life and use different types of sources in a **relatively well** functioning way, and apply **developed and relatively well** informed reasoning about the credibility and relevance of their sources of information.

Knowledge requirements for grade B at the end of year 9

Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.

Knowledge requirements for grade A at the end of year 9

Pupils have **very good** knowledge of Christianity and the other world religions and show this by **explaining and showing the relationship and general patterns in** key ideas, documents and con-

crete religious expressions and actions within the religions. In addition, pupils apply **well developed and balanced** reasoning about similarities and differences within and between some religions and other outlooks on life. Pupils based on studies of how religions can be influenced by and influence social conditions and events can describe **complex** relationships with **well developed and well informed** reasoning. Pupils can also apply well developed and balanced reasoning about how questions of life are depicted in different contexts, and how identities can be formed by religions and other outlooks on life in a way which **carries the reasoning forward, and deepens or broadens it**.

Pupils can reason and argue about moral issues and values by applying **well developed and well informed** reasoning, and use ethical concepts and models in a **well** functioning way. Pupils can search for information about religions and other outlooks on life and use different types of sources in a **well** functioning way and apply **well developed and well informed** reasoning about the credibility and relevance of their sources.

B.2 Sekundarstufe II

B.2.1 Religion

The subject of religion has its scientific roots primarily in the academic discipline of religious studies, and is by its nature interdisciplinary. It deals with how religions and outlooks on life are expressed in words and action, and how people formulate and relate to ethical and existential issues. The subject covers the importance of belief and ethics for an individual's experience of meaning and belonging.

Aim of the subject

Teaching in the subject of religion should aim at helping students broaden, deepen and develop knowledge of religions, outlooks on life and ethical standpoints, and where applicable different interpretations of these. Knowledge and understanding of Christianity and its traditions are of special importance since this tradition has nurtured the values underpinning the foundations of Swedish society. Teaching should take as its starting point a view of society characterised by openness regarding lifestyle, outlooks on life, differences between people, and also give students the opportunity to develop a preparedness for understanding and living in a society characterised by diversity. Students should also be given the opportunity to discuss how the relationship between religion and science can be interpreted and understood, regarding, for example, questions about creation and evolution.

Teaching should lead to students developing knowledge of how people's moral attitudes can be understood on the basis of religions and outlooks on life. They should be given the opportunity to reflect on and analyse people's values and beliefs, and thus develop respect and understanding for different ways of thinking and living. Teaching should also give students the opportunity to analyse and assess how religion can relate, amongst other things, to ethnicity, gender, sexuality and socio-economic background.

Teaching should give students the opportunity to analyse texts and concepts, critically examine sources, discuss and argue.

Teaching in the subject of religion should give students the opportunities to develop the following:

1. The ability to analyse religions and outlooks on life based on different interpretations and perspectives.
2. Knowledge of human identity in relation to religions and outlooks on life.
3. Knowledge of different views on the relationships between religion and science, and the ability to analyse these.
4. The ability to use ethical concepts, theories and models.
5. The ability to examine and analyse ethical issues in relation to Christianity, other religions and outlooks on life.

Courses in the subject

- Religion 1, 50 credits, which builds on knowledge from the compulsory school or equivalent.
- Religion 2, 50 credits, which builds on the course religion 1.
- Religion – specialisation, 100 credits, which builds on the course religion 1.

B.2.1.1 Religion 1

The course religion 1 covers points 1-5 under the heading Aim of the subject.

Core content

Teaching in the course should cover the following core content:

- Christianity, the other world religions and different outlooks on life, their characteristics and how they are expressed by individuals and groups in the present, in Sweden and the world.
- Different views of human beings and God within and between religions.
- Religion in relation to gender, socio-economic background, ethnicity and sexuality.
- The identities of groups and individuals and how they can be shaped in relation to religion and outlooks on life such as written sources, traditions and historical and contemporary events.
- Different views of the relationship between religion and science in current public debates.
- Interpretation and analysis of different theories and models in normative ethics, and how these can be applied. Ethical and moral views of what a good life and a good society can be.
- Analysis of arguments on ethical issues based on Christianity, other world religions, outlooks on life, and students' own standpoints.

KNOWLEDGE REQUIREMENTS

Grade E

Students can **in basic terms** give an account of and analyse world religions and some outlooks on life, and **in basic terms** give an account of their characteristics and their expression historically, in the present, in Sweden and in the world. In their analysis, students explain **simple** relationships and draw **simple** conclusions about world religions and outlooks on life in relation to individuals, groups and societies based on different interpretations and perspectives. Furthermore, students can **in basic terms** give an account of similarities and differences between world religions' views of Man and God, and support their reasoning with **simple** arguments.

Students give **some** examples of how identity can be shaped in relation to religion and outlooks on life, and make a **simple** analysis of this relationship in which students describe **simple** relationships and draw **simple** conclusions. Students can **in basic terms** give an account of how religion can relate to ethnicity, gender, sexuality and socio-economic background.

Students can **in basic terms** give an account of different views on the relationship between religion and science. In addition, students can make a **simple** analysis of the different views.

Students can **in basic terms** describe what distinguishes some normative ethical theories and models, carry out a **simple** analysis of the models, and use these to give **simple** arguments on **some** issues. Students apply **simple** reasoning about what a good life and a good society can be based on virtue ethics and other ethical approaches.

Grade D

Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.

Grade C

Students can **in detail** give an account of and analyse world religions and some outlooks on life, and **in detail** give an account of their characteristics and expression historically, in the present, in Sweden and in the world. In their analysis, students explain relationships and draw **well grounded** conclusions about world religions and outlooks on life in relation to individuals, groups and societies based on different interpretations and perspectives. Furthermore, students can **in detail** give an account of similarities and differences between world religions' views of Man and God, and support their reasoning with **well grounded** arguments.

Students give **some** examples of how identity can be shaped in relation to religion and outlooks on life, and make an analysis of this relationship in which students describe relationships and draw **well grounded** conclusions. Students can **in detail** give an account of how religion can be related to ethnicity, gender, sexuality and socio-economic background.

Students can **in detail** give an account of different views of the relationship between religion and science. In addition, students can make a **well grounded** analysis of the different views.

Students can **in detail** describe what distinguishes some normative ethical theories and models, carry out an analysis of the models and use them to give **well grounded** arguments on **some** issues. Students

dents apply **well grounded** reasoning about what can constitute a good life and a good society based on virtue ethics and other moral concepts.

Grade B

Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.

Grade A

Students can in detail and in a balanced way give an account of and analyse world religions and some outlooks on life, and in detail and in a balanced way give an account of their characteristics and their expression historically, in the pre-sent, in Sweden and in the world. In their analysis, students explain complex relationships and draw well grounded and balanced conclusions about world religions and outlooks on life in relation to individuals, groups and societies based on different interpretations and perspectives. Furthermore, students can in detail and in a balanced way give an account of similarities and differences between world religions' views of Man and God, and support their reasoning with well grounded and balanced arguments.

Students give several examples of how identity can be shaped in relation to religion and outlooks on life, and make a complex analysis of this relationship in which students describe complex relationships and draw well grounded and balanced conclusions. Students can in detail and in a balanced way give an account of how religion can relate to ethnicity, gender, sexuality and socio-economic background.

Students can in detail and in a balanced way give an account of different views on the relationship between religion and science. In addition, students can make a well grounded and balanced analysis of the different views.

Students can in detail and in a balanced way describe what distinguishes some normative ethical theories and models, carry out a complex analysis of the models and use these to give well grounded and balanced arguments on some issues. Students apply well grounded and balanced reasoning about what can constitute a good life and a good society based on virtue ethics and other ethical approaches.

B.2.1.2 Religion 2

The course religion 2 covers points 1-5 under the heading Aim of the subject, with special emphasis on points 4 and 5. The course covers advanced knowledge in the subject.

Core content

Teaching in the course should cover the following core content:

- New religious movements and trends, what characterises them and how they are related to the world religions.
- Private religiosity. Individual interpretations, and expression of religious beliefs in a society permeated by diversity.
- Religions and outlooks on life of importance for people's identity, affiliation, community and view of gender equality.

- Different views of the relationship between religion and science, how they can be expressed and what they might mean for the individuals' understanding of themselves and their surrounding world.
- Ethical concepts, theories and models. Application of these to issues of relevance to subjects typical of programs, such as ethics regarding biomedicine, animals, the environment or in relations between human beings.

KNOWLEDGE REQUIREMENTS

Grade E

Students can **in basic terms** give an account of and analyse some religions, new religious movements and outlooks on life, and **in basic terms** give an account of their characteristics and how they are expressed in society. In their analysis, students explain **simple** relationships and draw **simple** conclusions about how they view current societal issues. In addition, students can **in basic terms** give an account of the similarities and differences between on the one hand new religious movements and groups, and on the other hand world religions, and support their reasoning with **simple** arguments. Furthermore, students can **in basic terms** give an account of how religions and outlooks on life may be of importance in how people experience identity.

Students can **in basic terms** give an account of different views on the relationship between religion and science, and draw **simple** conclusions on the importance these views may have on the individual's understanding of himself and his surrounding world.

Students discuss **in basic terms** ethical issues using ethical concepts and provide on the basis of different ethical theories and models, **simple** arguments on the issues.

Grade D

Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.

Grade C

Students can **in basic terms** give an account of and analyse some religions, new religious movements and outlooks on life, and **in basic terms** give an account of their characteristics and how they are expressed in society. In their analysis students explain relationships and draw **well grounded** conclusions about how they view current societal issues. In addition, students can **in detail** give an account of the similarities and differences between on the one hand new religious movements and groups, and on the other hand world religions and support their reasoning with **well grounded** arguments. Furthermore, students can **in detail** give an account of how religions and outlooks on life may be of importance in how people experience identity.

Students can **in detail** give an account of different views of the relationship between religion and science, and draw **well grounded** conclusions on the importance these views may have on the individuals' understanding of themselves and their surrounding world.

Students discuss **in detail** ethical issues using ethical concepts and provide on the basis of different ethical theories and models, **well grounded** arguments on the issues.

Grade B

Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.

Grade A

Students can **in detail and in a balanced way** give an account of and analyse world religions and some outlooks on life, and **in detail and in a balanced way** give an account of their characteristics and how they are expressed in society. In their analysis students explain **complex** relationships and draw **well grounded and balanced** conclusions about how they view current societal issues. In addition, students can **in detail and in a balanced way** give an account of the similarities and differences between on the one hand new religious movements and groups, and on the other hand world religions and support their reasoning with **well grounded and balanced** arguments. Furthermore, students can **in detail and in a balanced way** give an account of how religions and outlooks on life may be of importance in how people experience identity.

Students can **in detail and in a balanced way** give an account of different views of the relationship between religion and science, and draw **well grounded and balanced** conclusions on the importance these views may have on the individual's understanding of himself and his surrounding world.

Students discuss **in detail and in a balanced way** ethical issues using ethical concepts and provide on the basis of different ethical theories and models, **well grounded and balanced** arguments on the issues.

B.2.1.3 Religion –specialisation

The course religion – specialisation covers points 1 and 3-5 under the heading Aim of the subject. The course covers advanced knowledge in the subject.

Core content

Teaching in the course should cover the following core content:

- Specialisation in one or more knowledge areas of the subject, such as key ideas, ethical principles, texts, rites and behavioural patterns in one or more selected religions and outlooks on life.
- Concepts, theories and practices relevant for the knowledge area.
- Analysis and discussion of the knowledge area from historical and contemporary perspectives.
- Source-critical methods in the knowledge area. Examination, analysis and interpretation of texts, pictures and other material from the chosen knowledge area, and of how the knowledge area is represented in different media and source material.

KNOWLEDGE REQUIREMENTS*Grade E*

Students can **in basic terms** give an account of and analyse one or more selected areas of knowledge. In their account students use **with some certainty** concepts, theories and methods relevant to the chosen knowledge area(s). Students can make a **simple** analysis of the knowledge area from histori-

cal and contemporary perspectives. In their analysis, students **in basic terms** give an account of the characteristics, factors of influence and development trends, and also draw **simple** conclusions on how the knowledge area has been and is expressed in society.

Students can assess and critically review information about the area knowledge from different media and sources, and draw **simple** conclusions about the relevance, credibility and usability of the information.

Students discuss **in basic terms** ethical issues in relation to their chosen area of knowledge. In discussions students use ethical concepts, and based on different ethical models formulate **simple** arguments on the issues.

Grade D

Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.

Grade C

Students can **in detail** give an account of and analyse one or more chosen knowledge areas. In their account students use **with some certainty** concepts, theories and methods relevant to the chosen knowledge area(s). Students can make a **simple** analysis of the knowledge area from historical and contemporary perspectives. In their analysis, students **in detail** give an account of the characteristics, factors of influence and development trends, and also draw **well grounded** conclusions on how the knowledge area has been and is expressed in society.

Students can assess and critically review information about the area knowledge from different media and sources, and draw **well grounded** conclusions about the relevance, credibility and usability of the information.

Students discuss **in detail** ethical issues in relation to their chosen area of knowledge. In discussions students use ethical concepts, and based on different ethical models formulate **well grounded** arguments on the issues.

Grade B

Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.

Grade A

Students can **in detail and a balanced way** give an account of and analyse one or more selected areas of knowledge. In their account students use **with certainty** concepts, theories and methods relevant to the chosen knowledge area(s). Students can make a **complex** analysis of the knowledge area from historical and contemporary perspectives. In their analysis, students **in detail and in a balanced way** give an account of the characteristics, factors of influence and development trends, and also draw **well grounded and balanced** conclusions on how the knowledge area has been and is expressed in society.

Students can assess and critically review information about the area knowledge from different media and sources, and draw **well grounded and balanced** conclusions about the relevance, credibility and usability of the information.

Students discuss **in detail and in a balanced way** ethical issues in relation to their chosen area of knowledge. In discussions students use ethical concepts, and based on different ethical models formulate **well grounded and balanced** arguments on the issues.

Anhang C: Lehrplan für das Unterrichtsfach „Ethik“ in Bayern

C.1 Grundschule

C.1.1 Selbstverständnis des Faches Ethik und sein Beitrag zur Bildung

Das Fach Ethik hat im Fächerkanon der Grundschule die Aufgabe, die Kinder dabei zu unterstützen, auf der Grundlage allgemein anerkannter Grundsätze der Sittlichkeit für ihr Leben und ihr Handeln Verantwortung zu übernehmen. Sie erkennen in der Auseinandersetzung mit eigenen Bedürfnissen und Haltungen die Bedeutung von Werten, die einem menschlichen und solidarischen Zusammenleben förderlich sind. Das Fach Ethik ist in Bayern ein ordentliches Unterrichtsfach für die Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Es leistet einen wesentlichen gesellschaftlichen Beitrag zu einem Miteinander auf der Grundlage gesellschaftlich anerkannter Wertvorstellungen, indem es die Schülerinnen und Schüler in altersgemäßer Weise zu „werteinsichtigem Urteilen und Handeln“ (Art. 47 BayEUG) befähigt. Gleichzeitig schafft es damit eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Leben des Einzelnen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen unserer Welt fördert das Fach Ethik die Achtung vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit sowie „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ (Art. 131 (2) BV) im Geiste der Demokratie. Auf diese Weise trägt es bei den Schülerinnen und Schülern zur Entwicklung einer positiven Wertorientierung bei.

C.1.1.1 Grundprinzipien des Unterrichts

Im Mittelpunkt des Ethikunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler als Personen, die über sich selbst und ihre eigenen Werte nachdenken, die bewusst handeln und ihr Leben verantwortlich führen sollen. In diesem Sinne zielt das Fach bereits in der Grundschule auf die Entwicklung einer reflektierten, von Vernunft geleiteten Persönlichkeit, die selbständig überlegt und handelt, die eigene Haltungen und Denkmuster kritisch infrage stellt und die sich der Bedeutung des Mitmenschen und der Mitwelt bewusst ist. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den vielfältigen Möglichkeiten eines altersgemäßen Philosophierens zu. Im angeleiteten gemeinsamen Nachdenken über „große Fragen“ wird ein begrifflich differenziertes Gespräch und ein aufmerksames gegenseitiges Zuhören gefördert, ebenso wie das Kind als ein selbständig denkendes Wesen, das sich offen fragend und vernehmend das Leben und seine Welt erschließt.

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten durch das Potenzial der heterogenen Lerngruppe zusätzliche Unterstützung und Anregung. Für sie gelten zudem immer auch die Regelungen und Förderhinweise in den Lehrplänen für die entsprechenden Förderschwerpunkte.

C.1.1.2 Beitrag des Faches zur Bildung in der Grundschule

Die Grundschulzeit ist geprägt von einer sich allmählich erweiternden Lebenswelt, mit der sich das Kind auseinandersetzt. Im Ethikunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler, sich selbst und ihre

Mitmenschen bewusst wahrzunehmen. Damit wird die Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls ebenso gefördert wie das Bewusstsein für den Eigenwert des anderen und die Achtung gegenüber dessen Bedürfnissen und berechtigten Ansprüchen. Mit Blick auf die Inklusion spielt dabei auch der respektvolle Umgang mit Menschen mit Behinderung eine besondere Rolle. Im Zusammenleben mit den unterschiedlichsten Menschen ihrer Alltagswelt erkennen die Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht schließlich, dass dieses Miteinander einer Regelung bedarf, die von den Betroffenen akzeptiert werden muss.

Im Ethikunterricht der Grundschule setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Fragen ihrer kulturellen Zugehörigkeit und nach einer eigenen Religiosität auseinander. Sie begreifen dadurch, dass Kultur und Religion dem Leben Bedeutung und Sinn geben können. In der Begegnung mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern lernen die Kinder deren Vielfalt und Andersartigkeit kennen und als gleichwertig zu achten. Der Ethikunterricht legt damit eine wesentliche Grundlage für ein von Wertschätzung und Toleranz geprägtes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Glaubensvorstellungen. Er zeigt den Schülerinnen und Schülern Gewaltlosigkeit als unverzichtbares Prinzip für die Bewältigung von Meinungsverschiedenheiten und von Konflikten und befähigt sie, mit Herausforderungen umzugehen, die sich in diesem Zusammenhang stellen.

Bereits im Grundschulalter begegnen Schülerinnen und Schüler ethischen Fragen, die sich aus dem Verhältnis des Menschen zur Natur und aus seinem Umweltverhalten ergeben. Dahinter stehen Herausforderungen, die ein reflektiertes, werte- und verantwortungsbewusstes Handeln des Einzelnen erfordern, das schon in der Kindheit angebahnt werden muss. Der Ethikunterricht schafft ein Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen dem eigenen Handeln bzw. Verhalten und den Problemen der modernen Welt und entwickelt bei den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten zur Problembewältigung. Ebenso leitet er zur altersgemäßen Auseinandersetzung mit der eigenen Einstellung und Haltung zu den verschiedenen Fragen eines verantwortungsvollen Handelns an.

C.1.2 Kompetenzorientierung im Fach Ethik

C.1.2.1 Kompetenzstrukturmodell

Das Kompetenzstrukturmodell für das Fach Ethik ist schulartübergreifend angelegt. In der Verbindung der zentralen Gegenstandsbereiche mit den ethischen Leitbegriffen *Werte, Normen, Moral* und *Sinn* wird der spezifische Charakter des Faches sichtbar.

Die prozessbezogenen Kompetenzen, die in Ethik gefördert werden, gliedern sich in die vier Bereiche *erkennen und verstehen, überlegen und urteilen, empfinden und Anteil nehmen* sowie *ethisch handeln und kommunizieren*, wobei Kompetenzen eines Bereichs solche eines anderen voraussetzen bzw. einschließen können.

C.1.2.2 Prozessbezogene Kompetenzen

Erkennen und verstehen

Diese kognitive prozessbezogene Kompetenz befähigt dazu, ethisch bedeutsame Dinge, Sachverhalte und Herausforderungen im Leben und Zusammenleben gedanklich zu durchdringen oder sich zu vergegenwärtigen.

Überlegen und urteilen

Überlegen und urteilen umfasst alle geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich eigenständig reflektierend, wertend, urteilend und konstruktiv den Problemen zu stellen, deren richtige Lösung eine fortwährende Aufgabe des menschlichen Handelns und einer gelingenden Lebensführung darstellt.

Einfühlen und Anteil nehmen

Diese Kompetenz steht für die verschiedenen, oft vielschichtigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihren Mitmenschen mit seinen Bedürfnissen oder in seiner Not bewusst wahrnehmen und darauf emotional oder aktiv angemessen reagieren zu können, wie das etwa beim Mitgefühl der Fall ist.

Ethisch handeln und kommunizieren

Ethisch Handeln und kommunizieren beinhaltet die Fähigkeiten, mit denen die Schülerinnen und Schüler konkrete ethische Herausforderungen, etwa des menschlichen Miteinanders, in Wort und Tat in altersgemäßer Weise verantwortlich bewältigen.

C.1.2.3 Gegenstandsbereiche

Die Gegenstandsbereiche umfassen die wesentlichen Themengebiete, die im Unterricht ineinander verschränkt behandelt werden.

Menschsein

Menschsein artikuliert sich insbesondere in der Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit sich selbst, ihren Fähigkeiten, Wünschen und Gedanken, und den verschiedenen Möglichkeiten, ihr Leben zu führen und selbst zu gestalten.

Zusammenleben

Der Gegenstandsbereich *Zusammenleben* bildet im besonderen Maße den Rahmen zur Entwicklung vielfältiger sozialer Kompetenzen.

Religion und Kultur

Dieser Gegenstandsbereich entwickelt ethische Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit diesen beiden grundlegenden Lebensbereichen des Menschen und der Menschheit, die ihre Bedeutung auch unter den veränderten Rahmenbedingungen einer modernen und pluralistischen Welt bewahrt haben.

Die moderne Welt

Der Gegenstandsbereich *Die moderne Welt* umfasst die neuartigen ethischen Herausforderungen, die mit den technischen Errungenschaften, welche die menschliche Zivilisation seit mehr als 150 Jahren in immer neuer Form prägen, entstanden sind.

Die Grundlegenden Kompetenzen und die Kompetenzerwartungen im Fachlehrplan lassen sich im Einzelnen zu den Gegenstandsbereichen und den prozessbezogenen Kompetenzen des Modells in Beziehung setzen.

Leitbegriffe des Faches Ethik

Der Unterricht im Fach Ethik der Grundschule bezieht sich in unterschiedlicher Weise immer auf *Moral* und *Normen*, *Werte* und *Sinn*. Im Mittelpunkt der Beschäftigung mit den verschiedenen Gegenstandsbereichen in Ethik steht oft die Frage nach einem moralisch vertretbaren Handeln, also danach etwa, was richtiges von falschem Handeln unterscheidet. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich darüber hinaus regelmäßig damit auseinander, welche Bedeutung bestimmte Normen und Werte für unsere Haltungen und unser Verhalten haben, so wie sie sich gegenüber den Mitmenschen, der Natur und uns selbst zeigen. Und schließlich stellt sich im Ethikunterricht die zentrale Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens. Die Schülerinnen und Schüler erfassen in altersgemäßer Weise die Tragweite dieser Frage für das eigene Handeln und Planen. Die Begriffe Moral, Normen, Werte und Sinn bezeichnen also die grundlegenden Bezugspunkte des Faches Ethik. Auf diese sind die verschiedenen Kompetenzen ausgerichtet, welche die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule erwerben.

C.1.3 Aufbau des Fachlehrplans im Fach Ethik

Von den Gegenstandsbereichen des Kompetenzstrukturmodells leiten sich im Fachlehrplan der Grundschule die einzelnen Lernbereiche ab, die in Teilbereiche untergliedert sind. Die Lernbereiche beziehen sich auf die schulische und außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler:

- Menschsein: Sich selbst begegnen
- Zusammenleben: Dem anderen begegnen
- Religion und Kultur: Dem Leben begegnen
- Leben in der modernen Welt

Die Kompetenzerwartungen bringen zum Ausdruck, wozu die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufen 2 und 4 in der Lage sind, und wie dies sichtbar wird. Um eine Progression innerhalb des Kompetenzniveaus von den Jahrgangsstufen 1 und 2 zu den Jahrgangsstufen 3 und 4 zu erreichen, erweitert sich zum einen der Anspruch, in welchem Grad eine Kompetenz beherrscht werden soll, zum anderen auch der inhaltliche Umfang, was sich etwa in einer Ausweitung des Erfahrungshorizonts der Kinder und des bei ihnen gewachsenen Verständnisses für Zusammenhänge darstellen kann.

Grundsätzlich können die Lernbereiche unabhängig von einer chronologischen Ordnung erarbeitet werden, wobei die Kompetenzerwartungen innerhalb der Teilbereiche aufeinander aufbauen können.

C.1.4 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Wenn sich die Kinder mit den verschiedenen Facetten ihres eigenen Lebens auseinandersetzen und sich darüber miteinander austauschen, ist der bewusste Umgang mit Sprache unabdingbar. Daraus ergibt sich eine Verbindung zum Deutschunterricht und dessen Kompetenzerwartungen. So fördert der Ethikunterricht auch die Fähigkeit, eigene Gedanken verständlich und begrifflich differenziert

auszudrücken, auf Argumente einzugehen und diese auszutauschen, Texte sinnerfassend zu lesen, zu interpretieren und ggf. zu verfassen.

Im Nachdenken über Fragen der Religion und des eigenen Glaubens, das im Ethikunterricht ohne konfessionelle Festlegung geschieht, besteht eine Parallele zum konfessionellen Religionsunterricht. So ist etwa ein Austausch der jeweiligen Lehrkräfte über wichtige Inhalte denkbar und wünschenswert, nicht zuletzt auch im Hinblick auf eine interkulturelle Verständigung.

Die Beschäftigung mit Themen der Umweltgefährdung, des Naturschutzes, der Nachhaltigkeit, des Nutzens moderner Medien oder aus dem Bereich des Brauchtums legt ein fächerverbindendes Lernen mit dem Heimat- und Sachunterricht nahe.

Das Fach Ethik vermittelt durch sprachsensiblen und die Fachsprache entwickelnden Unterricht nicht nur die sprachlichen Voraussetzungen dafür, dem Unterricht angemessen zu folgen, sondern auch fachliche Kompetenzen zu erwerben und zu zeigen.

Nicht zuletzt ergeben sich Verbindungen zu den Fächern Kunst und Musik, wenn es um die kreative Darstellung der Inhalte geht.

C.1.5 Beitrag des Faches Ethik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen

Das Fach Ethik steht in enger Verbindung mit vielen der schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele. Folgende sind besonders zu nennen:

Werteerziehung

Im besonderen Maße beschäftigt sich der Ethikunterricht mit der Werteerziehung. Im Nachdenken etwa darüber, wie eigene Werthaltungen das Handeln und Verhalten bestimmen, erweist sich die Werteerziehung als eine wesentliche Grundlage des Ethikunterrichts.

Soziales Lernen

Soziales Lernen hat im Ethikunterricht eine besondere Bedeutung. Hier finden sich übergreifende Berührungspunkte zum Gegenstandsbereich *Zusammenleben*, indem die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel lernen, achtsam und respektvoll miteinander umzugehen.

Familien- und Sexualerziehung

Der Ethikunterricht thematisiert ein gelingendes Leben in Familie und Partnerschaft, insbesondere im Hinblick auf die Wahrnehmung von Gefühlen und Bedürfnissen und hinsichtlich einer konstruktiven Kommunikation.

Politische Bildung

Eng verbunden mit dem Sozialen Lernen ist die Dimension der Politischen Bildung, die sich in den vielfältigen Ansätzen einer Demokratie- und Friedenserziehung im Ethikunterricht widerspiegelt.

Kulturelle Bildung und Interkulturelle Bildung

Kulturelle Bildung und Interkulturelle Bildung finden im Ethikunterricht immer dann statt, wenn die Vielfalt von Religionen und Glaubensbekenntnissen, von Brauchtum und Kultur in den Blick gerät.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)

Der Ethikunterricht fördert im besonderen Maße die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, wenn er die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, sich in altersgemäßer Weise kritisch mit den Fragen des eigenen Umwelt- und Konsumverhaltens sowie des Natur- und Tierschutzes auseinanderzusetzen.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 2

- Die Schülerinnen und Schüler erkennen an elementaren Merkmalen ihrer Persönlichkeit ihre Einmaligkeit und setzen sich mit ihren eigenen Stärken und Schwächen, Gefühlen und Wünschen auseinander, um damit langfristig ein positives und der Realität weitgehend entsprechendes Selbstbild zu entwickeln.
- Sie nehmen in ihrem schulischen und familiären Alltag unterschiedliche Formen des Zusammenlebens als Familie, Klasse oder Freundeskreis wahr, erkennen ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten, die sie darin haben, und handeln in altersgemäßer Weise entsprechend.
- Sie erfassen die Gefühle und die Lebenssituationen anderer Menschen in ihrer Umgebung; sie entwickeln u. a. ihre Fähigkeit zur Empathie und Toleranz weiter und helfen einander.
- Sie erkennen die Notwendigkeit von Regeln für ein gutes Zusammenleben in verschiedenen Alltagssituationen, überprüfen, ob sie zweckmäßig sind, legen sich auf Regeln fest und halten sie ein.
- Sie wenden grundlegende Formen des höflichen und respektvollen Umgangs miteinander im Schulalltag an und erfassen die Bedeutung von Höflichkeit und Respekt für ein von Wertschätzung und Achtung geprägtes Zusammenleben. (K)
- Sie erkennen Gründe für Konflikte zwischen Gleichaltrigen und entwickeln konstruktive Lösungsstrategien weiter.
- Sie nehmen die unterschiedlichen und vielfältigen kulturellen Lebensformen in ihrer Umwelt wahr, wodurch die Grundlage für ein gegenseitiges Verständnis gelegt wird.
- Sie begreifen und schätzen Gewohnheiten und rhythmisierende Abläufe (z. B. den Morgenkreis in der Schule, die gemeinsame Mahlzeit in der Familie oder im Hort) als eine Möglichkeit, das Leben zu ordnen, Gemeinschaft zu fördern und ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln.
- Sie denken über ihre eigenen Bilder und Vorstellungen vom Leben und der Welt in altersgemäßer Weise nach und erfahren deren Bedeutung für ihr Leben.
- Sie nehmen verschiedene Naturphänomene wahr und begreifen den Menschen als Teil der Natur.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 4

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen sich als eigenständige Individuen und erobern neue Handlungsräume im Zusammenspiel mit anderen.
- Sie zeigen solidarisches und soziales Verhalten und nehmen am Leben ihrer Mitmenschen Anteil.
- Sie akzeptieren (z. B. in ihrem Freundeskreis und ihren Familien) unterschiedliche Meinungen und setzen sich mit dem Denken anderer kritisch auseinander.

- In verschiedenen Lebenssituationen gehen sie mit ihren eigenen Gefühlen bewusst um, berücksichtigen im Gespräch ethische Maßstäbe (z. B. die gegenseitige Achtung) und wenden in altersgemäßer Weise Strategien zur friedlichen Konfliktlösung in ihrem Lebensumfeld an.
- Sie setzen sich mit dem Sinn von Regeln in unterschiedlichen Lebensbereichen ihres Alltags kritisch auseinander.
- Sie denken in altersgemäßer Weise über faire Entscheidungsformen (z. B. Abstimmungen) und über Fragen der Gerechtigkeit und Solidarität nach, um zu einer demokratischen Grundeinstellung zu gelangen.
- Sie kennen Merkmale verschiedener Weltreligionen und erkennen und respektieren diese als unterschiedliche Lebens- und Ausdrucksweisen.
- Sie denken über Anfang und Ende des Lebens nach.
- Sie nehmen die Abhängigkeit des Menschen von der Natur wahr, begreifen die Notwendigkeit eines verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen und handeln altersgemäß im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, z. B. durch Müllvermeidung.
- Sie überdenken ihren eigenen Umgang mit den Medien, um zu einem verantwortlichen Gebrauch der Medien zu gelangen.

C.2 Sekundarstufe II (Gymnasium)

C.2.1 Selbstverständnis des Faches Ethik und sein Beitrag zur Bildung

„Der Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu wertehinsichtlichem Urteilen und Handeln“ (Art. 47 Abs. 2 BayEUG). Er unterstützt die jungen Menschen in ihrer Suche nach moralischer Orientierung in der Welt von heute, indem er ihnen Entwürfe und Theorien vorstellt, die aus einer langen Entwicklung philosophischen Denkens und wissenschaftlichen Forschens hervorgegangen sind. Die Jugendlichen vergleichen diese Modelle mit den von ihnen selbst entwickelten Vorstellungen und kommen so zu einem eigenen Bild von einem guten und gerechten Leben und von dem Menschen, der sie gerne wären.

Einsicht allein führt aber häufig noch nicht zu dem entsprechenden Handeln. So ist auch die Motivation zu wertehinsichtlichem Handeln zu stärken, z. B. durch Perspektivwechsel und insbesondere das Einfühlen in die Situation anderer. Schließlich werden die Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sein müssen, die Handlung adäquat durchzuführen, die sie für sich als richtig erkannt haben. In ausgewählten Handlungsfeldern werden deshalb Übungsmöglichkeiten für wertehinsichtiges Handeln geboten, wie z. B. in der Kommunikation und der Gewaltprävention. Dabei wird eine ausreichende Festigung neu erworbener Kompetenzen unabdingbare Voraussetzung dafür sein, dass diese dann den Schülerinnen und Schülern auch spontan in Alltagssituationen zur Verfügung stehen können.

Für Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist der Ethikunterricht Pflichtfach (Art. 47 Abs. 1 BayEUG). Er orientiert sich in seiner grundlegenden Zielsetzung an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung des Freistaates Bayern und im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland niedergelegt sind. Im Übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen. Insbesondere orientiert er sich bezüglich seiner inhaltlichen Rahmenbedingungen an den Aussagen der Bayerischen Verfassung in Artikel 131 und den Festlegungen des Grundrechtskatalogs im Grundgesetz. So ist die Achtung der Würde des Menschen unverzichtbare Grundlage des Ethikunterrichts. Die Erziehung zu Toleranz, Selbstkontrolle und Achtung der

Überzeugungen des Andersdenkenden sowie zur Übernahme von Verantwortung sind weitere Beispiele dieser Orientierung. Dabei ist stets zu berücksichtigen, dass das Fach Ethik auf das erzieherische Wirken der Schule insgesamt und insbesondere auf den grundlegenden Beitrag des Elternhauses zur Moralerziehung angewiesen bleibt und diesen auch in seinem pädagogischen Anspruch zu berücksichtigen hat.

Indem die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, sich selbst und ihre Mitmenschen bewusst wahrzunehmen, wird nicht nur die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls, sondern ebenso das Bewusstsein für den Eigenwert des Anderen und die Achtung gegenüber dessen Bedürfnissen und berechtigten Ansprüchen gefördert. Mit Blick auf die Inklusion spielt dabei auch der respektvolle Umgang mit Menschen mit Behinderung eine wichtige Rolle.

Der Ethikunterricht fördert aufmerksames Zuhören und ein offenes, konstruktives Gespräch. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angehalten, in ethischen und moralischen Fragen schlüssig und nachvollziehbar zu argumentieren, ihre Argumente zu belegen und die Argumentation anderer einer rationalen Überprüfung zu unterziehen. Den Schülerinnen und Schülern soll Gewaltlosigkeit als unverzichtbares Prinzip für die Bewältigung von Meinungsverschiedenheiten und von Konflikten vermittelt werden und sie sollen befähigt werden, mit Herausforderungen, die sich ihnen in diesem Zusammenhang stellen, entsprechend umzugehen.

Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern, die aus verschiedenen Kulturkreisen stammen, soll dem Einzelnen die Chance eröffnen, seine eigenen kulturellen Wurzeln zu erkennen und unter Achtung der Überzeugung der Anderen Verantwortung für das Zusammenleben der Menschen zu übernehmen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben deshalb auch Kenntnisse über wichtige Wertvorstellungen in verschiedenen Kulturen sowie der sie prägenden Religionen. Damit wird eine wesentliche Grundlage für ein von Wertschätzung und Toleranz geprägtes Miteinander von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Glaubensvorstellungen gelegt.

Ethische Fragen, die sich z. B. aus dem Verhältnis des Menschen zur Natur, aus der Wirtschafts- und Arbeitswelt und neuen Entwicklungen in der Medizin und den Medien ergeben, fordern ein reflektiertes Urteil auf der Basis gründlicher Information. Dies muss schon beim Heranwachsenden angebahnt werden. Der Ethikunterricht leistet hier einen wesentlichen Beitrag, indem er ein Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen eigenem Handeln und Problemen der modernen Welt schafft und die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Fähigkeit unterstützt, Möglichkeiten zur Problembewältigung zu finden.

Die Suche der Schülerinnen und Schüler nach Sinn, passenden Entwürfen für ein glückliches und selbstbestimmtes Leben und einem stimmigen Welt- und Menschenbild unterstützt der Ethikunterricht, indem er ihnen die Auseinandersetzung mit vielfältigen Vorstellungen und den lebendigen Austausch mit anderen ermöglicht.

C.2.2 Kompetenzorientierung im Fach Ethik

C.2.2.1 Kompetenzstrukturmodell

Im Kompetenzstrukturmodell für das Fach Ethik sind die zentralen Kompetenz- und Gegenstandsbereiche mit den ethischen Leitbegriffen Werte, Normen, Moral und Sinn verbunden, wodurch der spezifische Charakter des Faches sichtbar wird. Moralisches Lernen ist in allen Jahrgangsstufen so-

wohl kognitives als auch die Motivation förderndes Lernen. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht nicht nur verstehen sollen, welche Werte und Normen gelten und warum sie gelten, sondern auch lernen, dass für ein gelingendes Leben das Engagement für diese Werte und Normen notwendig ist. Die Beschäftigung mit der Sinnfrage bezüglich der Motivation für ein an Werten orientiertes Leben hat deshalb im Ethikunterricht einen besonders hohen Stellenwert.

Die prozessbezogenen Kompetenzen, die in Ethik gefördert werden, gliedern sich in die vier Bereiche *erkennen und verstehen*, *überlegen und urteilen*, *empfinden und Anteil nehmen* und *ethisch handeln und kommunizieren*, wobei Kompetenzen eines Bereichs solche eines anderen voraussetzen bzw. einschließen können.

C.2.2.2 Prozessbezogene Kompetenzen

Erkennen und verstehen

Erkennen und verstehen umfasst die kognitiven Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ethisch bedeutsame Dinge, Sachverhalte und Herausforderungen im Leben und Zusammenleben gedanklich zu durchdringen oder sich vergegenwärtigen zu können.

Überlegen und urteilen

Überlegen und urteilen beinhaltet alle geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es der Schülerin und dem Schüler ermöglichen, sich Problemen eigenständig reflektierend, wertend und urteilend zu stellen und konstruktive Lösungswege aufzuzeigen. Konfrontiert mit vielfältigen, auch gegensätzlichen Ansichten, Ideen und Lebensbildern sollen die Schülerinnen und Schüler verschiedenartige Entscheidungsmöglichkeiten herausfinden, gegeneinander abwägen und versuchen, sich begründete, eigenständige Meinungen zu bilden.

Empfinden und Anteil nehmen

Empfinden und Anteil nehmen umfasst die verschiedenen Fähigkeiten der Schülerin und des Schülers, seinen Mitmenschen mit seinen Bedürfnissen bewusst wahrnehmen und darauf angemessen reagieren zu können. In diesem Zusammenhang spielt die Einübung in den Perspektivenwechsel eine wichtige Rolle. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur die eigene Position bezüglich eines Themas formulieren können, sondern sich auch die emotionalen Konsequenzen für eine fremde handelnde Person vorstellen und sie ausdrücken können.

Ethisch handeln und kommunizieren

Ethisch handeln und kommunizieren beinhaltet Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler befähigen, konkrete ethische Herausforderungen in Wort und Tat verantwortlich bewältigen zu können.

Gegenstandsbereiche

Die Gegenstandsbereiche umfassen die wesentlichen Themengebiete, die im Unterricht ineinander verschränkt behandelt werden können.

Die Grundlegenden Kompetenzen und die Kompetenzerwartungen im Fachlehrplan lassen sich im Einzelnen zu den Gegenstandsbereichen und den prozessbezogenen Kompetenzen des Modells in Beziehung setzen.

Menschsein

Menschsein artikuliert sich insbesondere in der Beschäftigung der Schülerin und des Schülers mit seinen Fähigkeiten, Wünschen und Gedanken und den verschiedenen Möglichkeiten, sein Leben zu führen und selbst zu gestalten.

Zusammenleben

Zusammenleben bildet im besonderen Maße den Rahmen zur Entwicklung vielfältiger sozialer Kompetenzen.

Religion und Kultur

Religion und Kultur entwickelt ethische Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit den Wertvorstellungen verschiedener Kulturen und der sie prägenden Religionen und befähigt dazu, das eigene Welt- und Menschenbild zu erweitern, zu überprüfen und zu festigen.

Die moderne Welt

Die moderne Welt trägt dem Umstand Rechnung, dass mit den technischen Errungenschaften, welche die menschliche Zivilisation seit mehr als 150 Jahren in immer neuer Form prägen, neuartige ethische Herausforderungen entstanden sind.

C.2.2.3 Perspektiven

Im Mittelpunkt des Ethikunterrichts am Gymnasium stehen die Begriffe Werte und Normen, Sinn und Moral, denn der Ethikunterricht behandelt die Frage nach dem guten Leben. Dies beinhaltet das eigene Leben ebenso wie das gute Leben der anderen, womit sich die moralische Dimension des Lebens öffnet. An diesen grundsätzlichen Fragen orientiert sich die Behandlung der unterschiedlichen Gegenstandsbereiche, und an ihnen sind die Kompetenzen ausgerichtet, die die Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht am Gymnasium entwickeln.

C.2.3 Aufbau des Fachlehrplans im Fach Ethik

Von den Gegenstandsbereichen des Kompetenzmodells leiten sich im Fachlehrplan des Gymnasiums die einzelnen Lernbereiche ab. Die Lernbereiche beziehen sich auf die schulische und außerschulische Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler:

- Menschsein
- Zusammenleben
- Religion und Kultur
- Die moderne Welt

Die Kompetenzerwartungen bringen zum Ausdruck, wozu die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Jahrgangsstufe in der Lage sind und wie dies sichtbar wird. Grundsätzlich können die Lernbe-

reiche unabhängig von einer chronologischen Ordnung erarbeitet werden, wobei die Kompetenzerwartungen innerhalb der Lernbereiche aufeinander aufbauen können.

Die Progression wird im Fach Ethik über eine thematische Ausweitung bei der Beschäftigung mit den Gegenstandsbereichen abgebildet, wobei an die in der Grundschule erworbenen Kompetenzen angeknüpft wird. Über die Jahrgangsstufen hinweg lässt sich ein Fortschreiten vom nahen Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler hin zu einer gesellschaftlichen und globalen Betrachtungsweise und vom Anschaulich-Konkreten zum Abstrakteren feststellen.

C.2.4 Zusammenarbeit mit anderen Fächern

Der Ethikunterricht stützt sich vielfach auf einen fächerverbindenden Ansatz. Die Beschäftigung mit Themen wie Nachhaltigkeit, Medien oder Partnerschaft geben Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit Fächern wie Wirtschaft und Recht, Biologie, Geschichte, Geographie, Sozialkunde und Kunst.

Das Fach Ethik ist in vielfältiger Weise auf die Grundlagen angewiesen, die der Deutschunterricht legt, fördert aber auch sprachliche Fähigkeiten, z. B. mit Hinblick auf eine konstruktive Gesprächsführung, die genaue Verwendung von Begriffen und schlüssige Argumentation. Durch einen sprachsensiblen und die Fachsprache entwickelnden Unterricht werden insbesondere auch für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache die sprachlichen Voraussetzungen für gelingendes Lernen und erfolgreichen Kompetenzerwerb geschaffen.

Im Nachdenken über Fragen der Religion bestehen Parallelen zum konfessionellen Religionsunterricht. Daher ist ein Austausch mit den Religionslehrkräften wünschenswert.

C.2.5 Beitrag des Faches Ethik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen

Das Fach Ethik steht in enger Verbindung mit vielen der fächer- und schulartübergreifenden Erziehungsziele.

Werteerziehung

Im Nachdenken etwa darüber, wie eigene Werthaltungen das Handeln und Verhalten bestimmen, erweist sich die Wertebildung als eine wesentliche Grundlage des Ethikunterrichts.

Soziales Lernen

Eine besondere Bedeutung hat im Ethikunterricht das soziale Lernen. Hier finden sich übergreifende Berührungspunkte zu dem Gegenstandsbereich Zusammenleben, indem die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel lernen, achtsam und respektvoll miteinander umzugehen.

Politische Bildung

Eng verbunden mit dem sozialen Lernen ist die Dimension der Politischen Bildung, die sich in den vielfältigen Ansätzen einer Demokratie- und Friedenserziehung widerspiegelt.

Kulturelle Bildung und interkulturelle Bildung

Kulturelle Bildung und interkulturelle Bildung findet immer dann statt, wenn es um die Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen, von Brauchtum und Kultur geht.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in altersgemäßer Weise kritisch mit den Fragen des eigenen Umwelt- und Konsumverhaltens und des Natur- und Tierschutzes auseinander.

Familien- und Sexualerziehung

Ein gelingendes Leben in Familie und Partnerschaft wird insbesondere im Hinblick auf konstruktive Kommunikation und die Wahrnehmung von Gefühlen und Bedürfnissen thematisiert.

Medienbildung/Digitale Bildung

Der Ethikunterricht leistet einen Beitrag zur Medienbildung, indem er der Frage nach einer sinnvollen und ethisch verantwortlichen Mediennutzung nachgeht.

Berufliche Orientierung

Die Schülerinnen und Schüler bekommen die Gelegenheit, ihre persönlichen Stärken und moralische Fragen der Arbeitswelt zu reflektieren, was sie in ihrer beruflichen Orientierung unterstützt.

Ökonomische Verbraucherbildung

Der Ethikunterricht fördert mündiges Konsumverhalten, indem er den Schülerinnen und Schülern bewusst macht, dass sie als Verbraucher Mitverantwortung tragen für eine Vielfalt von Phänomenen in der globalisierten Welt.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 5

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen und beachten, dass es nicht die eine, objektiv richtige Wahrnehmung gibt, sondern dass Wahrnehmung immer bestimmten Bedingungen und Einschränkungen unterworfen ist.
- Sie nehmen sich selbst und ihre Umwelt in einfach strukturierten Situationen reflektiert wahr, insbesondere Gefühle, Bedürfnisse und Interessen von sich selbst und anderen, z. B. im Rahmen der Familie.
- Sie achten die besondere Rolle der Familie.
- Die Schülerinnen und Schüler verstehen Feste als emotionale, soziale, kulturelle bzw. religiöse Höhepunkte im menschlichen Leben.
- Sie respektieren kulturelle Unterschiede sowie unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen, z. B. im Zusammenhang mit Festen.
- Sie sehen die Notwendigkeit von Regeln ein, formulieren und begründen einfache Regeln für den Umgang mit Gleichaltrigen und halten diese ein.
- Sie wenden einfache Strategien der Selbstkontrolle an, z. B. beim Spielen.
- Die Schülerinnen und Schüler verwenden altersgerechte Ausdrucksformen von konstruktiver Kommunikation, z. B. Ich-Botschaften und wertschätzendes Feedback.
- Die Schülerinnen und Schüler machen sich eine altersgerechte Vorstellung vom Gerechten und Guten und treffen auf dieser Grundlage in einem einfach strukturierten Konfliktfall eine moralische Entscheidung, z. B. in der Familie und beim Spielen mit Gleichaltrigen.

- Sie erkennen, dass sie als Handelnde, aber auch als Nicht-Handelnde moralische Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen tragen, z. B. bei der Vorbereitung und Planung eines Festes und der Übernahme von Aufgaben in der Familie.
- Sie genießen ihr Leben, z. B. beim Feiern von Festen, beim kreativen Spiel und bei der Wahrnehmung von Schöner.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 6

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen wesentliche religiöse Glaubensinhalte sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen, z. B. bei Judentum und Christentum.
- Die Schülerinnen und Schüler machen sich eine altersgerechte Vorstellung vom Gerechten und Guten. Sie überprüfen dafür auch ethische Gedanken aus Judentum und Christentum.
- Sie respektieren kulturelle Unterschiede sowie unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen, z. B. bei den Fragen nach dem Ursprung des Lebens bzw. der Welt und der Heiligkeit religiöser Schriften.
- Sie erkennen Vorzüge und Gefahren der Mediennutzung und berücksichtigen diese in ihrem Alltag.
- Sie nehmen sich selbst und ihre Umwelt reflektiert und differenziert wahr, insbesondere Gefühle, Bedürfnisse und Interessen von sich selbst und anderen.
- Sie verwenden altersgerechte Ausdrucksformen von konstruktiver Kommunikation, z. B. sozial verträgliches Nein-Sagen und Spiegeln.
- Die Schülerinnen und Schüler respektieren die Bedürfnisse und Interessen anderer, z. B. in der Gleichaltrigengruppe, insbesondere deren Recht auf Selbstentfaltung.
- Sie erkennen, dass sie als Handelnde, aber auch als Nicht-Handelnde moralische Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen tragen, z. B. beim Konsum.
- Die Schülerinnen und Schüler genießen ihr Leben, z. B. bei einer Vielfalt von Freizeitaktivitäten.
- Die Schülerinnen und Schüler durchschauen und bewerten Versuche der Einflussnahme, z. B. durch Medien, der Konsum- und Freizeitindustrie und der Gleichaltrigengruppe, damit sie in ihrem Urteilen und Handeln ein größeres Maß an Unabhängigkeit erreichen.
- Sie beherrschen einfache Strategien der Selbstkontrolle, z. B. in Bezug auf Mediengebrauch und Konsum.
- Sie stellen eigene und fremde Gedankengänge verständlich, strukturiert und sachgerecht dar, z. B. im Umgang mit Gleichaltrigen.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 7

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen wesentliche religiöse Glaubensinhalte sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen, z. B. bei Judentum, Christentum und Islam.
- Die Schülerinnen und Schüler machen sich eine altersgerechte Vorstellung vom Gerechten und Guten. Sie überprüfen dafür auch ethische Gedanken aus dem Islam.
- Sie respektieren kulturelle Unterschiede sowie unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen, z. B. bei den Fragen nach den ethischen Grundaussagen des Islams und der Heiligkeit des Korans.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie als Handelnde, aber auch als Nicht-Handelnde moralische Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen tragen; insbesondere in der Pubertät nehmen sie die wachsende Verantwortung an, die mit ihrer zunehmenden Freiheit verbunden ist.

- Sie finden im Umgang mit anderen eine Balance zwischen Anpassung und Selbstbestimmung, insbesondere in der Peergroup.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Veränderungen durch die Pubertät und nutzen diese Lebensphase zur Identitätsfindung. Dabei prüfen sie Anregungen durch andere und nehmen diese ggf. an.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und ihre Umwelt reflektiert und differenziert wahr, insbesondere Gefühle, Bedürfnisse und Interessen von sich selbst und anderen, z. B. in Konfliktsituationen.
- Sie gehen konstruktiv mit Konflikten ihres Alltags um, insbesondere auch mit Fällen von Mobbing.
- Die Schülerinnen und Schüler verwenden altersgerechte Ausdrucksformen von konstruktiver Kommunikation, z. B. sozial verträgliches Nein-Sagen, Spiegeln, Ich-Botschaften und wertschätzendes Feedback.
- Die Schülerinnen und Schüler beachten Grundprinzipien des rationalen Argumentierens, insbesondere Folgerichtigkeit, Widerspruchsfreiheit, Wahrheitsverpflichtung und Überprüfbarkeit, und wenden diese bei der Überprüfung der Argumentation anderer an, z. B. in Konfliktsituationen.
- Sie beherrschen einfache Strategien der Selbstkontrolle, z. B. im Umgang mit Wut und Ärger.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 8

- Die Schülerinnen und Schüler finden und beurteilen Möglichkeiten, ihrem Leben Sinn zu geben.
- Sie beurteilen Sekten, Psychogruppen und neureligiöse Bewegungen, insbesondere ihre Lehren und Praktiken.
- Sie erkennen den Wert sozialen Engagements.
- Sie beurteilen die Bedeutung verschiedener Formen zwischenmenschlicher Beziehungen, z. B. im Zusammenhang mit Liebe, Partnerschaft und Sexualität.
- Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und ihre Umgebung reflektiert und differenziert wahr, insbesondere Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und Erwartungen von sich selbst und anderen, und berücksichtigen diese verantwortungsbewusst in ihrem Handeln, z. B. im Bereich von Freundschaft, Liebe und Geschlechterrollen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen Vorzüge und Gefahren der Mediennutzung und berücksichtigen diese in ihrem Alltag, z. B. im Zusammenhang mit Kontaktmöglichkeiten im Internet.
- Sie beurteilen den Umgang des Menschen mit seiner Umwelt, insbesondere mit Blick auf Tierhaltung, Lebensgewohnheiten und Konsumverhalten, und berücksichtigen ihre Einsichten in ihrem Alltagshandeln.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 9

- Die Schülerinnen und Schüler verstehen wesentliche religiöse Glaubensinhalte sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen: Hinduismus, Buddhismus und die Abrahamsreligionen.
- Sie machen sich eine altersgerechte Vorstellung vom Gerechten und Guten. Sie überprüfen dafür auch ethische Gedanken aus Hinduismus und Buddhismus.
- Sie respektieren kulturelle Unterschiede sowie unterschiedliche religiöse und nicht-religiöse Weltanschauungen, z. B. bei den ethischen Grundaussagen des Hinduismus und des Buddhismus.

- Die Schülerinnen und Schüler zeigen die Bereitschaft, mündige und verantwortungsbewusste Gewissensentscheidungen zu treffen.
- Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen bei moralischen Entscheidungen Schuldbegriffe und ihr Gewissen in reflektierter Weise.
- Die Schülerinnen und Schüler engagieren sich für ein friedliches Zusammenleben, indem sie gewaltfrei kommunizieren, Selbstkontrolle ausüben und auf Konflikte in ihrer unmittelbaren Umgebung konstruktiv einwirken.
- Sie lösen sich bei der Beurteilung von kriegerischen Konflikten von unrealistischen Darstellungen in Filmen und Computerspielen und berücksichtigen philosophische Vorstellungen zu Krieg und Frieden, z. B. die bellum-iustum-Theorie und den Pazifismus.
- Sie ordnen Arbeit und Leistung in ihren Entwurf eines guten Lebens ein.
- Sie integrieren Feedback zu ihren persönlichen Stärken und Schwächen in ihre Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft.
- Die Schülerinnen und Schüler bewerten Arbeitsbedingungen anhand ethischer Kriterien, z. B. in der modernen westlichen Welt.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 10

- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein altersgerechtes, differenziertes Menschen- und Weltbild, um sich z. B. ein eigenes Urteil zu wirtschafts- und medizinethischen Fragestellungen zu bilden und heutige Staats- und Wirtschaftsmodelle zu bewerten.
- Die Schülerinnen und Schüler beachten Grundprinzipien des rationalen Argumentierens, insbesondere Folgerichtigkeit und Widerspruchsfreiheit, und wenden diese bei der Überprüfung der Argumentation anderer an, z. B. in medizinethischen Diskursen und in sokratischen Dialogen.
- Die Schülerinnen und Schüler machen sich eine altersgerechte Vorstellung vom Gerechten und Guten. Sie überprüfen dafür auch die ethischen Grundaussagen der Weltreligionen zu zentralen Fragen des Lebens.
- Sie respektieren religiöse und nicht-religiöse Anschauungen, erkennen aber auch die Gefahren von Extremismus.
- Die Schülerinnen und Schüler beziehen eine eigene Position zu Religion und Kirche, insbesondere vor dem Hintergrund existenzieller Fragen, der Theodizee, von Religionskritik und Gottesbeweisen.
- Sie erkennen die historische Bedingtheit von wirtschaftsethischen Vorstellungen und prüfen deren Aktualität.
- Sie verstehen und verwenden grundlegende philosophische Begriffe kontextgerecht, insbesondere auch aus dem Bereich der Medizinethik.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 11

- Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen bei der Bewertung der Moralität von Handlungen u. a. die Maßstäbe verschiedener philosophischer Moraltheorien.
- Sie vertreten ihre eigene ethische Position im Rahmen wachsender persönlicher Autonomie und entwickeln verantwortbare Handlungsoptionen in verschiedenen Anwendungskontexten.
- Sie ordnen bedeutende philosophische Moraltheorien in ihre zunehmend differenziertere Vorstellung vom Guten und Gerechten ein.
- Die Schülerinnen und Schüler wenden Begriffe präzise und korrekt an, z. B. ethische Fachbegriffe.

- Die Schülerinnen und Schüler finden im fairen Austausch mit anderen tragfähige Lösungen für Fragen, von denen sie selbst und andere betroffen sind. Dabei respektieren sie andere Sichtweisen.
- Sie entwickeln und vertreten eine eigene Position in der Frage nach der Freiheit bzw. Determiniertheit des Menschen, auch in Anlehnung oder Abgrenzung zu philosophischen Positionen.
- Sie beurteilen die Bedeutung der Forschungsergebnisse einzelner Wissenschaften für weltanschauliche Fragen und wägen sie ggf. gegeneinander ab.

Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 12

- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und vertreten eine eigene Position zu den Fragen nach einer gerechten Strafe und einem menschlichen und effektiven Strafvollzug.
- Sie entwickeln eine differenzierte Vorstellung vom Gerechten, z. B. indem sie unterschiedliche philosophische Konzepte beurteilen.
- Die Schülerinnen und Schüler treten für Gerechtigkeit und Frieden ein.
- Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihr Streben nach Glück verantwortungsbewusst.
- Sie orientieren sich an einer eigenen Vorstellung vom guten Leben, die sie u. a. auf der Basis philosophischer Gedanken, psychologischer Forschungsergebnisse und utopischer bzw. dystopischer Gesellschaftsentwürfe entwickeln.
- Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren gewaltfrei und konstruktiv, insbesondere im Rahmen enger zwischenmenschlicher Beziehungen.

Die spezifischen Fachlehrpläne inkl. der entsprechenden Einzelkompetenzen finden sich unter:

<https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/jgs/5/inhalt/fachlehrplaene>

Anhang D: Lehrplan für das Unterrichtsfach „LER“ in Brandenburg

D.1 Lehrplan für die Jahrgangsstufe 5-10

D.1.1 Ziele des Unterrichts

D.1.1.1 Auseinandersetzung mit Wert- und Sinnfragen

Menschen stellen Fragen: Wer bin ich? Was soll ich tun? Wie will ich leben? Sie fragen sich auch: Wie leben Menschen mit unterschiedlichen Lebenseinstellungen und Werthaltungen in einer Gesellschaft zusammen? Warum gibt es überhaupt verschiedene Weltansichten und Daseinsorientierungen?

Für die Heranwachsenden entwickeln sich daraus Fragen nach dem eigenen Selbstverständnis und dem anderer Menschen sowie Fragen zur Klärung eigener und fremder Lebensperspektiven. Diese Fragen und deren lebensweltliche Verknüpfungen sind Gegenstand des Unterrichts im überkonfessionellen Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (L-E-R). Werden solche Fragen nicht gestellt, bietet der L-E-R-Unterricht die Möglichkeit, diese anzuregen.

Der Erschließung der Inhalte in L-E-R dienen primär jugendrelevante Schlüsselprobleme und lebensrelevante Grundsatzfragen. Die Phänomene der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler bilden somit den Ausgangspunkt des L-E-R-Unterrichts.

Sie werden einer mehrperspektivischen Analyse, einer Reflexion unterzogen, rekonstruiert und diskursiv bearbeitet. Das heißt auch, dass die Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht nur methodische Anknüpfungspunkte bilden, sondern selbst Gegenstand des Unterrichts sind. Darüber hinaus knüpft das Fach L-E-R an die Kompetenzen und Inhalte des Sachunterrichts aus der Primarstufe an.

D.1.2 Die Dreidimensionalität von L-E-R

Die drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde konstituieren und strukturieren das Fach in Verbindung mit den Inhalten grundlegend.

Als Dimensionen sind sie

- drei eigenständige inhaltliche Bereiche, die nicht gegenseitig austauschbar sind,
- drei Perspektiven für jeweilige Erschließungsweisen der Inhalte im Unterricht.

Der Buchstabe L steht dafür, Fragestellungen und Probleme der Lebenswelt im Spannungsfeld zwischen einem gelingenden Leben und der Möglichkeit eines Scheiterns zu betrachten. Der Inhaltsbereich knüpft an anthropologische, soziale und psychologische Theorien, Wissensbestände und Methoden an.

Für den L-E-R-Unterricht heißt das, Herausforderungen bei der Gestaltung sozialer Beziehungen, der Identitätsfindung, der Selbsterkenntnis und Selbstveränderung und Probleme bei der Bewältigung von Misserfolgen zu untersuchen und Lösungsansätze zu erarbeiten.

Der Buchstabe E steht dafür, Fragestellungen und Probleme des Handelns aus moralischer Sicht zu untersuchen. Das heißt, Phänomene der Lebenswelt im Spannungsfeld zwischen der Erhaltung eines moralischen Regelsystems und der Ausbildung eines ethischen Bewusstseins zu betrachten. Der Inhaltsbereich knüpft in erster Linie an ethische, philosophische und moralpsychologische Theorien, Wissensbestände und Methoden an.

Im L-E-R-Unterricht machen sich die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Werte bewusst. Sie lernen, diese zu überdenken, zu überprüfen und daraus für ihr eigenes Leben Schlüsse zu ziehen. Im ethischen Diskurs wechseln sie die Perspektiven, erwägen die Folgen von Handlungen, indem sie Handlungsalternativen zur Sprache bringen, und begründen ihre moralischen Urteile.

Der Buchstabe R steht dafür, Fragen nach dem Religiösen im Spannungsfeld zwischen Aufgeschlossenheit, Gleichgültigkeit oder Ablehnung gegenüber Religionen zu betrachten. Der Inhaltsbereich knüpft an religionswissenschaftliche, religionsphilosophische, religiös-ethische, weltanschauliche, sinnstiftende Theorien und gelebte Religion an.

Im L-E-R-Unterricht erwerben die Schülerinnen und Schüler religionskundliches Grundwissen und werden befähigt, religiöse Bezüge herzustellen, die für das Verstehen der eigenen sowie für sie fremder Kulturen bedeutsam sind. Sie lernen, Religiosität als Feld grundlegender Erfahrungen und Vorstellungen einzubeziehen.

D.1.2.1 Fachdidaktische Umsetzung

Über die drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde werden lebensweltliche Phänomene der Schülerinnen und Schüler erschlossen. Alle drei Dimensionen übernehmen einen gleichberechtigten Part in diesem Erschließungsprozess.

D.1.3 Fachbezogene Kompetenzen

D.1.3.1 Partizipationskompetenz als Kernkompetenz des Faches L-E-R

Partizipationskompetenz wird in einem weiten Sinne als die Fähigkeit verstanden, in einem bestimmten Kontext Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen. Dafür ist der Erwerb von Orientierungswissen nötig. Bei der Klärung eigener Lebensperspektiven kommt der Partizipationskompetenz eine zentrale Rolle zu. In gesellschaftlichen Diskursen wird Partizipation als Anspruch verstanden, sich an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen beteiligen zu können. Hier und in anderen Bereichen sind für die Entscheidung zur Beteiligung sowohl Orientierungs- als auch Handlungskompetenz nötig. Der L-E-R-Unterricht bahnt selbstbestimmte Entscheidungen und Handlungen der Schülerinnen und Schüler für die eigene Lebensgestaltung an.

D.1.3.2 Widerspiegelung der drei Dimensionen L, E und R in der Partizipationskompetenz

Lebensgestalterische Partizipationskompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten zur selbstbestimmten Gestaltung des eigenen Lebens zu finden, zu prüfen und umzusetzen.

Ethische Partizipationskompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, sich aktiv an der Diskussion ethisch-moralischer Fragestellungen beteiligen zu können und in Konfliktsituationen Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erkennen, zu prüfen und anzuwenden.

Religionskundige Partizipationskompetenz wird verstanden als die Fähigkeit, auf der Basis reflexiver Selbstvergewisserung zu religiösen Fragen und Problemen mit Angehörigen von Religionen und Weltanschauungen zu kommunizieren und in interreligiösen und transkulturellen Situationen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, zu prüfen und auszuführen.

D.1.3.3 Wahrnehmen und beschreiben

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen Phänomene der Lebenswelt, das eigene Ich sowie eigene und fremde Emotionen und Gefühle wahr, erkennen und beschreiben diese.
- identifizieren und beschreiben problemhafte, persönlich und gesellschaftlich relevante ethisch-moralische Situationen.
- erkennen und beschreiben religiöse Phänomene, interreligiöse Überschneidungssituationen und mögliche Ursachen von interkulturellen/interreligiösen Missverständnissen und Konflikten.

D.1.3.4 Deuten

Die Schülerinnen und Schüler

- erschließen, deuten und interpretieren eigene und fremde Lebensentwürfe, Sinnkonstruktionen, Handlungen, Emotionen und Gefühle.
- interpretieren und hinterfragen den ethisch-moralischen Gehalt von Handlungen, Situationen und Szenarien und unterziehen diese einer subjektiven Bewertung.
- formulieren, erklären und hinterfragen die Bedeutung und Funktion religiöser Motive in Bildern, Texten, Symbolen etc. in ihrer spezifisch konfessionellen Hermeneutik sowie unter religionswissenschaftlicher Betrachtung der Quellen.

D.1.3.5 Argumentieren und urteilen

Die Schülerinnen und Schüler

- nehmen reflektierte Haltungen zu Lebensentwürfen ein und vertreten diese, sie beurteilen lebensgestalterische Handlungsoptionen und Entscheidungen, reflektieren eigene Lebensentwürfe und setzen deren Gelingen in Bezug zu Normen und Verpflichtungen.
- analysieren ethisch-moralische Situationen und Szenarien, nehmen zu ihnen einen reflektierten Standpunkt ein und vertreten ihn argumentativ, auch aus der Position eines anderen.
- analysieren (inter-)religiöse Fragen und Probleme und nehmen zu ihnen einen reflektierten Standpunkt ein, indem sie Hypothesen zur Sinngebung und Weltdeutung aus der Perspektive der beteiligten Akteure formulieren und überprüfen.

D.1.3.6 Kommunizieren und interagieren

Die Schülerinnen und Schüler

- formulieren Vorstellungen vom eigenen und kollektiven Leben, kommunizieren Interaktionsmöglichkeiten und üben sich darin, ihren Lebensvorstellungen und -gefühlen emotional und rational Ausdruck zu verleihen.
- formulieren ihre Position zu ethisch-moralischen Problemen und vertreten diese insbesondere in Wertklärungen und Dilemmadiskussionen bewusst und konstruktiv. Sie nehmen die Perspektive anderer Diskursteilnehmer ein und artikulieren diese.
- führen mit Angehörigen verschiedener Weltanschauungen und Religionen respektvoll interkulturelle Diskurse, vergewissern sich reflexiv des eigenen Selbst im Hinblick auf weltanschauliche, religiöse bzw. letzte Sinnfragen und nehmen dabei die Perspektive des anderen ein. Sie erkennen weltanschauliche und religiöse Differenzen an.

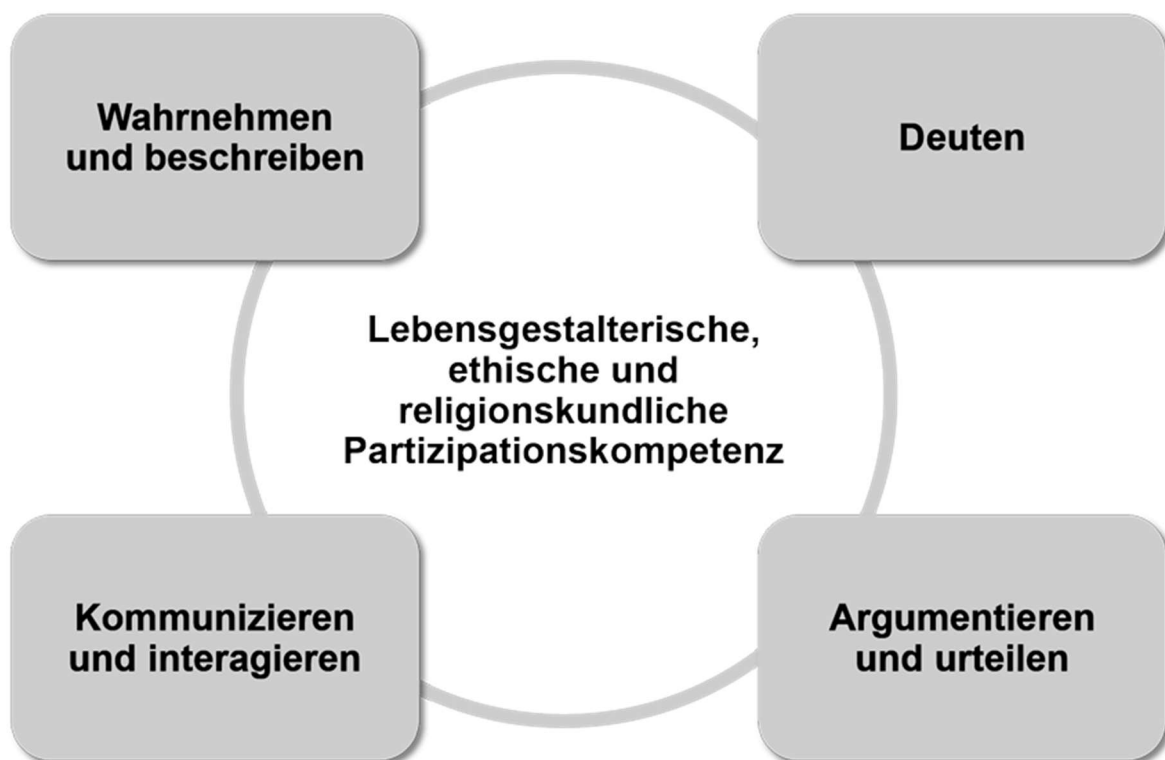


Abbildung Anhang 1: Grundlegende Kompetenzbereiche – LER

D.1.3.7 Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer

Zulassen von Kontroversität und Pluralität

Fragen der Lebensgestaltung und ihre ethisch-moralische Beurteilung, die Bewertung der Folgen menschlichen Denkens und Handelns und Fragen religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugungen führen in der Realität zu kontroversen Positionen. Was in der Lebenswirklichkeit kontrovers ist, muss auch im Unterricht als Kontroverse wiederkehren.

Daraus ergeben sich unterrichtliche Herangehensweisen, in denen die unterschiedlichen und z. T. auch einander widersprechenden Interessen, Motive und Entscheidungen von Menschen für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden. Gleichzeitig sollen die vielfältigen Sichtweisen der Ler-

nenden zur Sprache kommen dürfen. Pluralität zuzulassen heißt auch, offene Situationen auszuhalten, ohne zwingend Entscheidungen zu treffen.

D.1.3.8 Neutralität heißt nicht Standpunktlosigkeit

L-E-R wird bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral unterrichtet. Das bedeutet jedoch nicht Standpunktlosigkeit und Wertneutralität.

Die Lehrerinnen und Lehrer machen sich ihre eigene Haltung zu den thematisierten Fragen und Problemen bewusst und reflektieren diese verantwortungsvoll. Sie verdeutlichen ihren eigenen Standpunkt und machen ihn transparent, indem die Position der Lehrerin/des Lehrers als eine von verschiedenen möglichen Stellungnahmen dargestellt wird.

Auch im L-E-R-Unterricht gilt das Überwältigungsverbot.

Den Orientierungsrahmen des Faches stellen die Menschenrechte dar. Sollten die darin verankerten Werte im konkreten Unterricht verbal in Frage gestellt oder durch Handlungen verletzt werden, so sind die Lehrerinnen und Lehrer zu schützendem Eingreifen verpflichtet.

D.1.3.9 Umgang mit Emotionalität

Emotionen haben einen besonderen Platz im L-E-R-Unterricht aufgrund der emotionalen Besetztheit lebensweltlicher Themen. Sie sind im Rahmen dessen, was Lehrenden und Schülerinnen und Schülern zugemutet werden kann, legitim, wobei zu beachten ist, dass sie weder einfach ausgelebt noch rational beiseite geschoben werden. Sie werden immer reflektiert und auf ihren sachlichen Zusammenhang zum Thema überprüft.

D.1.3.10 Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer

Die Lehr- und Lernverfahren werden so gewählt, dass die Ziele des Faches umgesetzt werden. Deshalb sind offene Lernverfahren, diskursive, problemlösende, auch projektorientierte Unterrichtskonzeptionen sowie erfahrungsbezogene Herangehensweisen zentrale didaktische Prinzipien des L-E-R-Unterrichts.

Dem Fachkonzept entsprechend schaffen die Lehrerinnen und Lehrer eine aufgeschlossene Unterrichtsatmosphäre. Dieses gelingt auf der Basis von gegenseitigem Respekt und Vertrauen aller am Unterricht Beteiligten. Der Respekt vor der psychischen und existenziellen Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler genießt Vorrang vor den sachlichen Aspekten und Notwendigkeiten des Themas.

Dieses Grundprinzip des Unterrichts aufzubauen und immer wieder einzufordern ist besonders im L-E-R-Unterricht Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer.

D.2 Kompetenzen und Standards

D.2.1 Regelungen für das Land Brandenburg

Die Standards beschreiben auf unterschiedlichen Niveaustufen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit im Fachunterricht erwerben, je nachdem, über welche Lernvoraussetzungen sie verfügen und welchen Abschluss bzw. Übergang sie zu welchem Zeitpunkt anstreben. Die Standards orientieren sich am Kompetenzmodell und an den fachlichen Unterrichtszielen. Sie berücksichtigen die Anforderungen der Lebens- und zukünftigen Arbeitswelt der Lernenden.

Die im Kapitel 3 aufgeführten Themen und Inhalte können auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden.

Schülerinnen und Schüler mit Sinnes- und Körperbehinderungen und anderen Beeinträchtigungen erhalten behindertenspezifisch aufbereitete Lernangebote, die es ihnen ermöglichen, den gewählten Bildungsgang erfolgreich abzuschließen.

Bei den Standards handelt es sich um Regelstandards. Sie beschreiben, welche Voraussetzungen die Lernenden in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 erfüllen müssen, um Übergänge erfolgreich zu bewältigen bzw. Abschlüsse zu erreichen. Sie stellen in ihren jeweiligen Niveaustufen steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres individuellen Lernens dar, sodass Standards höherer Niveaustufen darunterliegende einschließen.

Ein differenziertes Unterrichtsangebot stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend lernen können. Das Unterrichtsangebot berücksichtigt in den verschiedenen Jahrgangsstufen die jeweils gesetzten Anforderungen. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, die in den Standards formulierten Anforderungen zu verstehen, damit sie sich unter Anleitung und mit steigendem Alter zunehmend selbstständig auf das Erreichen des jeweils nächsthöheren Niveaus vorbereiten können.

Die Anforderungen werden auf acht Stufen ausgewiesen, die durch die Buchstaben A bis H gekennzeichnet sind. Die Niveaustufen beschreiben die bildungsgangbezogenen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler.

Für die Lehrkräfte verdeutlichen sie in Kombination mit den für ihre Schulstufe und Schulform gültigen Rechtsvorschriften, auf welchem Anforderungsniveau sie in der jeweiligen Jahrgangsstufe Unterrichtsangebote unterbreiten müssen.

Die Standards werden als Basis für die Feststellung des Lern- und Leistungsstands und der darauf aufbauenden individuellen Förderung und Lernberatung genutzt. Dafür werden differenzierte Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien verwendet, die die individuellen Lernvoraussetzungen und Lerngeschwindigkeiten berücksichtigen und dafür passgerechte Angebote bereitstellen.

Die Leistungsbewertung erfolgt auf der Grundlage der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften.

Im schulinternen Curriculum dienen die Standards als Grundlage für die Festlegungen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Unterricht.

Die im Teil B formulierten Standards für die Sprach- und Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler werden in den fachlichen Standards in diesem Kapitel berücksichtigt. Der Beitrag der Fächer

zur Förderung von Sprach- und Medienkompetenz wird im Rahmen des schulinternen Curriculums abgestimmt.

D.2.1.1 Grundschule

Die folgenden tabellarischen Darstellungen beschreiben, zu welchen Zeitpunkten Schülerinnen und Schüler in der Regel im Bildungsgang der Grundschule Niveaustufen durchlaufen bzw. erreichen. Die Lehrkräfte stellen in den jeweiligen Niveaustufen steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, sodass Standards höherer Niveaustufen von ihnen erreicht werden können.

Für Grundschulen und für Primarstufen von Ober- und Gesamtschulen sowie für weiterführende allgemeinbildende Schulen mit den Jahrgangsstufen 5 und 6 gilt:

Jahrgangsstufen 1 – 2 Niveaustufen A und B
 Jahrgangsstufen 3 – 4 Niveaustufe C
 Jahrgangsstufen 5 – 6 Niveaustufe D

1	2	3	4	5	6
A	B		C		D

Abbildung Anhang 2: Niveaustufen Grundschule – LER

D.2.1.2 Förderschwerpunkt Lernen

Die folgende tabellarische Darstellung beschreibt, zu welchen Zeitpunkten Schülerinnen und Schüler in der Regel im Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen Niveaustufen durchlaufen bzw. erreichen. Die Lehrkräfte stellen in den jeweiligen Niveaustufen steigende Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, sodass Standards höherer Niveaustufen von ihnen erreicht werden können.

Schülerinnen und Schüler mit dem **sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen** werden auf folgenden Niveaustufen unterrichtet:

Jahrgangsstufen 1 – 2 Niveaustufen A und B
 Jahrgangsstufe 3 Niveaustufe B
 Jahrgangsstufen 4 – 6 Niveaustufe C
 Jahrgangsstufen 7 – 8 Niveaustufe D
 Jahrgangsstufen 9 – 10 Niveaustufen D und E

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
A		B		C			D		E	Abschluss L

Abbildung Anhang 3: Niveaustufen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – LER

Schülerinnen und Schüler, für die sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen festgestellt worden ist und die dem Bildungsgang Förderschule Lernen gemäß § 30 BbgSchulG zugeordnet sind, erhalten im Unterricht Lernangebote, die ein Erreichen der Niveaustufen A, B, C, D und E ermöglichen sollen. Hierbei sind die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

In diesem Bildungsgang wird mit der Niveaustufe E das gemeinsame Bildungsziel am Ende der Jahrgangsstufe 10 abgebildet.

Zur Vorbereitung auf den der Berufsbildungsreife entsprechenden Abschluss wird in den Jahrgangsstufen 9 und 10 schülerbezogen auch auf dem Niveau F unterrichtet.

D.2.1.3 Schulen der Sekundarstufe I

Ausgehend vom grundlegenden, erweiterten und vertieften Anspruchsniveau unterscheidet sich der Unterricht in der Sekundarstufe I in der Art der Erschließung, der Vertiefung und dem Grad der Komplexität der zugrunde gelegten Themen und Inhalte. Bei der inneren Organisation in Klassen und Kursen ist dies zu berücksichtigen.

Die folgenden tabellarischen Darstellungen beschreiben, zu welchen Zeitpunkten Schülerinnen und Schüler in der Regel in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe I Niveaustufen durchlaufen bzw. erreichen. Der Unterricht enthält immer auch Angebote auf der jeweils höheren Niveaustufe.

Am Unterricht in Fächern ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung nehmen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen teil. Die dem Unterricht zugrunde gelegte Niveaustufe ist daher so zu wählen, dass sie für alle Lernenden eine optimale Förderung ermöglicht.

a) Oberschule

In der **EBR-Klasse des kooperativen Modells** und im **A-Kurs des integrativen Modells** wird im Unterricht eine **grundlegende Bildung** vermittelt. Den einzelnen Jahrgangsstufen sind hierbei folgende Niveaustufen zugeordnet:

Jahrgangsstufe 7	Niveaustufen D und E
Jahrgangsstufe 8	Niveaustufen E und F
Jahrgangsstufe 9	Niveaustufe F
Jahrgangsstufe 10	Niveaustufen F und G

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
D	E	F	G	EBR

Abbildung Anhang 4: Niveaustufen Oberschule – LER

In der **FOR-Klasse des kooperativen Modells** sowie im **B-Kurs des integrativen Modells** wird im Unterricht eine **erweiterte Bildung** vermittelt. Den einzelnen Jahrgangsstufen sind hierbei folgende Niveaustufen zugeordnet:

Jahrgangsstufe 7	Niveaustufe E
Jahrgangsstufe 8	Niveaustufen E und F
Jahrgangsstufe 9	Niveaustufen F und G
Jahrgangsstufe 10	Niveaustufe G

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
E		F	G	FOR

Abbildung Anhang 5: Niveaustufen Oberschulen, Variante 2 – LER

In Fächern ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung ist der Unterricht so zu gestalten, dass sowohl eine **grundlegende** als auch eine **erweiterte Bildung** vermittelt wird. Hierbei sind die für die Oberschule dargestellten Niveaustufen zugrunde zu legen.

b) Gesamtschule

Im **G-Kurs der Gesamtschule** wird zur Sicherung der Durchlässigkeit zum E-Kurs neben der **grundlegenden Bildung** auch die **erweiterte Bildung** vermittelt. Im **E-Kurs der Gesamtschule** wird zur Sicherung der Durchlässigkeit zum G-Kurs neben der **vertieften Bildung** auch die **erweiterte Bildung** vermittelt.

In Fächern ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung ist der Unterricht so zu gestalten, dass eine **grundlegende, erweiterte und vertiefte Bildung** vermittelt wird. Hierbei sind die für die Oberschule und das Gymnasium dargestellten Niveaustufen zugrunde zu legen.

c) Gymnasium

In den Klassen des Gymnasiums wird im Unterricht eine **vertiefte Bildung** vermittelt. Den einzelnen Jahrgangsstufen sind hierbei folgende Niveaustufen zugeordnet:

Jahrgangsstufe 7	Niveaustufe E
Jahrgangsstufe 8	Niveaustufe F
Jahrgangsstufe 9	Niveaustufe G
Jahrgangsstufe 10	Niveaustufe H

7	8	9	10	Angestrebter Abschluss
E	F	G	H	Versetzung in die Qualifikationsphase

Abbildung Anhang 6: Niveaustufen Gymnasium – LER

Der Unterricht im Fach **Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde** beginnt in der Jahrgangsstufe 5 auf dem Standardniveau C/D: Schülerinnen und Schüler haben in der Schule bereits vielfältige Lernerfahrungen gewonnen, die sie im Unterricht im neu einsetzenden Fach L-E-R nutzen können.

Am Gymnasium wird der letzten Jahrgangsstufe, in der das Fach L-E-R unterrichtet wird, die Niveaustufe H zugeordnet.

Der Wahlpflichtunterricht orientiert sich an den fachbezogenen Standards.

D.2.2 Wahrnehmen und beschreiben

	Beobachtetes zum ,Ausdruck bringen	Zeichen und Symbole ,erschließen	Wahrgenommenes mit ,Wissen verknüpfen
	Die Schülerinnen und Schüler können		
C	themenbezogenen Phänomene aus ihrer Lebenswelt benennen und darstellen	Zeichen und Symbole aus ihrer eigenen Lebenswelt mithilfe von Beobachtungsaufgaben auffinden und beschreiben	nach vorgegebenen Modellen den Zusammenhang zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erfahrungen darstellen sowie das Wahrgenommene mit aufbereitetem Fachwissen zu kulturellen und religiösen Hintergründen in Beziehung setzen und beschreiben
D	Phänomene aus ihrer und fremden Lebenswelten selbstständig darstellen	Zeichen und Symbole aus der eigenen und fremden Lebenswelten unter Nutzung eigener Beobachtungskategorien beschreiben	den Zusammenhang zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erfahrungen zum Ausdruck bringen und das Wahrgenommene in Bezug zu kulturellen und religiösen Hintergründen mithilfe von themenbezogenem Fachwissen beschreiben
E	die Phänomene der eigenen und fremder Lebenswelten sowie eigene und fremde Emotionen vergleichen und beschreiben	Zeichen und Symbole aus der eigenen und fremden Lebenswelten in ihrem Bedeutungszusammenhang themenbezogen erschließen	selbstständig den Zusammenhang zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erfahrungen zum Ausdruck bringen und selbstständig das Wahrgenommene in Bezug zu kulturellen und religiösen Hintergründen mithilfe von aufbereitetem Fachwissen darstellen
F	moralische, ethische und religiöse Phänomene der eigenen Lebenswelt problemorientiert beschreiben	Zeichen und Symbole aus der eigenen und fremden Lebenswelten auffinden, beschreiben, sich selbstständig ihren Bedeutungszusammenhang erschließen und diesen unter Verwendung von Fachbegriffen formulieren	den Zusammenhang zwischen dem Wahrgenommenen und den eigenen Erfahrungen herstellen, zum Ausdruck bringen und mit den kulturellen und religiösen Hintergründen mithilfe von selbst recherchiertem und aufbereitetem Fachwissen darstellen
G H	problemhafte persönliche und gesellschaftlich relevante moralische, ethische und religiöse Phänomene der eigenen Lebenswelt und fremder Lebenswelten selbstständig problemorientiert beschreiben	Zeichen und Symbole aus eigener und fremder Lebenswelt auffinden, ihren Bedeutungszusammenhang erschließen, sie vergleichen und daraus Schlussfolgerungen formulieren	Wahrgenommenes selbstständig mit Fachwissen verknüpfen, somit die kulturellen und religiösen Hintergründe einordnen, diese zu ihren eigenen Erfahrungen in Bezug setzen und diesen Wahrnehmungsprozess erläutern

D.2.3 Deuten

	Bedeutsamkeit von wahrgenommenen Ereignissen, Erlebnissen oder Gegenständen (kurz: Phänomenen) benennen	Werte und Normen verstehen	Sich mit unterschiedlichen Deutungen auseinandersetzen
	Die Schülerinnen und Schüler können		
C	die Bedeutsamkeit von Phänomenen der eigenen Lebenswelt beschreiben	Werte und daraus abgeleitete Normen und Regeln benennen	verschiedene Deutungen von Phänomenen zusammentragen und diese Deutungen diskutieren
D	die Bedeutsamkeit von Phänomenen der Lebenswelt für die eigene Person mit derjenigen für andere Personen vergleichen	Werte der eigenen mit Werten fremder Lebenswelten vergleichen und Wertsetzungen auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin prüfen	verschiedene Deutungen von Phänomenen in ihren möglichen Übereinstimmungen oder Differenzen beschreiben
E	die Mehrdeutigkeit der Phänomene der Lebenswelt unter Nutzung themenbezogener Materialien erläutern		Gründe für unterschiedliche Deutungen von Phänomenen angeben
F	die Mehrdeutigkeit der Phänomene der Lebenswelt mithilfe themenbezogener Materialien selbstständig erläutern	Normen unterschiedlicher Lebenswelten in Bezug auf die dahinter liegenden Werte erschließen	die möglichen Folgen nicht-übereinstimmender Deutungen von Phänomenen erläutern und begründen
G H	die Mehrdeutigkeit der Phänomene der Lebenswelt durch eigenständige Recherche erschließen		divergierende Deutungen von Phänomenen als Ursache von Irritationen, Missverständnissen, Konflikten oder Neugier erörtern

D.2.4 Argumentieren und urteilen

	Sich begründet positionieren	Mit anderen in einen Argumentationsaustausch treten	Entscheidungen treffen
	Die Schülerinnen und Schüler können		
C	zu lebensweltlichen, ethischen und religiösen Fragen begründet Stellung nehmen und dies mit Beispielen aus ihrer Erfahrungswelt verbinden	sich in der eigenen Argumentation auf die Positionen und Argumente anderer beziehen	Gründe und mögliche Konsequenzen von Handlungen benennen
D	zu lebensweltlichen, ethischen oder religiösen Fragen begründet Stellung nehmen und dies mit Beispielen aus ihrer Erfahrungswelt und mit ihrem Fachwissen verbinden	in diesen Meinungsbildungsprozess die Argumente anderer einbeziehen	Gründe und mögliche Konsequenzen von Handlungen abwägen und beurteilen
E	in der Argumentation überzeugende Gründe benennen und diese mit Beispielen aus ihrer Erfahrungswelt und mit vertieftem Fachwissen belegen	eigene und fremde Argumente abwägen und deren Qualität bewerten	denkbare Gründe für Handlungsentscheidungen anderer formulieren, mit den eigenen vergleichen und Schlussfolgerungen für mögliche Entscheidungen ziehen
F	in der Argumentation eine Stellungnahme begründet formulieren, dafür überzeugende Beispiele anführen, diese mit den Standpunkten und Begründungen anderer vergleichen und auf dieser Grundlage die eigene Position überdenken	eigene und fremde Argumente zielführend und logisch einbringen	durch einen wechselseitigen Argumentationsprozess zu einem Urteil gelangen und dieses formulieren
G H	in der Argumentation durch Beispiele bekräftigende Stellungnahmen formulieren, sie mit den Positionen, Begründungen und Beispielen anderer vergleichen und auf dieser Grundlage die eigene und die fremde Position kritisch prüfen	eigene und fremde Argumente zielführend und logisch einbringen, dabei Argumentationslücken aufdecken und die Qualität der eigenen Argumente kritisch prüfen	durch einen wechselseitigen Argumentationsprozess zu einem Urteil gelangen, dieses überzeugend gegen Widerstände vertreten oder korrigieren

D.2.5 Kommunizieren und interagieren

	Sich mit anderen verständigen	Perspektiven übernehmen	Aufeinander reagieren
	Die Schülerinnen und Schüler können		
C	sich verbal und nonverbal verständlich machen, einander zuhören und andere ausreden lassen	das eigene Denken, Fühlen und Handeln und das anderer Personen nach vorgegebenem Muster beschreiben	im Kommunikationsprozess die Erfahrungen und Fähigkeiten anderer wahrnehmen
D	durch klare sprachliche Bezüge auf andere eingehen und somit einen Gedanken- und Meinungsaustausch führen	die verbalen und non-verbalen Botschaften anderer mit dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln vergleichen und dadurch deren Bedeutungen ableiten	das eigene Handeln mit dem anderer vergleichen und die Erfahrungen und Fähigkeiten anderer für sich als Handlungsoption in Betracht ziehen
E	unter der Einhaltung von Gesprächsregeln themenbezogene Diskussionen führen und eigene Positionen klar und verständlich formulieren	gedanklich aus einer Situation heraustreten und nach vorgegebenem Muster die eigene Perspektive und die Situation der anderen beteiligten Personen und deren Beweggründe beschreiben und bewerten	sich in Kommunikationsprozessen den Auffassungen anderer nähern oder von ihnen abgrenzen
F	selbstständig Diskurse unter Anwendung von Gesprächsregeln konstruktiv führen	gedanklich aus einer Situation heraustreten und die eigene Perspektive und die Situation und Beweggründe der anderen beteiligten Personen kritisch prüfen	die eigene Einflussnahme auf andere wahrnehmen und auf die anderen reagieren
G H	in Diskursen ihre Konsens- und Dissensfähigkeit zum Ausdruck bringen	eine Situation aus verschiedenen Perspektiven beschreiben, die Beweggründe der einzelnen Personen erklären und die Situation aus der Perspektive anderer Personen bewerten	auf alle am Kommunikationsprozess Beteiligten reagieren, in dem sie die Erfahrungen und Fähigkeiten anderer für sich annehmen oder ablehnen und ihre eigene Einflussnahme auf andere nutzen

D.3 Themen und Inhalte

Im Selbstverständnis des Faches L-E-R stehen Fragen und Probleme der Lebensgestaltung junger Menschen. Dabei werden die Jugendlichen mit menschlichen Grunderfahrungen konfrontiert, die den Menschen auf sich selbst zurückwerfen und verunsichern. Gleichzeitig bewegen diese Erfahrungen dazu, über den Sinn des Seins und des eigenen Lebens nachzudenken. Als Option für die eigene Lebensgestaltung begegnen dem Menschen Handlungsstrategien anderer Personen. Gleichzeitig trifft er auf historische und moderne Vorstellungen vom Menschen und der Welt. Die/der Einzelne sieht sich dadurch vor die Aufgabe gestellt, auf diese Weise erfahrene Handlungsmöglichkeiten aufgrund persönlicher, aber auch kulturell-weltanschaulich-religiöser und gesellschaftlicher Wertsetzungen in ihren Folgen abzuschätzen. Dadurch öffnet sich der Blick für das Leben des Menschen im Spannungsfeld von Natur und Kultur.

Durch diese Bedingungen wird das Abwägen von Entscheidungskonsequenzen zu einer zentralen Handlung für die persönliche Lebensgestaltung.

Die in diesem Kapitel dargestellten Inhalte thematisieren das Fragen des Menschen nach sich selbst und die Beziehung des Menschen zu anderen in sechs Themenfeldern. Sie gelten für alle Bildungsgänge und können auf verschiedenen Niveaustufen bearbeitet werden. Jedem Themenfeld sind Inhaltsformulierungen und Konkretisierungen der Inhalte zugeordnet. Sie werden abhängig von der Entwicklung und der Kompetenz der Lernenden im Unterricht erarbeitet und vertieft.

Die Inhalte eines jeden Themenfeldes besitzen eine innere Progression. Sie werden ausgehend von der Bedeutung der Thematik für die Einzelne/den Einzelnen bis hin zu globalen Fragestellungen inhaltlich komplexer. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Inhalte der Themenfelder in aufsteigender Reihenfolge zu bearbeiten sind. Vielmehr sind für die Auswahl der Inhalte die Jahrgangsstufe, der Bildungsgang und auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend. Aus diesem Grunde bilden sich in jedem Inhalt ein sozialwissenschaftlich-anthropologischer (L-Dimension), philosophisch-ethischer und moralpsychologischer (E-Dimension) sowie religionskundlicher (R-Dimension) Kosmos ab, der durch eine exemplarische Auswahl von Inhalten unterschiedlich komplex zur Sprache kommen kann. Dies wird durch die in den Konkretisierungen genannten Begriffe transparent, wie z. B. Glück, Freiheit, Selbst, Bewusstsein, Wahrheit etc. Hinter jedem dieser Begriffe stehen umfassende fachrelevante Theorien, Konzeptionen und Vorstellungen, die im Themenfeld aus den für L-E-R relevanten Dimensionen L, E und R heraus entfaltet werden. Dies bedeutet auch, dass in jedem Themenfeld die großen Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus angemessen und differenziert zur Sprache kommen.

Die Themenfelder und ihre Inhalte bieten zudem zahlreiche Möglichkeiten, Bezüge zu anderen Fächern und zu übergreifenden Themen herzustellen. Die übergreifenden Themen Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity), Interkulturelle Bildung und Erziehung, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender-Mainstreaming) sowie Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen werden insbesondere im L-E-R-Unterricht berücksichtigt. Auf unterschiedlichen Niveaus können einzelne Aspekte erneut aufgegriffen und vertieft werden.

Die einzelnen Fachlehrkräfte und die Fachkonferenzen erhalten einen thematischen Rahmen sowie verbindliche Inhalte, die sie je nach Niveaustufe und Schulprofil bei der Planung des Unterrichts und bei der Erstellung des schulinternen Curriculums berücksichtigen. Es ist Aufgabe der schulinternen

Planung, die Inhalte der Themenfelder unter Berücksichtigung bildungsgangspezifischer Aspekte und den Erfordernissen der Inklusion zu konkretisieren.

Die ausgewiesenen Themenfelder werden für Schülerinnen und Schüler, die wegen einer erheblichen und langandauernden Beeinträchtigung ihres Lern- und Leistungsverhaltens sonderpädagogische Förderung erhalten oder für die sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen¹ festgestellt wurde, schülerbezogen berücksichtigt. Sie werden entsprechend der Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler ausgewählt.

Die Inhalte der Themenfelder schlüsselt die Lehrkraft für ihren L-E-R-Unterricht so auf, dass ausgehend von einer exemplarisch-lebensweltlichen Situation unter Beachtung der Dimensionen des Faches der Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler gefördert wird.

Innerhalb einer Jahrgangsstufe werden alle sechs Themenfelder in den Unterricht einbezogen. Dabei kann es jedoch in Breite, Tiefe und zeitlichem Volumen zu Unterschieden kommen. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entscheidet die Lehrkraft darüber, an welchem Themenfeld, und darin wiederum an welchen Inhalten, über einen längeren Zeitraum hinweg vertiefend gearbeitet wird. Damit wird gewährleistet, dass Schülerinnen und Schüler lebensweltliche Fragestellungen in ihrer Komplexität entfalten und Antwortmöglichkeiten mit philosophischen, religionskundlichen und soziologisch/psychologischen Theorien, Modellen und Methoden entdecken können. Zugleich ist es so möglich, präziser an Überschneidungen der Themenfelder zu arbeiten, ihren Zusammenhang und ihre Verschränkung in der Welt und im Leben herauszuarbeiten, den Unterricht zu öffnen und durch selbstgesteuertes Lernen Schülerinnen und Schülern den Raum zu geben, individuelle Antworten auf gemeinsam gestellte Fragen zu erhalten.

Die individuelle Vielfalt der Lernenden im Hinblick auf persönliche, soziokulturelle und ethnische Hintergründe sowie unterschiedliche Lebensformen ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts. Diese knüpft konsequent an die Realität der Schülerinnen und Schüler an und bezieht dabei die kulturellen Erfahrungen von Lernenden ein. Damit fördert der Unterricht die Stärken unterschiedlicher Persönlichkeiten und nutzt diese für das individuelle Lernen ebenso wie für die Demokratiebildung in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft. Die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, sozialem und wirtschaftlichem Status, Geschlecht und sexueller Orientierung, Alter und Behinderung sowie Religion und Weltanschauung, bildet sowohl die Basis für die Unterrichtspraxis als auch einen zentralen Inhalt im Sinne des inklusiven Lernens.

D.3.1 Unterrichtsleitende Prinzipien

Lebensweltlicher Zugang als Türöffner des L-E-R-Unterrichts: Fragen und Probleme gegenwärtiger und zukünftiger Lebensgestaltung von jungen Menschen bilden den Gegenstand des Faches. Daher stellen jugendrelevante Ereignisse und Erfahrungen aus der Lebenswelt der Lernenden den Ausgangspunkt jeglichen Lernens in Fach L-E-R dar. Von einem exemplarischen, realen oder fiktiven lebensweltlichen Ereignis aus werden die Fragen, Probleme und Widersprüchlichkeiten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt und erst in einem zweiten Schritt mögliche Inhalte abgeleitet, anhand derer eine Entwicklung der Partizipationskompetenz ermöglicht werden soll.

Pluralität: Die bestehende Vielfalt und der tatsächliche Widerstreit von Deutungen, Positionen und Überzeugungen im Rahmen eines Themas müssen in der unterrichtlichen Bearbeitung exemplarisch

ihren Niederschlag finden und der Analyse und Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler zugänglich gemacht werden. Lernsituationen sind daher so zu gestalten, dass die Pluralität der Interessen und die handlungsleitenden Motive deutlich werden, die einander durchaus widersprechen können. Die entstehenden entscheidungsoffenen Situationen müssen ausgehalten werden. Das ist von einer wertneutralen Beliebigkeit oder grenzenlosen Toleranz klar zu unterscheiden. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, relevanten Fragen der Lebensgestaltung nicht gleichgültig gegenüberzustehen und unter der Annahme eigener Erfahrungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse und in Auseinandersetzung mit ethisch-moralischen Kriterien und sinnstiftenden Überzeugungen allmählich zu einer eigenen begründeten Position zu den einzelnen Fragen und Problemen finden.

Kontroversität: Fragen der Lebensgestaltung und ihrer ethisch-moralischen Beurteilung, die Bewertung der Folgen menschlichen Denkens und Handelns und religiöse bzw. weltanschauliche Überzeugungen können in der Realität zu kontroversen Positionen führen. Diese Kontroversität muss sich im L-E-R-Unterricht im Zusammenhang mit konkreten Themen und unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Situation der Schülerinnen und Schüler ausdrücken und darf auch aus pädagogischen und lernpsychologischen Gründen nicht einfach ignoriert werden. Das bezieht sich sowohl auf gesellschaftliche und individuelle Fragen und Probleme der Gegenwart und Zukunft als auch auf grundlegende Wertvorstellungen. Es umfasst auch Triebkräfte menschlichen Handelns und religiöse bzw. weltanschauliche Entscheidungen. Was in der Realität kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Ihre Grenzen haben Pluralität und Kontroversität dort, wo die Würde des Menschen, die demokratischen Grundlagen der Bundesrepublik Deutschland oder die Menschenrechte verletzt werden.

Authentizität: Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und anderweitig am Unterricht beteiligte Personen sollen ihre persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen nicht verbergen, sondern klar zum Ausdruck bringen. Lehrkräfte und eingeladene Personen sollten die Relativität ihrer Positionen deutlich machen und klarstellen, dass es zur gleichen Frage andere Positionen geben kann. Eigene Meinungen gehören zum jeweiligen Menschen und sind Ausdruck seiner Glaubwürdigkeit und Einmaligkeit. Unter der Wahrung strikter Freiwilligkeit haben sie einen wichtigen Platz im L-E-R-Unterricht. Authentizität verstanden als originale Begegnung fordert auf zur Eindrücklichkeit und unmittelbaren Konfrontation mit Orten, an denen Erfahrungen möglich sind, die für das Lernen im L-E-R-Unterricht notwendig und förderlich sind. Dazu gehören Erkundungsgänge an religiöse Orte ebenso wie der Besuch sozialer und kommunaler Einrichtungen und die Begegnung mit Repräsentanten verschiedener Einrichtungen.

D.3.2 Fachdidaktische Perspektive

Drei Dimensionen: Dem Fach L-E-R liegen grundlegende Strukturen in den drei Dimensionen Lebensgestaltung, Ethik und Religionskunde zugrunde. In jeder der Dimensionen werden Begriffe, Theorien und Modelle in der Sprache der jeweiligen Basisstruktur und ihrer Bezugsdisziplin(en) verwendet, wodurch der Gegenstand des Unterrichts unter einem jeweils anderen Blickwinkel erscheint. In jeder Dimension gibt es somit jeweils etwas anderes zu lernen. Daraus ergibt sich die Mehrperspektivität des Faches.

Analyse der Perspektiven: Die Schülerinnen und Schüler lernen, die den Dimensionen eigenen Sprachspiele, Begriffe, Modelle und Theorien bzw. das in den Dimensionen unterschiedliche Verständnis von auf den ersten Blick gleich scheinenden Begriffen zu differenzieren und bei der Analyse

lebensweltlicher Situationen korrekt zu anzuwenden. Zugleich verstehen sie, dass ein und derselbe Unterrichtsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden und somit unterschiedliche inhaltliche Aspekte offenbaren kann.

Drei Zugangsweisen: Unter Beachtung der drei Dimensionen ergibt sich die Möglichkeit, eine lebensweltliche Situation und deren Gehalt entsprechend einer der drei hier aufgezeigten Zugangsweisen aufzuschlüsseln:

- Ein Thema wird aus der Perspektive einer jeweils anderen Basisstruktur beleuchtet: Die die ungewollte Schwangerschaft einer 14-Jährigen kann unter lebensweltlicher Perspektive betrachtet werden, indem die Veränderungen in den sozialen Beziehungen oder die Konsequenzen auf ihre eigene Lebensgestaltung (Berufsfindung etc.) analysiert werden. Die Frage, ob die Jugendliche durch eine Abtreibung schuldig für den Tod des Kindes ist, fällt in den Bereich der Ethik und der Blick auf religiöse Autoritäten und Gebote, die das Handeln leiten können, in den Bereich der Religionskunde. Jede Dimension schafft mit dem ihr eigenen Sprachspiel einen Zugang zu den Unterrichtsinhalten, obwohl die Sprachspiele zugleich ineinander verwoben sind. Die Durchdringung und die Entflechtung der Dimensionen wechseln sich bei diesem Zugang, je nach Intention, ab. Somit kann ein Kompetenzerwerb in allen drei bereichsspezifischen Partizipationskompetenzen erfolgen, aber auch der Schwerpunkt auf einen der Bereiche gelegt werden.

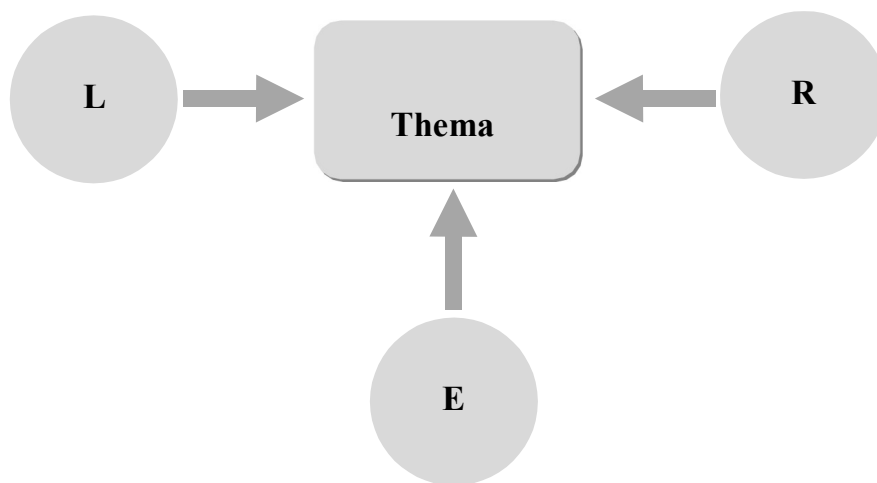


Abbildung Anhang 7: Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER

- Das zweite Zugangsmodell kommt ohne eine Überschneidung der Dimension aus. So kann das Thema Religiöse Feste als Beispiel allein in der R-Dimension, das Thema Dürfen wir Tiere essen? in der E-Dimension und das Thema Sehn-Süchte in der L-Dimension bearbeitet werden. Dann wird auch der Kompetenzerwerb in der jeweils entsprechenden Partizipationskompetenz überschneidungsfrei bleiben. Die Lehrkraft sollte sich vor der Entscheidung für diese Zugangsweise fragen, ob der thematische Schwerpunkt, wenn er nur durch eine Dimension erschlossen wird, hinreichend sachgemäß bearbeitet werden kann.

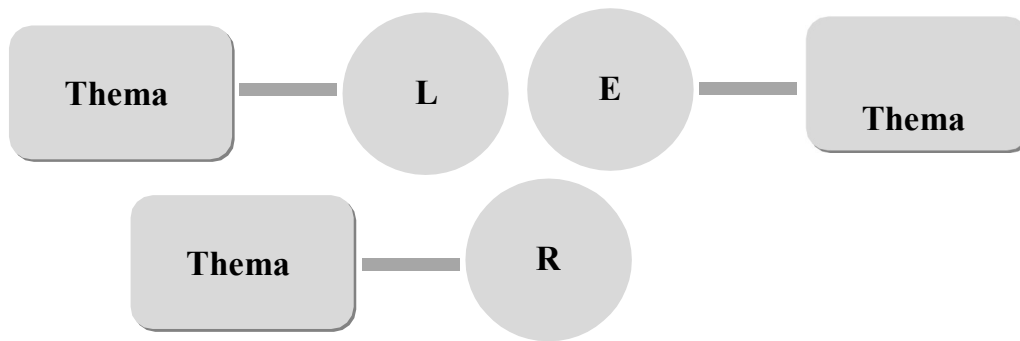


Abbildung Anhang 8: Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER, Variante 2

- Das dynamischste Modell ist das der Überschneidung der drei Dimensionen. So kann das Thema Erwachsenwerden gleichzeitig unter der sozialwissenschaftlich-anthropologischen L-Dimension, der E-Dimension und der R-Dimension behandelt werden. Dabei kommt es zu einer gegenseitigen Anziehung und zugleich Abstoßung der Begriffe, Konzepte und Zugänge, zu deren Ergänzung und Ineinandergreifen. An diesem Modell wird besonders deutlich, wie präzise die jeweiligen Begriffe im Kontext der Bezugswissenschaften der Dimensionen zu gebrauchen sind. Ein Kompetenzerwerb kann mit diesem Zugang in allen drei Bereichen der Partizipationskompetenz ermöglicht werden. Das Thema kann nur dann fachgerecht bearbeitet werden, wenn alle drei Dimensionen berücksichtigt, in ihrer Spezifik wahrgenommen und die gemeinsame Schnittmenge herausgearbeitet und deutlich gemacht werden.

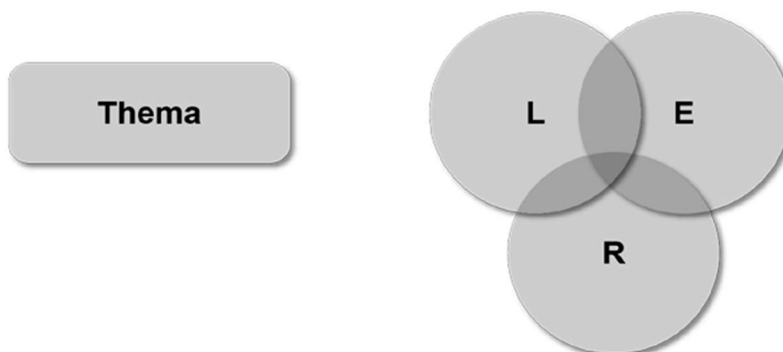


Abbildung Anhang 9: Grundlegende inhaltliche Zugangsweisen im Fach LER, Variante 3

Wer bin ich? – Identität

In diesem Themenfeld erfolgt eine Annäherung an die Frage nach dem Selbst und der personalen Identität, die sich in der Entwicklung eines Menschen in jedem Lebensabschnitt für ihn neu stellt. Dabei können sich für den Menschen immer wieder neue Antworten auf die Frage nach dem ICH ergeben. Zugleich ist er als soziales Wesen eingebettet in die Welt als Ganzes. Daraus ergibt sich, dass die Fragen nach der eigenen Identität im Mittelpunkt des ersten Themenfeldes stehen und gleichzeitig alle anderen Themenfelder inhaltliche Verknüpfungen zu diesem Themenfeld aufweisen.

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
ICH werden	▪ Was macht mein Ich aus? ▪ Wer will ich sein? ▪ meine Stärken und Schwächen ▪ was mir wichtig ist ▪ Identität und Selbst: Seele, Bewusstsein, Innenperspektive versus ICH in den Augen der anderen
Mein Lebensweg	▪ von der Kindheit lösen ▪ Erwachsenwerden ▪ Initiationsriten ▪ biografisches Lernen ▪ Verantwortung übernehmen für den eigenen Lebensweg
Woran orientiere ich mich?	▪ Religion, Glaube, Weltanschauung als Orientierungsrahmen auf dem Lebensweg ▪ Zukunftsvorstellungen für mein Leben ▪ Menschen auf meinem Lebensweg – (religiöse) Vorbilder, Stars, Idole und Helden des Alltags ▪ mein Glück suchen
Selbstverwirklichung	▪ Lebenssinn ▪ Arbeit und Tätigsein ▪ Freizeit ▪ Autonomie und Freiheit

Miteinander leben – soziale Beziehungen	
In diesem Themenfeld setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Individuum im Kontext der anderen auseinander. Dem Lebensweg folgend, werden die sozialen Beziehungen von der primären Sozialisation in der Familie über frei gewählte soziale Beziehungen bis zum kulturellen und religiösen Miteinander in zunehmender Komplexität entfaltet. Aus verschiedenen Blickwinkeln und unter unterschiedlichem Fokus werden Chancen und Möglichkeiten menschlichen Miteinanders sichtbar (Verbindung zu Themenfeld 3.1) und Lösungsansätze für gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen (Verbindung zu den Themenfeldern 3.5 und 3.6) diskutiert.	
Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Das Zusammenleben in verschiedenen primären Lebensformen	- historisches, traditionelles und gegenwärtiges Verständnis von Familie und anderen Lebensformen - Lebensgemeinschaften in einer globalisierten Welt (kulturelle, inter- und transkulturelle Formen des Zusammenlebens, z. B. Fernfamilien, Weltfamilien) - Distanz versus Nähe – Chancen und Probleme des Lebens in Fernbeziehungen
Das Miteinander in Gruppe und Peer-group	- miteinander reden können – Kommunikation und Interaktion - Freundschaft - Mobbing und Cybermobbing
Das Miteinander von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft	- Rechte und Pflichten der/des Einzelnen - Menschenrechte, Kinderrechte - Miteinander der Generationen, Generationenvertrag - Verantwortung für die Nachwelt - soziales Handeln und soziale Identität - Fairness und Gerechtigkeit
Das Miteinander in Partnerschaften	- Was ist Liebe? – Facetten der Liebe - Sexualität und Verantwortung - Gender und Queer - Vorstellung von Partnerschaft, Liebe und Sexualität in Religionen und Weltanschauungen
Das Miteinander in kultureller Vielfalt	- gelebter Glaube: Feste, Rituale, Symbole - narrative Texte aus Religionen und Kulturen (z. B. Geschichten aus den Religionen und autobiografisches Erzählen) - Religion als Teil der Kultur (z. B. Architektur, Kunst, Musik) - Vorurteile, Toleranz, Respekt - das Miteinander verschiedener religiöser und kultureller Lebenswelten - Multikulturalität, Inter- und Transkulturalität
Vielfalt als Bereicherung	- jeder ist anders – jeder ist Mensch - Verschiedenheit als Chance im Zusammenleben - Lebenswelten inklusiv gestalten

Menschsein – existenzielle Erfahrung

In diesem Themenfeld stehen Situationen im Mittelpunkt, in denen der Mensch zum Philosophieren angestoßen wird. In solchen Augenblicken erfährt der Mensch seine Abhängigkeit vom Sein und von seiner faktischen Existenz. Er erlebt, dass die Versuche, die Wirklichkeit mit seinem Denken zu erfassen und zu verstehen, an Grenzen stoßen. Durch die Beschäftigung mit diesem Themenfeld werden Ausnahmesituationen des Lebens in den Fokus genommen, in denen dem einzelnen Menschen die allgemeinen Strukturen des Daseins bewusst werden. Widersprüche zwischen subjektiven Wahrheiten (siehe Themenfeld 3.1) und Erklärungsversuchen für das Ganze (Themenfelder 3.2 und 3.4) bilden den analytischen Kern des Themenfeldes.

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Erfahrungen machen	▪ eigene (auch religiöse) Erlebnisse und Erfahrungen ▪ sich selbst und andere in Situationen erleben und erfahren ▪ Selbst- und Fremdwahrnehmung
Gefühle und Erfahrungen	▪ Gefühle, Emotionen, Affekte etc., verbunden mit dem Wissen um die Verschiedenheit kultureller und religiöser Ausdrucksweisen ▪ Zustände von Glück, Angst, Sorge, Freude, Ungewissheit, Hoffnungslosigkeit, Einsamkeit, Isolation, Schmerz ... und deren Bedingungen und Folgen ▪ Ausdrucksverhalten von Gefühlen und affektiven Zuständen ▪ religiöse Gefühle (Gefühle der Zugehörigkeit, der Verbundenheit, des Vertrauens, des Aufgehobenseins etc. im Zusammenhang mit Transzendenz)
Existenzielle Erfahrungen	▪ Erfahrungen, in denen wir mit unseren Erklärungen der Wirklichkeit und unserer Existenz an Grenzen stoßen: Erfahrungen von Glück, Liebe, Freundschaft, Trauer, Sterben, Tod ▪ Erzählungen biografischer Erfahrungen ▪ Lebensgeschichten als philosophisches Problem ▪ narratives Philosophieren ▪ Einfluss von Religiosität auf den Umgang mit Grenzerfahrungen (z. B. Trost, Krankheit, Trauer) ▪ Glauben und Wissen
Subjektive und objektive Wahrheiten	▪ Was ist Wahrheit? ▪ meine Wahrheiten und die der anderen ▪ Heuristik und Empirie: Ist Wahrheit wahr oder richtig? ▪ Glauben, Wissen und existenzielle Erfahrungen

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Das Leben gestalten – am Leben scheitern	▪ Handlungsmöglichkeiten in existenziellen Erfahrungen ▪ das moralisch Gute im Wandel der Zeit ▪ zwischen Haben und Sein (z. B. Markenartikel) ▪ existenzielle Erfahrungen in Konflikten (z. B. Schwangerschaftsabbruch, Sterbehilfe, Organtransplantation) ▪ Argumentieren und Entscheiden in ethischen Konfliktsituationen (z. B. Pflichtenethik, Folgenethik, auch aus religiös-weltanschaulichen Wertsetzungen) ▪ Dilemma-Situationen
Dem Leben Sinn geben	▪ Bedeutung versus Sinn ▪ Verneinung des Lebenssinns, der Erkennbarkeit der Welt und moralischer Verbindlichkeiten (Nihilismus) ▪ meinem Leben einen Sinn geben ▪ Sinn durch Glauben, z. B. Rituale und Gebete als Kommunikation mit der religiösen Welt

Den Menschen und die Welt denken – Menschen- und Weltbilder

Der Mensch wird in seinem Leben nicht nur mit der Weltsicht anderer Menschen konfrontiert, sondern auch mit historischen und gegenwärtigen Vorstellungen und Erklärungen von Mensch und Welt. Die Frage nach dem Menschen, der Abgrenzung zu anderen Lebewesen und seinem Platz in der Welt bilden den Kern dieses Themenfeldes. Zentral ist dabei die Frage, wie der Mensch die Welt wahrnimmt, wie er sie und seinen Platz in ihr erklärt und welche Konsequenzen sich daraus für die Gestaltung menschlichen Lebens und der Welt insgesamt ergeben. Der Auseinandersetzung mit den großen Weltreligionen kommt in diesem Themenfeld eine besondere Rolle zu. Somit steht das Themenfeld in engem Zusammenhang mit den Themenfeldern 3.2, 3.5 und 3.6.

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Menschenbilder	- Was macht den Menschen zum Menschen? Was sind zentrale Aspekte des menschlichen Seins? Was ist die Natur des Menschen? usw. - Darwins Vorstellung vom Menschen - Aufklärung und Vernunft - Humanismus und Begriff des Individuums
Der Mensch – (nur) ein Lebewesen (?)	- Beginn und Ende menschlichen Lebens (unterschiedliche Annahmen in den Religionen, der Biologie ...) - Vorstellungen von der Seele, z. B. Platon, Aristoteles, Augustinus, Descartes, Damasio - der Mensch als rationales, soziales und moralisches Wesen - Ist der Mensch von Natur aus böse oder gut (religiöse und philosophische Auffassungen)? - Ent-Menschlichung (Sklaverei, Folter, Euthanasie, Brutalität, Todesstrafe) - Begriff der Würde, Menschenwürde
Weltbilder, Pluralität und Wandel	- kosmologische Weltbilder (z. B. Himmelsscheibe von Nebra, babylonisches Weltbild, geozentrisches und heliozentrisches Weltbild) - religiöse Weltbilder (z. B. Mythen und Schöpfungsgeschichten, Verhältnis Gottheit-Mensch-Welt) - naturwissenschaftliche Weltbilder (z. B. Urknalltheorie, Evolutionstheorie, Kreationismusstreit) - Logos und Mythos - menschliche Hoffnungen und Ängste (Paradies- und Endzeitvorstellungen) - virtuelle Welten zwischen Fiktion und Wirklichkeit
Weltverständnis und Gottesvorstellungen	- Transzendenz und Immanenz - Gottes Gegenwart in der Welt – als Schöpfer, Weltgesetz, Energie - Gerechtigkeit und Barmherzigkeit (Theodizee-Problem) - Säkularisierung, Religionskritik, Atheismus und religiöse Indifferenz - heilige Schriften, ihre Bedeutung und Auslegungstradition

Die Welt gestalten – der Mensch zwischen Natur und Kultur	
Der Mensch als leiblich-seelisch-geistiges Wesen ist in der Lage, die ihn umgebende Natur und sich selbst in einer Weise zu verändern, dass etwas geschaffen wird, was es ohne den Menschen nicht geben würde – und gleichzeitig bleibt er immer Teil der Natur. Somit lebt der Mensch inmitten von Natur und Kultur, indem er sich entwickelt und neue kulturelle Güter schafft, dabei aber seine natürliche Umwelt und somit seine Lebensgrundlagen verändert. Ohne ein Nachdenken über Wertsetzungen läuft der Mensch Gefahr, seine eigenen Lebensgrundlagen zu zerstören. Das Themenfeld ist damit inhaltlich besonders eng verschränkt mit den Themenfeldern 3.4 und 3.6.	
Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Mensch und Natur	▪ natürliche Lebensgrundlagen, moderne Lebensweise und Bevölkerungswachstum (Klima, Boden, Ressourcen) ▪ Tierethik, z. B. Massentierhaltung, Tierversuche, Vegetarismus ▪ religiöse Auffassungen zur Nutzung und Bewahrung der Natur
Mensch und Kultur	▪ Was ist Kultur? (Kultur als Gegensatz zur Natur?, aber auch Kulturgüter, kulturvolltes Leben, Musik, Kunst ...) ▪ Kultur: Entfremdung von der Natur des Menschen (Nietzsche), Kompensation des menschlichen Mängelwesens (Gehlen) ▪ religiös-rituelles Handeln (heilige Orte, Feste, Kleidung, Jahreskreis) und der Vergleich mit nichtreligiösen Ritualen
Der optimierte Mensch	▪ Ideale von Körper, Sein und Selbst (z. B. Schönheitsideale, Identitätskonstruktionen durch die Gestaltung des Körpers mit Schmuck, Tattoo, Piercing ...) ▪ der Mensch verbessert seine Natur (z. B. Brille, Herzschrittmacher, Medikamente, vorgeburtliche Diagnostik und Eingriffe ...) ▪ ethische Reflexion über die Grenzen der Machbarkeit

Die Welt von morgen – Zukunftsentwürfe

Der einzelne Mensch sieht sich nicht nur mit den Chancen und Möglichkeiten der eigenen Lebensgestaltung konfrontiert. Seine Existenz ist geprägt von vergangenen Ereignissen menschlicher Geschichte und zugleich beeinflusst er mit seinem Handeln im Heute und seinen Visionen von morgen das Leben zukünftiger Generationen. Im Themenfeld wird verantwortliches Handeln anhand von (individuellen, utopischen, historischen und gegenwärtigen) Zukunftsvorstellungen in Gedanken erprobt. Damit steht es wie das erste Themenfeld mit allen anderen Themenfeldern in enger Beziehung.

Inhalte	Mögliche Konkretisierungen
Meine Vorstellungen von morgen	▪ eigene Vorstellungen von der Zukunft (z. B: Wie will ich leben? Wer will ich sein? Was will ich tun?) ▪ eigene und fremde Vorstellungen von der Welt in der Zukunft – Hoffnungen und Ängste (z. B. als wissenschaftliche Zukunftsprognosen, philosophische Ideen oder religiöse Vorstellungen wie Glück, Heil, Apokalypse) ▪ Zukunftsvorstellungen weiterdenken: mögliche Konsequenzen für das Handeln der Menschen
Gesellschaften von morgen denken	▪ Vorstellungen von einer gerechten und friedlichen Welt ▪ philosophische Diskurse über das Leben der Menschen in der Vergangenheit und der Zukunft ▪ Gesellschaftsutopien vergangener Zeiten (z. B. Atlantis, Utopia) und Dystopien ▪ Werte und Normen, Rechte und Pflichten in der Verantwortung für zukünftige Generationen ▪ Ansätze für ein gelingendes Zusammenleben in der Welt, ▪ B. Völkerbund, UNO, Internationaler Gerichtshof für Menschenrechte ▪ Vorstellung vom gelingenden Zusammenleben in der Welt, ▪ B. Weltethos

Anhang E: Lehrplan für das Unterrichtsfach „Ethik“ in Österreich

E.1 Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe

E.1.1 Lehrplan für den Schulversuch ETHIK an der Sekundarstufe 2 AHS und BHS⁶⁶³

E.1.1.1 Bildungs- und Lehraufgabe

Der Ethikunterricht findet im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Österreichs statt und bindet sich an die aus der europäischen Aufklärung hervorgegangene Idee der Würde des Menschen als Person.

Der Ethikunterricht ist daher weder wertneutral noch wertrelativistisch noch dogmatisch.

Der Ethikunterricht soll Schülern/innen zu selbstständiger Reflexion im Hinblick auf Wege gelingender Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens anleiten.

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern soll der Ethikunterricht einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten. Hierbei soll die Bereitschaft gestärkt werden, Verantwortung für das eigene Leben und das Zusammenleben mit anderen in sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Verhältnissen zu übernehmen.

Der Ethikunterricht bestärkt die Schüler/innen, eigene Krisenerfahrungen aufzugreifen und sich im autonomen Handeln als selbstwirksam zu erfahren.

Grundlagenwissenschaft des Ethikunterrichts ist die Philosophie.

Bezugswissenschaften sind Psychologie, Soziologie, Religionswissenschaft, aber auch Geschichte, Rechtswissenschaft, Biologie, Wirtschaftswissenschaft, Politologie, u.a.

E.1.1.2 Leitziele

- Die Schüler/innen entwickeln eine eigenständige, ethisch begründete Wert- und Handlungsorientierung.
- Die Schüler/innen erwerben Sachkenntnisse zu grundlegenden Aspekten menschlichen Lebens und Zusammenlebens und erörtern und beantworten moralische und ethische Fragen in einem systematischen Zusammenhang.
- Die Schüler/innen sind bereit, sowohl für sich als auch für andere in den verschiedenen Formen des sozialen, ökologischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Zusammenlebens Verantwortung zu übernehmen.

⁶⁶³ Vorgelegt von der Bundes-ARGE Ethik, 2017.

- Die Schüler/innen gehen gesprächsbereit und konstruktiv mit unterschiedlichen, mitunter auch widersprüchlichen menschlichen Lebensentwürfen und gesellschaftlichen Organisationsformen um.

E.1.2 Beiträge zu den Bildungsbereichen

E.1.2.1 Sprache und Kommunikation

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu fördern:

- persönliche und soziale Prozesse benennen
- Emotionen, Motivationen und Werthaltungen differenziert ausdrücken
- Diskursfähigkeit stärken
- Diskursformen strukturiert üben
- konstruktives Feedback geben
- sprachliche Genauigkeit durch vollständiges und schlüssiges Argumentieren einüben
- verständiges Lesen durch Textarbeit fördern

E.1.2.2 Mensch und Gesellschaft

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, persönliche, interkulturelle und interreligiöse Handlungskompetenzen auszubilden:

- Selbstkonzepte erkennen und entwerfen
- Verantwortung für eigenes und gesellschaftliches Handeln übernehmen
- sich kritisch mit den Möglichkeiten verschiedener Medien auseinandersetzen
- soziale Medien unter Beachtung der Konsequenzen für sich und andere Menschen nutzen
- Urteilsvermögen, Kritikfähigkeit, Zivilcourage stärken
- Respekt und Toleranz zeigen.

E.1.2.3 Natur und Technik

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Orientierungskompetenzen im Gesamt des Lebendigen auszubilden:

- mit Ressourcen, Umwelt und Mitwelt verantwortungsvoll umgehen
- die Wechselwirkung zwischen Mensch und Technologie erkennen und beurteilen.

E.1.2.4 Kreativität und Gestaltung

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Selbstausdrucks- und Selbstgegenwärtigungskompetenzen einzuüben:

- übliche und erfolglose Pfade der Konfliktbehandlung zugunsten selbständiger und kreativer Wege verlassen
- in Begegnungen und Beziehungen kongruent und selektiv-authentisch sein

- rollenbewusst sprechen und handeln
- die persönliche Ausdrucksfähigkeit mit künstlerischen Mitteln und Methoden erweitern.

E.1.2.5 Gesundheit und Bewegung

Der Ethikunterricht trägt dazu bei, Körpergefühl und Körperbewusstsein lebendig zu halten:

- Körperlichkeit und Sexualität verantwortungsbewusst leben
- sich kritisch mit Selbstoptimierungstechnologien auseinandersetzen.

E.1.3 Didaktische Grundsätze

Die Kompetenzorientierung im Rahmen von Bildungsprozessen verlangt nach einer durchgehenden Verknüpfung von Wissenserwerb und wissensgeleitetem Handeln.

Als Kompetenz wird folgendes angestrebt: Die Befähigung von Schüler/innen, sich auf der Basis von Wissensinhalten, Methoden und Fähigkeiten, die insbesondere von Fachwissenschaften und Lehrplänen vorgegeben werden, selbständig und explorativ potentiell sämtlichen Aspekten des Lebens zuzuwenden und diese zu entwickeln und zu gestalten. Dies soll nicht nur, aber auch in der Entwicklung bzw. Gestaltung jener Sprache geschehen, über die die Schüler/innen jeweils schon verfügen.

Kompetenzorientiertes Bildungshandeln erweitert die Zeitperspektive und betont den langfristig angestrebten Zuwachs an Kenntnissen und Fertigkeiten. Damit tritt an die Stelle kleinschrittig formulierter Lernziele die Orientierung an Nachhaltigkeit. Daraus ergeben sich folgende methodische Konsequenzen.

E.1.3.1 Exemplarisches Lernen:

Kompetenzen werden primär an exemplarischen Inhalten erworben. Da kompetenzorientierter Unterricht in der Regel mehr Zeit beansprucht als rein inhaltsorientierter Unterricht – für den Kompetenzerwerb ist eine aktive und intensive Auseinandersetzung der Schüler/innen in der Wechselwirkung von Materialien und Themengebieten erforderlich – ist die Anwendung des didaktischen Prinzips des exemplarischen Lernens unumgänglich. Damit ist nicht nur ein Unterrichten mit Beispielen gemeint, sondern die bewusste Auswahl von Sachverhalten, die beispielhaften Charakter aufweisen und als Fundamente des Ethikunterrichts gelten können. Die Fundamente des Ethikunterrichts sind unter „3.2 Kompetenzen und Inhalte“ aufgelistet.

Orientierung am Exemplarischen berücksichtigt auch die verschiedenen Kompetenzniveaus:

- grundlegendes Wissen reproduzieren
- Wissen verknüpfen und transferieren
- das Gelernte reflektieren und mit Wissen kreativ umgehen

E.1.3.2 Kompetenzorientierung als Mitte zwischen Instruktion und Handlungsorientierung

Bei der Organisation der Lernprozesse ist eine Balance zwischen Instruktion und Handlungsorientierung anzustreben. Grundsätzlich sind Schüler/innen in ihrer Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung durch offene, selbst organisierte Lernformen unter Einbeziehung verschiedener Medien und Informationstechnologien zu stärken. Geeignete Umsetzungsmöglichkeiten sind beispielsweise selbstständiges Strukturieren von Arbeitsphasen, Recherche, Planung sowie Interviews und deren

Auswertung. Dies trägt auch zur Stärkung von Kompetenzen wie Teamarbeit und Präsentationstechnik bei. Weiters ist die umfassende

Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen durch Formen des sokratischen Gesprächs, durch das Üben des logisch richtigen Argumentierens (z. B. durch das Schreiben philosophischer Essays) und durch das Training des aktiven Zuhörens zu fördern. Die Schüler/innen sind zur selbstständigen exemplarischen Lektüre von Originaltexten zu ermutigen. Zur Festigung von Lernprozessen eignen sich das Verfassen von Exzerpten und Protokollen, das Führen eines philosophischen Tagebuchs und Reflexionsphasen mit Rückmeldungen zur Gruppensituation.

Zur Förderung des kreativen Potenzials sollen Rollenspiele, Fantasiereisen, Gedankenexperimente, Zeichnungen und andere künstlerische Darstellungen, meditative Betrachtungen von Kunstwerken, Arbeiten mit audiovisuellen Impulsen und den Informationstechnologien eingesetzt werden.

E.1.3.3 Erfahrungsorientierung

Je nach Möglichkeit ist ein Bezug zur Lebenswelt durch Einladen von Fachleuten und Betroffenen oder durch Besuche außerschulischer Institutionen und Lernorte herzustellen.

Bei der Bearbeitung der Themen ist auf eine altersgemäße Darstellung und die Relevanz für die Lebenssituation der Schüler/innen zu achten. Dabei ist an persönliche Erfahrungen und an die Vorkenntnisse aus anderen Unterrichtsgegenständen anzuknüpfen. Generell ist auf ein ausgewogenes Verhältnis der Kompetenzniveaus von Reproduktion, Transfer und Reflexion in den einzelnen Themenbereichen zu achten.

E.1.3.4 Betonung der Vernetzung

Ein nachhaltiger Erwerb von Kompetenzen zeigt sich in der Vernetzung von Inhalten. Das Fach Ethik ist aufgrund seiner Bindung an die Grundlagenwissenschaft Philosophie per se integrativ und interdisziplinär und ermöglicht in besonderer Weise Handeln, Erleben und theoretische Analyse zu verbinden. So ergibt sich eine Vernetzung von Theorie und lebensweltlicher Erfahrung.

E.1.3.5 Schüler/innenorientierung

Im Ethikunterricht werden Vorkenntnisse, Interessenslage, Alter, Geschlecht und kultureller Hintergrund der Schüler/innen berücksichtigt, z.B. bei der Auswahl der Lehrinhalte, Methoden und Aktivitäten.

E.1.3.6 Diskursorientierung

Mögliche Lösungen moralischer oder lebensgestalterischer Probleme werden gemeinsam erarbeitet bzw. vorgeschlagene Antworten kritisch untersucht. Dazu werden unterschiedliche Gesprächs- und Diskussionsformate eingesetzt.

E.1.3.7 Lebensgestalterische Orientierung

Der Ethikunterricht soll an lebenspraktischen Themen ansetzen, zu einer reflektierten, praktisch-philosophisch vertieften Sichtweise dieser Themen und Fragestellungen beitragen sowie Nachdenken bzw. Lösungsprozesse anregen.

E.1.4 Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff

Der Unterricht im Fach Ethik entwickelt sich entlang folgender drei Orientierungsfelder:

Evaluation der ärztlichen Beurteilungsqualität der Darmsonographie bei Patienten mit chronisch entzündlichen Darmerkrankungen
Identität, Beziehung, Gemeinschaft (Personale Perspektiv, Ich & Du)

- Gesellschaft, Politik, Umwelt (Gesellschaftliche Perspektive, Wir & die Welt)
- Weltanschauungen, Menschenbilder, Religionen (Ideengeschichtliche Perspektive, Säkulares & Religiöses)

Die einzelnen inhaltlichen Bereiche sollen aus diesen unterschiedlichen Blickwinkeln behandelt werden, wobei je eine Perspektive im Vordergrund stehen kann.

E.1.5 Kompetenzen

Die Schüler/innen sollen in Bezug auf die unten angeführten Inhalte folgende Kompetenzen aufweisen:

- a) Wahrnehmen und Verstehen
- b) Analysieren und Reflektieren
- c) Argumentieren und Urteilen
- d) Interagieren und Sich-Mitteilen
- e) Sich-Orientieren und Handeln

Indikatoren für diese Kompetenzen sind:

- a) Wahrnehmen und Verstehen:
 - Situationen und Probleme der individuellen, sozialen und natürlichen Lebenswelt wahrnehmen, beschreiben und reflektieren
 - Wahrgenommenes unter Anwendung wissenschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Kenntnisse interpretieren
 - Sich mit eigenen und anderen Denkmodellen befassen
 - Interkulturelle Gegebenheiten und differierende Wertvorstellungen wahrnehmen und sich kritisch und wertschätzend damit auseinandersetzen
- b) Analysieren und Reflektieren:
 - Fachspezifische Terminologie verstehen und anwenden
 - Texte mit ethisch-philosophischen Inhalten erschließen
 - Problemsituationen wahrnehmen und mithilfe ethischer Theorien und Grundorientierungen reflektieren
- c) Argumentieren und Urteilen:
 - In einer Argumentation ein gut begründetes (vollständiges und schlüssiges) Urteil fällen
 - Persönliche Stellungnahmen mit Argumenten anderer Positionen verbinden und
 - interaktiv argumentieren
 - Argumentationsprozesse und eigene Denkwege reflektieren

d) Interagieren und Sich-Mitteilen:

- Vernunftgeleitete und themenbezogene Auseinandersetzungen führen
- Lösungsmodelle entwickeln und Konflikte gewaltfrei lösen
- Eigene und fremde Gedankengänge sachgemäß darstellen
- Interaktionsteilnehmer/innen respektieren und wertschätzen

e) Sich-Orientieren und Handeln:

- Mithilfe des erworbenen Orientierungswissens eigenständige Entscheidungen treffen und begründen
- Handlungsmöglichkeiten erschließen und einüben
- Verantwortung in persönlichen und gesellschaftlichen Situationen übernehmen

Die Schüler/innen sollen diese Kompetenzen durch Reproduktions-, Transfer- und Reflexionsleistungen nachweisen können.

E.1.6 Inhalte

1. Schulstufe (1. und 2. Semester)

Die Schülerin/der Schüler kann...

Grundlagen der Ethik

- zentrale Begriffe der Ethik darstellen und erörtern (z.B. Ethik, Gewissen, Moral, Norm, Werte, Würde)
- den Zusammenhang zwischen Wahrnehmen – Urteilen – Handeln erklären
- die Rolle der Freiheit im individuellen Handeln und Urteilen reflektieren

Familie, Freundschaften, Vorbilder, Autoritäten

- verschiedene Formen von Familie und Partnerschaft beschreiben und diskutieren
- die Bedeutung von Freundschaft für das menschliche Leben erklären und beurteilen
- die Rolle von Vorbildern und Autoritäten diskutieren, insbesondere im Hinblick auf Jugendkulturen

Judentum – religiöse, ethische und kulturelle Aspekte

- Glaubensgrundlagen und moralische Orientierungsrichtlinien des Judentums darstellen und in Beziehung setzen zu anderen Religionen und ethischen Grundpositionen
- die Verfolgungssituation, denen Jüdinnen und Juden ausgesetzt waren bzw. sind, erläutern und reflektieren sowie Beispiele weltanschaulich und religiös toleranten Zusammenlebens nennen
- Grundlagen jüdischer Kultur (z.B. Feste, Traditionen, Gruppierungen, Verbreitung, Situation in Österreich) beschreiben und erklären

Glücksvorstellungen, Glücksethiken

- unterschiedliche Glücksvorstellungen beschreiben und analysieren
- Glücksethiken (z.B. von Aristoteles, Epikur, Bentham) erklären und mit heutigen Glücksvorstellungen und -versprechen vergleichen
- Erkenntnisse der empirischen Glücksforschung präsentieren und erörtern

Umwelt-, Tierethik

- Modelle der Umweltethik beschreiben und mit ihnen globale Umweltprobleme analysieren
- das lokale Handeln in Bezug auf aktuelle Umweltprobleme reflektieren
- den Umgang des Menschen mit Tieren erläutern und diskutieren

Christentum – religiöse, ethische und kulturelle Aspekte

- Glaubensgrundlagen und moralische Orientierungsrichtlinien des Christentums darstellen und in Beziehung setzen zu anderen Religionen und ethischen Grundpositionen
- Beiträge von christlich-religiös und philosophisch begründeter Ethik für ein friedliches Zusammenleben von Menschen auf den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (u.a. Kommune, Staat, Welt) kritisch betrachten
- Grundlagen christlicher Kultur (z.B. Feste, Traditionen, Gruppierungen, Verbreitung, Situation in Österreich) beschreiben und erklären

2. Schulstufe: 3. Semester – Kompetenzmodul 3

Die Schülerin/der Schüler kann...

Medienethik

- die zentralen Fragestellungen, Aufgaben und Bereiche der Medienethik beschreiben;
- die Bedeutung der Pressefreiheit auf dem Hintergrund der Menschenrechte erschließen und Einschränkungen der Pressefreiheit erörtern
- aktuelle medienethische Probleme und Herausforderungen (z.B. im Hinblick auf Internet, soziale Netzwerke, digitale Medien, Manipulation und Werbung, Journalismus) formulieren und Handlungsrichtlinien erörtern

Sucht, Prävention

- Merkmale von Süchten und Abhängigkeiten benennen, ihre Entstehung und ihre Folgen analysieren
- verschiedene Arten und Ebenen von Suchtprävention und -therapie beschreiben und erklären
- Die Verantwortung des/der Einzelnen und der Gesellschaft in Bezug auf Suchtverhalten und -potential beurteilen

Liebe, Sexualität, Gender

- die verschiedenen Arten und Dimensionen von Liebe und Sexualität beschreiben
- Liebe und Sexualität im Hinblick auf die Erfahrungswelt Jugendlicher erörtern
- Grundlagen des Genderansatzes und feministischer Ethik darstellen und dazu Stellung nehmen

4. Semester – Kompetenzmodul 4

Die Schülerin/der Schüler kann...

Islam – religiöse, ethische und kulturelle Aspekte

- Glaubensgrundlagen und moralische Orientierungsrichtlinien des Islam darstellen und in Beziehung setzen zu anderen Religionen und ethischen Grundpositionen
- die Rolle des Islams im Zusammenhang mit Frieden und Gewalterörtern
- Grundlagen islamischer Kultur (z.B. Feste, Traditionen, Gruppierungen, Verbreitung, Situation in Österreich) beschreiben und erklären

Ethik am Beginn des Lebens

- zentrale Fragestellungen und Anwendungsbereiche der Bioethik nennen und erörtern
- den Schwangerschaftsabbruch als persönliche Entscheidung reflektieren und als ethisches Problem diskutieren
- Verfahren der Reproduktionsmedizin darstellen und kritisch dazu Stellung nehmen

Konflikte, Konfliktlösung

- Konflikte nach verschiedenen Aspekten analysieren (z.B. im Hinblick auf Art, Entstehung und Ausbreitung)
- philosophische Konzeptionen (z.B. Hobbes, Kant) zum Thema Konflikte beschreiben und ihre Relevanz für Politik und Gesellschafterläutern
- Konzepte der gewaltfreien Kommunikation und Konfliktlösung erklären und mögliche Verhaltensweisen im Konfliktfall reflektieren und begründen

3. Schulstufe: 5. Semester – Kompetenzmodul 5

Die Schülerin/der Schüler kann...

Menschenrechte

- wichtige Menschenrechts-Dokumente aufzählen und die darin enthaltenen Grundrechte erklären
- Menschenrechtsverletzungen (vergangene oder aktuelle) benennen und analysieren
- die Rolle der Vereinten Nationen, der EU, einzelner Staaten und NGOs im Hinblick auf die Einhaltung von Menschenrechten diskutieren

Medizinethik, Ethik am Ende des Lebens

- Handlungsfelder der Medizinethik nennen und erklären sowie zum ärztlichen Berufsethos angesichts aktueller Herausforderungen kritisch Stellung nehmen
- die Handlungsmöglichkeiten der „Therapie am Lebensende“ unterscheiden, die Problematik der verschiedenen Formen von Sterbehilfe erörtern
- den individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod beschreiben und reflektieren

Fernöstliche Weltanschauungen/Religionen: Fokus auf Hinduismus, Buddhismus

- die zentralen Begriffe von Hinduismus und Buddhismus darstellen und ihre moralischen Orientierungsrichtlinien erläutern und vergleichen
- fernöstliche Glaubenselemente und -traditionen in der westlichen Welt (z.B. Yoga, Meditation, Ernährungsgewohnheiten) identifizieren und kritisch betrachten
- Grundzüge einer weiteren fernöstlichen Weltanschauung/Religion (z.B. Konfuzianismus, Daoismus, Shintoismus) darstellen und einordnen

Semester – Kompetenzmodul 6

Die Schülerin/der Schüler kann...

Umgang mit dem Fremden

- die Begriffe „Vorurteil“, „Stereotype“, „Diskriminierung“, „Rassismus“ definieren und in Beziehung zueinander setzen
- - das Phänomen „das Fremde“ anhand historischer und aktueller Beispiele (z.B. Migration, ethnische Religionen) reflektiert betrachten
- „Asyl“ als Menschenrecht beschreiben und auf dem Hintergrund globaler Probleme (z.B. Kriege, Naturkatastrophen, Armut, Hunger) beurteilen

Wirtschaftsethik, Konsum

- Ebenen der Wirtschaftsethik unterscheiden und darin beispielhaft die Grundanliegen der Wirtschaftsethik beschreiben
- Konsumverhalten reflektieren und die Verantwortung von Konsument, Unternehmen und Gesellschaft für wirtschaftliches Handeln erläutern

- verschiedene Wirtschaftssysteme (z.B. Kapitalismus, kommunistische Zentralwirtschaft, öko-soziale Marktwirtschaft) darstellen und ihre Rolle in der globalisierten Welt und ihren Herausforderungen (z.B. Verteilung von Reichtum, Armut, Ressourcenknappheit) kritisch betrachten

Identität, Moralentwicklung

- Konzeptionen ausgewählter Philosoph/innen und Psycholog/innen, die sich mit dem Phänomen der Identität befasst haben, beschreiben (z.B. M. Buber, M. Heidegger, J.-P. Sartre, E. Erikson, J. Piaget)
- das Streben nach Identität als zentralen Bestandteil des Lebens erklären und interpretieren
- das Stufenmodell der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg erläutern und dazu Stellung nehmen

4. Schulstufe: 7. Semester – Kompetenzmodul 7

Die Schülerin/der Schüler kann...

Richtungen der Ethik

- ethische Grundpositionen aufzählen, beschreiben und vergleichen (v.a. Tugendethik, Utilitarismus, Deontologische Ethik)
- ethische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart beschreiben (z.B. Diskursethik, Verantwortungsethik, Kommunitarismus)
- aktuelle globale Probleme mithilfe unterschiedlicher ethischer Konzeptionen analysieren

Technik-, Wissenschaftsethik

- die Begriffe Technik- und Wissenschaftsethik erklären und Anwendungsbeispiele aufzählen
- den Technikgebrauch des Menschen auf dem Hintergrund von Nutzen und Gefahr kommentieren
- sich mit der Verantwortung der Forscher/innen in Hinblick auf Ge- und Missbrauch von Technik kritisch auseinandersetzen

Fundamentalismus, Krieg, Friedensethik

- Fundamentalismus in seiner historischen und aktuellen Bedeutung sowie im Hinblick auf Kirchen und religiöse (Sonder-)Gemeinden analysieren
- Ursachen von Krieg erläutern und die Erkenntnisse auf aktuelle kriegerische Konflikte übertragen
- sich mit den Ursachen und Folgen von Terrorismus auseinandersetzen, seine verschiedenen Erscheinungsformen diskutieren und Friedensstrategien entwickeln

8. Semester – Kompetenzmodul 8

Die Schülerin/der Schüler kann...

Recht, Gerechtigkeit, politische Ethik

- gängige Gerechtigkeitskonzeptionen unterscheiden und in Hinblick auf ihre praktische Umsetzbarkeit überprüfen
- Recht, Moral und Ethik in Beziehung setzen und an Beispielen aus der Rechtsprechung konkretisieren (z.B. Mauerschützenfall, Inklusion beeinträchtigter Menschen)
- Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Humanität als grundlegende Forderungen der politischen Ethik präsentieren, ihre Ausformung in verschiedenen politischen Richtungen und Ideologien (z.B. Liberalismus, Sozialismus, christliche Sozialethik Kommunismus, Faschismus) diskutieren

Religionskritik, Säkularismus

- Formen von kritischer Religiosität und Areligiosität beschreiben und kommentieren
- philosophische Religionskritik anhand wichtiger Vertreter/innen (z.B. Xenophanes, Epikur, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud) und ihrer Konzeptionen darstellen und vergleichen
- Säkularismus als (Religionen inkludierenden) pluralistischen Lebens- und Gesellschaftsentwurf darstellen und begründen können

Die Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Einzelthemen obliegt der Lehrperson.

In besonderer Weise ist auf die mit dem jeweiligen Schultyp verbundenen Schwerpunkte einzugehen. Dabei können weitere Bereichsethiken thematisiert werden, z.B. die Sportethik.

Bei fünfjährigen Schulformen (13. Schulstufe, Module 9 und 10) sind die Kompetenzen und Inhalte der vorhergehenden Schulstufen zu ergänzen und zu vertiefen.

Bei dreijährigen Schulformen sind von der Fachkonferenz geeignete Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans auszuwählen.