

ETHIKUNTERRICHT IN BADEN-WÜRTTEMBERG *

KLAUS GOERGEN

Angesichts der Bedeutung, die moralischer Erziehung und ethischer Bildung in der Schule seitens der Landesverfassung zugeschrieben werden, angesichts auch der geradezu inflationären Verweise auf die ethische Dimension von Unterricht in fast allen Lehr- und Bildungsplänen, sollte man annehmen, Ethik sei Hauptfach in allen Schularten und Klassenstufen.

Wie sich Status und Struktur des Ethikunterrichts in Baden-Württemberg tatsächlich entwickelt haben und darstellen, soll im Folgenden als erstes erläutert werden (1.). Es folgen Bemerkungen zu unterschiedlichen Konzeptionen (2.) sowie zu Vorurteilen gegenüber dem Ethikunterricht (3.) Anschließend werden einige Diskriminierungen des Fachs gegenüber anderen Schulfächern dargestellt und es werden notwendige Reformen zur Gleichstellung bzw. Aufwertung des Fachs als echte Alternative zum Religionsunterricht begründet (4.). Weitergehend wird schließlich für ein Pflichtfach Ethik für alle Lernenden argumentiert (5.).

In dreifacher Weise also wird ein möglicher Status des Schulfachs Ethik dargestellt: als *Ersatzfach* gilt es in Baden-Württemberg gegenwärtig tatsächlich, *Alternativfach* zum Religionsunterricht sollte es nach dem Willen der gegenwärtigen Landesregierung einmal werden, *Pflichtfach* für alle Lernenden sollte es eigentlich sein.

1. Ethikunterricht als Ersatzfach an den Schulen in Baden-Württemberg

Der Status des Fachs Ethik als *Ersatzfach* hat mit seiner Vorgeschichte zu tun. Die Initiative zur Einführung eines Fachs, das besuchen muss, wer nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnimmt, geht auf Beschlüsse katholischer und evangelischer Synoden der Jahre 1974/75 zurück. Anlass waren die dramatisch gestiegenen Abmeldungen vom Religionsunterricht. Man erhoffte sich, dass die Einführung eines „Ersatzfachs“ diesen Trend aufhalten und umkehren könnte: „Die Alternative für Schüler: ‚Religion oder schulfrei‘ wurde in die Alternative: ‚Religion oder Ethik‘ überführt. Der erwünschte Effekt stellte sich schnell ein. Nach Einführung des EU (Ethikunterrichts) gingen die Abmeldungen vom RU (Religionsunterricht) wieder erheblich zurück.“ (Tremml 1994, S. 2) In Baden-Württemberg wurde das neue Fach nach einer relativ langen Vorbereitungsphase – 1977 wurde eine erste Lehrplankommission berufen, 1979 wurden die Lehrpläne an ersten Versuchsschulen erprobt - zum Schuljahr 1983/84 in den Realschulen und Allgemeinbildenden Gymnasien in den Klassen 8 und in den Gymnasien gleichzeitig in Klasse 11 regulär eingerichtet. Seit dem 1. August 1983 heißt es daher in der Neufassung des § 100a Schulgesetz: „Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, wird das Fach Ethik als ordentliches Unterrichtsfach eingerichtet.“ In den meisten anderen Bundesländern war Entsprechendes bereits geschehen, so dass in einem Artikel in dieser Zeitschrift, (Februar 1985) über „Das neue Unterrichtsfach Ethik“ festgestellt wurde: „Wir sind in Baden-Württemberg also durchaus nicht Pioniere dieses Programms, sondern eher so etwas wie eine Nachhut.“ (Schwoerbel 1985, S.18)

In den ersten Jahren gewann das neu etablierte Fach dann allerdings rasch an Bedeutung und Profil. Es kamen die Hauptschulen ab Klasse 8 dazu, die Beruflichen Gymnasien, zuerst als Schulversuch, dann als regulär eingerichtetes Fach; weitere berufliche Schularten nehmen seit den 90er Jahren an Schulversuchen teil. Nach massiven Protesten konnten die Ethikkurse seit

1994 regulär angerechnet werden, das Fach wurde „abiturabel“, zuerst in mündlichen, dann, nach 1998, auch in schriftlichen Prüfungen. Ethiklehrkräfte wurden mit großem Aufwand in zahlreichen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen regional, an den Akademien und schließlich auch an den Studienseminaren geschult. Seit dem WS 2001/02 wird an sechs Landesuniversitäten eine grundständige wissenschaftliche Ausbildung zur Philosophie- und Ethiklehrkraft angeboten, entsprechendes gilt seit 2003 für die Pädagogischen Hochschulen; an den Staatlichen Seminaren wird seit 2004 ein fachdidaktischer Vorbereitungsdienst angeboten.

1.242 Referendare haben zwischen 2005 und 2014 den Vorbereitungsdienst im Fach Philosophie/Ethik begonnen, allein seit 2011 gibt es knapp 500 Absolventen (MKJS, 17.11.2014). Bei ca. 1000 Ethiklehrkräften im Land könnte der Ethikunterricht bei entsprechender Übernahme der Referendare in den Schuldienst bald flächendeckend von ausgebildeten Fachlehrkräften unterrichtet werden.

Mit dem Abschluss der Berufung von Lehrbeauftragten für Philosophie/Ethik an allen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung im Jahr 2012, die sich inzwischen an zahlreichen Fachdidaktiken orientieren können (Köck 2002, Martens 2003, Rohbeck 2008, Pfeifer 2009, Tiedemann 2011, Steenblock 2012, Fröhlich u.a. 2014), mit einem breiten Angebot an Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien aller Art und aller einschlägigen Verlage; und nicht zuletzt mit einer steigenden „Nachfrage“ von Seiten der Schülerschaft - 2011/12 waren noch 17,2% der Gymnasiasten, 2013/14 bereits 19,9% im Ethikunterricht – (Haase/Tiedemann 2013, S. 100) scheint das Fach endgültig ein „normales“ Unterrichtsfach geworden zu sein. Inwiefern es das trotz allem in Wirklichkeit noch nicht ist, dazu später Genauerer.

Tab 1: Teilnehmer am Ethikunterricht in staatlichen Schulen, Schuljahr 2013/2014

Schulform	Öffentliche Werkreal-/ Hauptschulen	Öffentliche Realschulen	Öffentliche allg. bildende Gymnasien	Öffentliche Schulen besonderer Art
Gesamt	24.071	24.683	41.339	1.213
Prozent	34,9 %	20,4 %	19,9 %	39,4 %

(Quelle: Antwort des MKJS auf Anfragen des Fachverbands Ethik vom 17. 11. 2014)

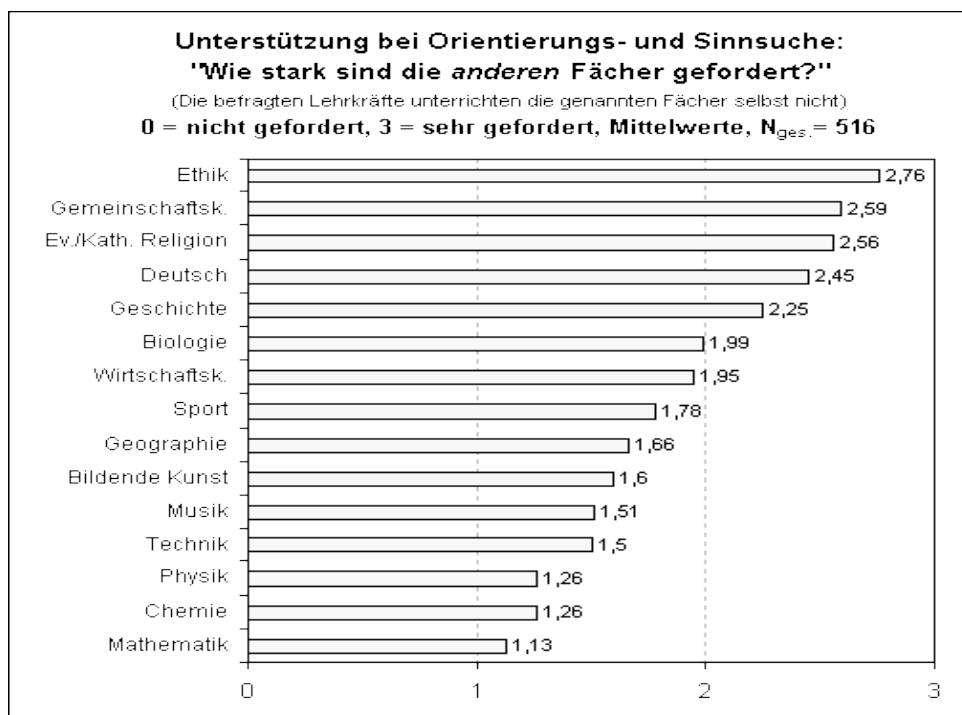
2. Konzeptionen des Fachs Ethik

Was die Konzeptionen des Fachs Ethik anbelangt, werden in den einschlägigen Fachdidaktiken Modelle nach verschiedenen Klassen- und Niveaustufen des Unterrichts, bzw. nach unterschiedlicher Lebensweltorientierung unterschieden. (Treml 1994, Pfeifer 2009).

Ethikunterricht als praktische Philosophie: Im Zentrum steht das Studium klassischer philosophischer Texte, ihre Analyse und hermeneutische Exegese; die Philosophie gilt als dominierende Bezugsdisziplin. Die Befindlichkeiten und Interessen der Lernenden werden in der Motivationsphase berücksichtigt. Im Hintergrund steht dabei eine bildungstheoretische Konzeption von Unterricht. Eine solche Konzeption von Ethikunterricht wird, falls überhaupt, nur einem gymnasialen Oberstufenunterricht zugrunde liegen können.

Ethikunterricht als Lebenshilfe: Hier geht es zentral um die Selbstfindung des Lernenden, sein Sozialverhalten und seine normative Orientierungsfähigkeit als Elemente einer Lebensbewältigungspraxis; Ausgangspunkt und Mittelpunkt ist der Lernende mit seinen situativen und altersentsprechenden Lebensproblemen. Allgemein geht es um Fragen des guten Lebens, des richtigen Handelns und des Sinns des Lebens. Als primäre Bezugsdisziplinen gelten Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die Lehrkraft sieht sich weniger als Wissensvermittler denn als Ratgeber, Entwicklungsbegleiter und Helfer. Im Hintergrund steht eine lebensweltliche Konzeption von Unterricht.

Wie weit verbreitet eine solche Vorstellung von Sinn und Zweck des Ethikunterrichts gerade auch unter Lehrkräften ist, zeigt eine Studie, die Schulfächer danach befragt, welchen Beitrag sie zur praktischen Orientierung und Sinnsuche der Lernenden leisten.



(Erhoben an 200 öffentlichen Schulen in Ba-Wü, HS, RS, GYM. Benk 2004.)

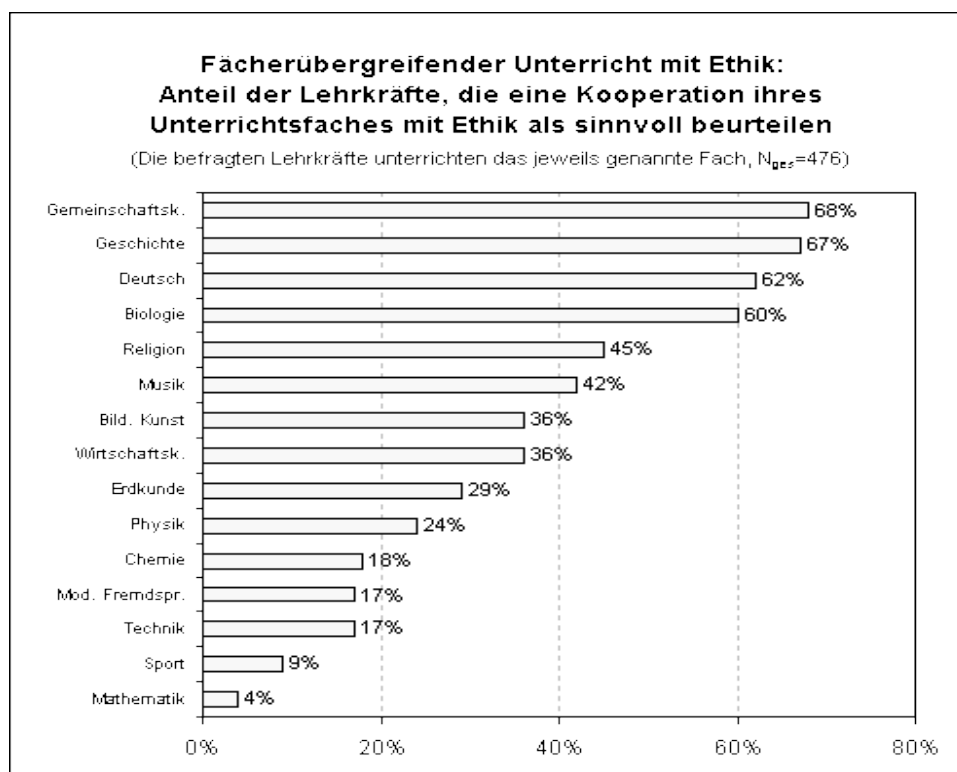
Das Ergebnis zeigt erstaunlich deutlich, dass dem Ethikunterricht hier vor allen anderen Fächern die stärkste Lebenshilfe-Kompetenz zugetraut wird. Aber auch die Gefahr eines solchen Verständnisses von Ethikunterricht liegt auf der Hand: er mag dann als besonders „weiches“ Fach gelten, in dem unverbindliches Geplauder vor der Vermittlung von Wissen steht, und das entsprechend wenig ernst genommen wird.

Eine dritte Konzeption sieht den *Ethikunterricht als Moralerziehung*: Ziel ist demnach die sittliche Erziehung; die moralische Unterweisung in die allgemein anerkannten Grundwerte soll zur Internalisierung und Habitualisierung dieser Werte führen, zu sittlichen Überzeugungen und Grundhaltungen. Im Hintergrund steht eine normative Didaktik; die Erziehung zu konkreten Werthaltungen und moralischer Gesinnung versteht sich als explizit anti-relativistisch. Diese Konzeption scheint die favorisierte sowohl bei der breiten Bevölkerung als auch bei jenen konservativen Politikern zu sein, die sich vom Ethikunterricht ein Gegengewicht zum vermeintlich grassierenden Werteverlust und „moralischen Verfall der Jugend“ erhoffen.

Tatsächlich stimmen erste empirische Untersuchungen in Deutschland, Österreich und dem angelsächsischen Raum über die Wirkung des Ethikunterrichts zuversichtlich: „Die Teilnahme am Ethikunterricht erhöht ethisch relevante Kenntnisse und Kompetenzen in ethischer Reflexion und Diskursfähigkeit signifikant. Zu gut einem Drittel werden soziomoralische Einstellungen [...] bleibend verbessert, die sittliche Handlungsbereitschaft steigt, was auch – aber deutlich seltener – zu praktischen Konsequenzen in der privaten Lebensführung führt.“ (Stripp 2009, S. 320). Inwiefern diese Ergebnisse allerdings Konsequenz eines als Moralerziehung verstandenen Ethikunterrichts sind, bleibt zweifelhaft.

Denkbar ist auch, dass der Zuwachs an ethischer Urteilskompetenz auf einem Verständnis beruht, das den *Ethikunterricht als ethische Reflexion* versteht: Dabei soll es zentral um die kritische Reflexion ethischer Grundsätze und die Prüfung konkurrierender Wertvorstellungen gehen. Ziel ist in letzter Instanz die Stärkung der selbständigen ethischen Urteilsfähigkeit bei den Lernenden. „Nicht Moralität selbst soll gelehrt werden, sondern jene Fähigkeiten sollen vermittelt und eingeübt werden, die Bedingung der Möglichkeit einer autonomen ethischen Urteilsbildung sind.“ (Pfeifer, 2009, S. 23). Bezugsdisziplinen sind, neben der Philosophie, all jene Wissenschaften, von der Jurisprudenz bis zur Biochemie, von der Psychologie bis zur Anthropologie, die bei der ethischen Reflexion in den Bereichsethiken von Belang sein können. Der Ansatz ist weitgehend problemorientiert, im Hintergrund steht ein konstruktivistisches Verständnis von Lehren und Lernen.

Gerade die Konzeption des Ethikunterrichts als ethische Reflexion ist offen und bietet sich an für Kooperationen mit anderen Fächern, sei es in Form von fächerverbindenden Projekten oder im Rahmen von Seminarkursen. Dies wird auch in der Studie (Benk 2004) belegt, die den Ethikunterricht prädestiniert sieht für Zusammenarbeit mit anderen Fächern.



(Benk 2004)

In den Präambeln der Lehr- und Bildungspläne wie in avancierten Fachdidaktiken (vgl. etwa Siermann 2012) lässt sich zwar eine gewisse Präferenz für das Modell von Ethikunterricht als problemorientierte ethische Reflexion erkennen, in der Unterrichtspraxis herrscht allerdings eher ein kohärentistisches Verständnis und eine flexible, alters-, themen- und niveau-spezifische Herangehensweise vor. Geht es im Neigungskurs der Oberstufe um die Erarbeitung und kritische Abwägung ethischer Fundierungsansätze zwischen Aristoteles, Hume und Kant oder um Grundfragen nach Freiheit oder Gerechtigkeit, wird der Ethikunterricht zur Praktischen Philosophie, deren Erkenntnisse kritisch und problemorientiert reflektiert werden; geht es in Klasse 7 des Gymnasiums, in Klasse 8 der Realschule oder in der Berufsfachschule um die Themen „Konsum“ oder „Konfliktbewältigung im Nahbereich“, wird der Ethikunterricht zur praktischen Lebens- und Orientierungshilfe, die durchaus auch Wertorientierung vermittelt. Der Grad an Problemorientierung muss pädagogisch sinnvoll abgestuft sein: Wer Lernenden der Unterstufe zumutet, den Begriff der Menschenwürde kritisch zu hinterfragen, verfehlt einen angemessenen Unterricht ebenso wie jene Lehrkraft, die den Begriff in der Oberstufe ungeprüft dogmatisch verwendet.

3. Einwände und Vorurteile in Bezug auf den Ethikunterricht.

Die drei am meisten verbreiteten sollen knapp erläutert werden.

A.) Der Ethikunterricht führe zu *moralischer Verunsicherung und Beliebigkeit*, da er alle normativen Positionen und Wertorientierungen problematisiere, relativiere und kritisch hinterfrage. Am Ende wisse der Lernende nicht mehr, was gelte. Zygmunt Bauman spricht von der „schulterzuckenden Gleichgültigkeit [...] angesichts der offensichtlich irreduziblen Vielfalt ethischer Codes.“ und befürchtet ein „Verstummen moralischer Impulse“ (Bauman 1995, S.28) durch die Irritationen des ethischen Diskurses.

Nicht bestreitbar ist, dass auch der Ethikunterricht sich dem Grundwiderspruch aller pädagogischen Bemühungen nicht entziehen kann, nämlich dem Versuch, zur Freiheit zu determinieren, bzw. durch *Fremdeinwirkung* die *Selbstmotivation* zu befördern. Aber das Ziel bleibt doch die Anbahnung einer autonomen Urteilsfähigkeit des Lernenden. Das moralische Urteil, sich ergebend aus dem untrennbaren Zusammenspiel von Gefühlen, Bedürfnissen, Interessen, Abwägungen, unparteilichen Überlegungen und vernünftigen Gründen, kann, in Erinnerung an Rawls' Idee des "Überlegungsgleichgewichts", als Überlegungs- und Empfindungsgleichgewicht verstanden werden: Das moralische Urteil ist dann (vorläufig) abgeschlossen, wenn zwischen allen affektiven und kognitiven Anteilen am Urteil kein Widerspruch mehr besteht, bzw. wenn sich die Anteile gegenseitig stützen (Goergen 2011). Das ist etwas grundsätzlich anderes als Relativität oder Beliebigkeit – aber auch etwas anderes als eine unbedingte religiöse Glaubensgewissheit.

Im Übrigen entspricht ein problematisierender und kritisch prüfender Ethikunterricht jenen Anforderungen an einen undogmatischen Unterricht, der für die Sozialwissenschaften im „Beutelsbacher Konsens“ formuliert ist: Im Unterricht muss das als strittig erscheinen, was wissenschaftlich als strittig gilt, die Lernenden dürfen nicht dogmatisch überwältigt werden – und sei

es durch eine vermeintlich hochmoralische Position. Das moralische Urteil muss in letzter Instanz, nicht anders als das politische Urteil im Politikunterricht, dem Lernenden selbst überlassen bleiben.

B.) Der Ethikunterricht leide unter *Praxisferne und mangelnder Lebensweltorientierung*, er biete theoretische „Trockenübungen“ statt lebenspraktischer Hilfestellungen in realen moralischen Konfliktsituationen.

Tatsächlich muss ein praxisorientierter Ethikunterricht dazu dienlich sein, die Zweifel über das moralisch Richtige in Alltagssituationen zu minimieren. Eine Moraltheorie muss in letzter Instanz nützlich sein, den Mangel an moralischer Urteilsicherheit zu beheben, positiv gewendet, sie muss die Bedingungen dafür begründen können, was es heißt, die moralische Urteilskompetenz zu stärken. Was pädagogisch geschult werden muss, damit ein komplexes moralisches Urteil gefällt werden kann, wird allerdings erst ermittelbar sein, nachdem moraltheoretisch feststeht, was ein solches Urteil ausmacht.

Entsprechend einem kohärentistischen Konzept moralischer Urteilskompetenz wird es demnach ebenso wenig hinreichen, in der Tradition von Care-, Achtsamkeits- und Fürsorgeethiken die „emotionale Intelligenz“ und Empathiefähigkeit zu befördern, als es ausreicht, in der Tradition Kants kognitive Strategien ethischen Argumentierens einzuüben. Beides wird zur Stärkung moralischer Urteilskompetenz geleistet werden müssen, aber darüber hinaus sollte das Selbstbild dem Urteilenden bewusst gemacht, sein positives Selbstbild gestärkt werden, es sollten die Phantasiefähigkeit und Kreativität geschult werden, denn sie sind die Basis für ein urteilsrelevantes Spekulieren über Handlungsfolgen, Interessen, Präferenzen und es sollte das instrumentelle, kausale Denken geübt werden, damit Finalität, Kausalität und Intentionalität von Handlungen angemessen unterschieden und beurteilt werden können. Erst im Zusammenspiel all dieser pädagogischen Strategien wird die moralische Urteilskompetenz in der Weise befördert, wie es nötig ist, um allen Anteilen am moralischen Urteil besser gerecht werden zu können – und um in lebensweltlich realen ethischen Konfliktsituationen ein angemessenes Instrumentarium der Beurteilung zur Verfügung zu haben.

Im Übrigen hilft ein Blick auf die Themen der Bildungs- und Lehrpläne, um das Vorurteil der Praxisferne zu entkräften. Fragen nach dem richtigen Umgang mit Tieren oder neuen elektronischen Medien, nach den Grenzen körperlicher „Optimierung“, nach Lügenverbot und Todesstrafe finden jüngere Lernende ebenso spannend, wie sich die älteren für Fragen der Freiheit, der Gerechtigkeit, der Toleranz und ihrer Grenzen, der Bioethik und der Technikbewertung auch außerhalb schulischen Unterrichts interessieren. Vermutlich ist der Ethikunterricht thematisch näher an dem, wofür sich Jugendliche heute interessieren als anderer Fachunterricht.

C.) Die dritte Befürchtung in Bezug auf den Ethikunterricht ist so alt wie er selbst und wird schon von Wolfgang Schwoerbel in seinem Artikel in „Lehren und Lernen“ formuliert: Der Ethikunterricht diene der „*Erziehung zum Atheismus*“ (Schwoerbel 1985, S. 23).

Auch hier zeigt bereits ein Blick in die Bildungspläne, wie unbegründet diese Befürchtung tatsächlich ist. Religionskundliche Themen sind nicht nur in allen Klassenstufen fester Bestandteil des Ethikunterrichts – von der Behandlung des Judentums in den Klassen 7/8 bis zu Fragen religiöser Phänomenologie und Moral in der Kursstufe – „Religion“ ist gar einer von fünf

Standardbereichen im Bildungsplan der Gymnasien. Der Begriff „Religionskritik“ taucht im Übrigen im Bildungsplan der Gymnasien gar nicht auf. Dennoch gehört die Behandlung philosophischer Religionskritik, von Hume bis Flew, selbstverständlich zu einem problemorientierten Ethikunterricht und ist auch im Religionsunterricht kein Tabuthema.

Die Fächer Ethik und Religion verbindet nicht nur das gemeinsame Anliegen, die moralische Urteilsfähigkeit von Lernenden zu befördern und sie für die vielfältigen moralischen Herausforderungen der Lebenswelt zu sensibilisieren, auch in der Abwehr eines grassierenden Naturalismus in Anthropologie und Moralfundierung und eines kruden Utilitarismus in vielen Fragen angewandter Ethik sind die Fächer verbunden. Beiden Fächern geht es um die Möglichkeiten sinnerfüllten Lebens in zwischenmenschlicher Verantwortung, um Gerechtigkeit und Friedfertigkeit.

Die Gemeinsamkeiten der Fächer Religion und Ethik spiegeln sich nicht zuletzt in vielen ähnlichen Themen in den Bildungs- und Lehrplänen aller Schularten und –stufen.

Wenn im Ethikunterricht religionskundliche Themen behandelt werden, so geschieht dies allerdings der Sache gemäß aus religionssoziologischer und philosophischer Perspektive und nicht aus theologischer. Es gehört zum Wesenskern des Ethikunterrichts, dass er bekenntnisfrei und weltanschaulich neutral bleibt. In diesem Sinne steht er dem Geschichts- und Politikunterricht näher als dem Religionsunterricht, seine normative Orientierung bezieht sich auf das Grundgesetz, sein „Bekenntnis“ beschränkt sich auf die universellen Menschenrechte.

4. Diskriminierungen des Fachs Ethik und erforderliche Reformen

In welcher Hinsicht also ist das Fach „Ethik“ in Baden-Württemberg kein „normales“ Unterrichtsfach, in welchem Sinne bleibt es diskriminiert gegenüber anderen Fächern? Und was muss sich ändern, damit diese Diskriminierungen behoben werden?

Bislang ist es lediglich möglich, ab Klasse sieben das Fach Ethik als Ersatz für den Religionsunterricht anzubieten. In Haupt- und Realschulen gar erst ab Klasse acht. An vielen Schulen, insbesondere in großstädtischen Räumen, aber durchaus auch im ländlichen Gebiet, besteht nun ein erheblicher Bedarf, dieses Angebot auf die gesamte Schulzeit, also ab Klasse eins auszuweiten. Viele Schulleitungen stehen unter starkem Druck jener Eltern, deren Kinder keinen Religionsunterricht besuchen, und die zu den Unterrichtszeiten, zu denen ihre Klassenkameraden im Religionsunterricht sind, unterrichtlich nicht versorgt sind. Viele Schulen behelfen sich in dieser Situation mit Arbeitsgemeinschaften in Ethik für die Lernenden in den Klassen fünf und sechs. Aber das kann, auch im Hinblick auf Teilnahmeverpflichtung und Anrechenbarkeit in den Zeugnissen, keine dauerhafte Lösung sein.

Zum Zweiten muss die diskriminierende Abmeldepraxis vom Religionsunterricht als Voraussetzung für eine Teilnahme am Ethikunterricht unbedingt aufgehoben werden. Religions- oder Ethikunterricht muss für jede Schülerin und jeden Schüler frei wählbar sein. Grundgesetz (Art. 7) und Landesverfassung (Art. 18) erklären die Teilnahme am Religionsunterricht als abhängig von der „Willenserklärung der Erziehungsberechtigten“. Demnach müsste eigentlich die Teilnahme, und nicht die Nicht-Teilnahme am Religionsunterricht ausdrücklich erklärt werden.

Keinesfalls ist von Grundgesetz und Landesverfassung eine Angabe von „Glaubens- und Gewissensgründen“ gedeckt, wie in Baden-Württemberg explizit gefordert. Diese diskriminierenden Hürden für eine Teilnahme am Ethikunterricht sind verfassungsrechtlich zumindest bedenklich. (vgl. Erwin 2001, S. 206 ff.) Der bisherige Abmeldezwang sorgt zudem für ein verzerrtes Bild des tatsächlichen Bedarfs, da er als Verhinderungsinstrument für die Etablierung von Ethikunterricht dient.

Als diskriminierend wirkt ferner das Junktim, das die Erteilung von Ethikunterricht an ein gleichzeitiges Angebot an Religionsunterricht bindet. Dieses Junktim verhindert gerade dort, wo Ethikunterricht besonders dringlich angeboten werden muss, nämlich in sozialen Brennpunktorten, an denen gar kein Bedarf an christlichem Religionsunterricht besteht, dass er stattfinden kann. In anderen Bundesländern wurde dieses Junktim bereits durch Gerichtsentscheid aufgehoben.

Das Junktim ist letztlich die Konsequenz des diskriminierenden Status des Fachs Ethik als „Ersatzfach“. Ein Ersatzangebot, so die bisherige Argumentation, kann es nur geben, wo auch das „Original“ angeboten wird. Notwendig ist also, den Status des Fachs zu ändern und Ethik als reguläres Wahlpflichtfach anzuerkennen. Über tausend Lehrkräfte im Land haben sich über viele Jahre mit großem persönlichen Einsatz in ein anspruchsvolles, neues Fach eingearbeitet und sich darin weitergebildet, viele Studierende und Referendare bereiten sich professionell auf den Ethikunterricht vor. Ihnen allen ist nicht mehr zu vermitteln, dass es ein "Ersatzfach" sein soll, für das sie sich engagieren. Ein Berufsleben in einem „Ersatzfach“ verbringen zu sollen stellt eine massive Missachtung dar. Und in erster Linie ist es für die Lernenden, die sich gegen die Teilnahme an einem konfessionellen Religionsunterricht entscheiden, eine Zumutung, damit einen „Ersatz“ gewählt zu haben.

Es ist ein Ausdruck der Wertschätzung von Lernenden wie Lehrenden, das Fach Ethik nach 30 Jahren Unterrichtserfahrung aus der sozial abwertenden und rechtlich diskriminierenden Rolle als „Ersatzfach“ zu befreien - zumal in vielen europäischen Staaten, sowie in sieben Bundesländern das Fach Ethik längst einen gleichberechtigten Status im Fächerkanon hat.

Bereits 1998 schrieb das Bundesverwaltungsgericht die „curriculare Gleichwertigkeit von Religion und Ethik“ vor und betont, dass „eine Gleichbewertung der Fächer Ethik und Religion auch in ihrer tatsächlichen Ausgestaltung geboten ist.“ (BVerwG vom 17. 06. 1998. AZ: 6 C11.97 S. 20) Dieses Urteil ist bis heute noch immer nicht vollständig umgesetzt.

Für einen Wahlpflichtbereich Religion/Ethik sprechen gute Gründe:

Die Konstruktion des Fachs Ethik als „Ersatzfach“ ist ein Relikt der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts. Damals war die weltanschauliche und religiöse Zusammensetzung der Bevölkerung noch wesentlich homogener christlich, heute gehört 1/3 der Bevölkerung keiner oder einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft an, in Stuttgart stellen inzwischen die Christen nicht mehr die Mehrheit. Auch die Schülerschaft an den öffentlichen Schulen besteht zu fast einem Drittel aus Nicht-Christen. Diese jungen Menschen müssen in ihrem ethischen Bildungsbedürfnis gleichberechtigt behandelt werden. In einer säkularen und multikulturellen Gesellschaft ist ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht kein „Ersatz“ für einen konfessionellen Religionsunterricht.

Dieser wird durch eine freie Wahl zwischen Religions- und Ethikunterricht auch in keiner Weise beschnitten. In anderen Bundesländern, wie Nordrhein-Westfalen, Hamburg oder Sachsen, gibt es einen Wahlpflichtbereich Religion/Ethik, ohne dass dort die Teilnehmerzahlen am konfessionellen Religionsunterricht zurückgehen. In Baden-Württemberg nehmen bislang ohnehin mehr Schülerinnen und Schüler am konfessionellen Religionsunterricht teil, als es dem Anteil an Katholiken und Protestanten unter der Schülerschaft entspricht. In den Grundschulen des Landes nahmen im Schuljahr 2010/11 317.185 Kinder am konfessionellen Religionsunterricht teil, obwohl nur 259.653 von ihnen katholisch oder evangelisch waren und selbst in den Gymnasien gibt es noch einen Überhang an Teilnehmern von mehr als 4.000 Lernenden. (MKJS, 8/2012)

Schulorganisatorisch hat ein Wahlpflichtbereich Religion/Ethik den Vorteil größerer Planungssicherheit für die Deputats- und Klassenplanung. Kann der Schüler sich frei entscheiden zwischen Religion und Ethik, ist diese Entscheidung wie jede andere Fächerwahl frühzeitig möglich und der Schulleitung für ihre Planungen bekannt. Auch die Religionslehrerinnen und -lehrer werden es begrüßen, wenn sie sicher sein können, nur solche Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, die nach einer freien Wahlentscheidung ihren Unterricht besuchen.

Schließlich verbessert ein Wahlpflichtbereich Religion/Ethik die Möglichkeit für die Lernenden, an schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen, insbesondere der Abiturprüfung, teilzunehmen. Die bisherige Praxis eines halbjährlich möglichen Wechsels zwischen Religions- und Ethikunterricht, der diese Chance verringerte, könnte aufgegeben werden. So wie Schüler eine Fremdsprache oder Naturwissenschaft auch für eine festgelegte Zeit, z. B. die Kursstufe, wählen und nicht mehr wechseln können, wäre dies dann auch für die Wahl zwischen Religion und Ethik möglich. Damit könnten mehr Lernende an Abschlussprüfungen in den Fächern Religion oder Ethik teilnehmen und damit ihre Optionen vergrößern. Der Einwand, dies widerspreche dem Recht der Schülerinnen und Schüler, den Religionsunterricht jederzeit verlassen zu können, sticht nicht: Auch die gegenwärtige Regelung sieht dies nicht vor.

Alle diese Diskriminierungen: der späte Beginn des Unterrichtsangebots, der Ersatzfachstatus, das Junktim von Religions- und Ethikunterricht, die Verweigerung eines Wahlpflichtbereichs Religion/Ethik sollten nach dem Willen der die Landesregierung tragenden Parteien eigentlich bereits behoben sein.

„Ethik soll neben Religion als Alternative schrittweise ab Klasse 1 eingeführt werden.“ So steht es im Koalitionsvertrag der grün-roten Landesregierung. „Die SPD-Landtagsfraktion plädiert dafür, Religions- und Ethikunterricht als gleichberechtigte Wahlpflichtfächer im Schulgesetz zu verankern“, so Nils Schmidt zu einer Anfrage des Fachverbands Ethik, und die GRÜNEN erklärten: „Unser Ziel ist es, Ethik als Wahlpflichtfach einzuführen [...] Dabei soll das Fach in keiner Weise als Ersatz für das Fach Religion gelten, sondern diesem vielmehr gleichgestellt werden.“¹

Das sind klare Aussagen, aber bislang ist nichts zu ihrer Umsetzung unternommen worden. Ethikunterricht als durchgängige „Alternative“ zum Religionsunterricht und nicht länger als halbherziger „Ersatz“ für ihn, das bleibt bisher in Baden-Württemberg nur ein Versprechen.

5. Argumente für das Pflichtfach Ethik

Womöglich zeugt es aber von einer höheren Weisheit, dass das Versprechen uneingelöst bleibt. Denn tatsächlich ist der Ethikunterricht keine „Alternative“ zum Religionsunterricht. Es ist nicht so, dass sich Ethik- und Religionsunterricht zueinander verhalten wie Französisch- und Spanischunterricht oder Chemie- und Biologieunterricht. Hier kann tatsächlich zwischen gleichrangigen Alternativen frei gewählt werden, zwischen Fächern mit demselben rechtlichen und geistigen Status. Das gilt für Religion und Ethik nicht. Der rechtliche Sonderstatus des Religionsunterrichts als einzigem Fach, bei dem die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme ihrer Kinder zu entscheiden haben, (Art 7 (2) GG, Art. 18 (3) Landesverfassung) zu dessen Teilnahme also, entsprechend dem Grundsatz negativer Religionsfreiheit, kein Lernen-der gezwungen werden kann, beruht auf seinem geistigen Sonderstatus: Nur der Religionsunterricht ist ein bekenntnisgebundener Unterricht, d.h. er ist weltanschaulich nicht neutral. Nur in einem „Gottesstaat“, in dem Kirche und Staat ungetrennt sind, wäre es denkbar, Lernende zur Teilnahme an einem Unterricht zu zwingen, der auf religiösem Glauben basiert. Das ist bei einem weltanschaulich neutralen, bekenntnisfreien Ethikunterricht anders. (Erwin 2001, S. 182 ff.) Die Teilnahme an einem Ethikunterricht unterliegt dem „normalen“ Unterrichtszwang, eine Abmeldung vom Ethikunterricht ist so wenig möglich wie eine Abmeldung vom Geschichts- oder Mathematikunterricht (vgl. BVG-Entscheid 17.12.75).

Allein die Tatsache, dass Ethikunterricht, anders als Religionsunterricht, ein „normales“ Unterrichtsfach darstellt, ist aber noch kein hinreichender Grund dafür, Ethik als Pflichtfach für alle Lernenden aller Schularten und Klassenstufen einzuführen. Was also spricht dafür?

1. Das *komparative Argument* kann auf zeitliche und räumliche Vergleichbarkeiten verweisen. Im Land der „Dichter und Denker“ war es einst selbstverständlich, dass eine philosophische Grundbildung, mit praktischer Philosophie als zentralem Element, zum Kanon des Unterrichts gehörte. Und in vielen anderen, nicht nur europäischen Ländern gehört heute ein philosophisch-ethisches Propädeutikum zum Kern der Allgemeinbildung (Brüning 1998). Dass die meisten Schülerinnen und Schüler auf dieser Welt – nicht nur in China, Indien und den USA, auch in Frankreich, Spanien, Schweden und der Türkei – hingegen keinen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen haben, verdeutlicht gleichzeitig, wie wenig selbstverständlich das deutsche Modell in Wirklichkeit ist. Und selbst hierzulande gilt es nicht mehr uneingeschränkt: Seit 2006 gibt es in Berlin ein Pflichtfach Ethik für alle Lernenden und zusätzlich das Angebot an konfessionellem Religionsunterricht. Anders als von den Kirchen befürchtet, hat dieses neue Modell keineswegs zu einem Austrocknen des Religionsunterrichts geführt, er wird im Gegenteil von einer wachsenden Zahl an Lernenden besucht.

2. Das *Bedarfsargument* geht davon aus, dass in einer strukturell hoch-komplexen und global vernetzten Welt, die als undurchschaubar, bedrohlich und verunsichernd erlebt wird, der Bedarf an Orientierungswissen und an ethischem Halt gerade bei Jugendlichen stark zunimmt. Eine Welt, in der naturwissenschaftlich-technischer Fortschritt unsere Kommunikation wie unseren Umgang mit dem eigenen Körper revolutioniert, erhöht den Bedarf an ethischer Reflexion und moralischer Vergewisserung. In fast allen Lebensbereichen und vielen Wissenschaften haben sich in den letzten Jahrzehnten ethische Fragestellungen in einzigartiger Weise entwickelt und

institutionell manifestiert: Lehrstühle für Ethik und praktische Philosophie, Institute für Technikfolgenabschätzung und -bewertung, Ethikkommissionen in allen Kliniken und Forschungsinstituten und in vielen Unternehmen wie im Bereich politischer Entscheidung wurden eingerichtet. Medizin und Biologie, Ökonomie und Ökologie, Politik und Jurisprudenz – in allen diesen Handlungsfeldern wie den ihnen zugeordneten Wissenschaften ist eine ethische Reflexion verstärkt gefordert. Mit deren Fragen beschäftigt sich der Ethikunterricht und ist in dieser Hinsicht durch kein anderes Fach zu ersetzen. Das sieht übrigens auch eine Mehrheit der Bevölkerung so: In einer Umfrage vom April 2005 sprachen sich 67% der deutschen Bevölkerung für einen gemeinsamen Pflichtunterricht in Ethik und einen zusätzlichen Religionsunterricht aus. 28% waren dagegen. (Der Spiegel 16/2005, S. 28)

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

Gelegentlich wird darauf verwiesen, dass profane Moralbegründungen ein Motivationsproblem haben. (Habermas 2005, S. 218) Gegenüber manchen oft blutleer wirkenden Fundierungen scheint die religiöse Heilserwartung, die dem Gläubigen als Lohn für ein gottgefälliges Leben winkt, bzw. die religiöse Strafdrohung einer allmächtigen Autorität eine deutlich kräftigere und gefühlsstärkere Motivation.

Aber für immer mehr Bürger und Lernende bleibt eine religiöse Moralbegründung trotz ihrer starken Motivation wirkungslos. Sie löst das Motivationsproblem eben nur für Gläubige - und deren Anteil an den Lernenden hat sich in den letzten Jahren dramatisch verringert: Gerade noch ein Viertel der deutschen Jugendlichen glaubt an einen „persönlichen Gott“. (Albert 2010, S. 218). Eine autoritätsgestützte Moralbegründung passt nicht mehr in eine demokratische Welt. Es ist unverkennbar, „dass in der Moderne die Moral auf eigenen Füßen steht und keiner theologischen Fundierung mehr bedarf.“ (Schnädelbach 2009, S. 150)

4. Das *epistemische Argument* verweist auf den Umstand, dass ohne eine gründliche philosophische Einführung in Fragen der Erkenntnis- und Wahrheitstheorien, wie sie ein Philosophie- oder Ethikunterricht als Pflichtfach bieten kann, nur einige Lernende bis zum Ende ihrer Schulzeit je erfahren haben, mit welchem Wahrheitsanspruch ihr Deutschlehrer, ihre Biologielehrerin, ihre Mathematiklehrerin sie jahrelang unterrichteten. Eine schülergerecht aufbereitete Einführung in Wissenschaftstheorie sollte unter dem Aspekt von Redlichkeit, Offenheit und Transparenz eine Selbstverständlichkeit sein.

Liebe zur Wahrheit und Streben nach Wissen, verstanden als „wahre, begründete Überzeugung“, sind die vornehmsten und vordringlichsten Ziele schulischen Unterrichts. Wie hilfreich ist auf diesem Weg ein Unterricht, der in letzter Instanz nicht auf Wissen, sondern auf Glauben fußt, auf vernünftig nicht begründbaren Annahmen? Führt die fraglose Selbstverständlichkeit, mit der im Religionsunterricht über „Gott“ gesprochen wird, die Lernenden nicht in eine Präsuppositions Falle, aus der sie sich ohne fremde Hilfe kaum mehr befreien können? Führt die

wahrheitsheischende Gewichtung, nach der im Religionsunterricht der Glaube über das Wissen gestellt wird, nicht zu einer „epistemischen Irritation“ bei den Lernenden, die es ihnen kaum erleichtern wird, mit den vielfältigen Wahrheitsansprüchen ihrer Lebenswelt angemessen umzugehen? Ein dem Wissen und nicht dem Glauben verpflichteter Ethikunterricht hat es hier vermutlich leichter.

5. Das *transkulturelle Argument* betont die Notwendigkeit einer kultur- und religionsneutralen Moralbegründung in einer kulturell und religiös zunehmend heterogenen Schülerschaft.

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

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

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

Viele aktuelle ethische Fragestellungen haben mit religiös bedingten Konflikten zu tun. Hier muss ein christlicher Religionsunterricht von den Lernenden notwendig als Partei erlebt werden; ein weltanschaulich neutraler Ethikunterricht hat es leichter, als unparteilich wahrgenommen zu werden, wenn es unterrichtlich etwa um Fragen nach Toleranz und ihren Grenzen, nach Geltungsansprüchen religiöser Traditionen, nach dem Verhältnis von Konventionen zu Normen, von Respekt zu Würde, von Glauben und Wissen etc. geht.

Zumal wenn ein islamischer Religionsunterricht als allgemeines Angebot eingeführt wird, ist es wichtig, die muslimischen Schülerinnen und Schüler weiterhin am Fach Ethik teilnehmen zu lassen.

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

Ein eigener Unterricht für muslimische Lernende fördert die Integration der Muslime nicht, sondern behindert sie massiv. Er bestärkt die Kinder in ihrem Anders-Sein, in ihrer Zugehörigkeit zu einer Minderheitskultur in einer christlich oder weltlich geprägten Mehrheitskultur. Selbst ein noch so moderner, die Gemeinsamkeiten mit anderen Gläubigen betonender islamischer Unterricht wird diesen Eindruck der Differenz nicht vermeiden können.

Der Einwand, islamischer Religionsunterricht stärke die Identität und das religiöse Selbstbewusstsein, und dies sei Voraussetzung für eine gelingende Integration, verkennet, dass in modernen Gesellschaften die Anerkennung des anderen weit eher in sozialen, politischen, ökonomischen und zwischenmenschlichen Bereichen notwendig ist als in religiösen. Anerkennung bleibt wohlfeil, wird sie nicht als Frage sozialer Gerechtigkeit verstanden, Aufwertung von Muslimen in Glaubensfragen ersetzt keine gesellschaftliche Aufwertung von Migranten aus islamischen Ländern. Die Konzentration der anerkennungsethischen Diskussion auf Forderungen nach religiöser Gleichstellung nimmt die Einwanderer in die moralische Geiselhaft einer religiösen Minderheit und verstellt den Blick auf ihre soziale und politische Diskriminierung. Der syrischen Familie, die nach Deutschland flieht, ist nicht damit geholfen, dass sie ihre Kinder in einen islamischen Religionsunterricht schicken kann. So einfach ist Integration nicht zu haben. Die Familie braucht eine angemessene Wohnung, die Erwachsenen gute Arbeitschancen und die Kinder gute Ausbildungschancen. Moralisch gefordert ist, die Einwanderer in Bezug auf Arbeit, Bildung, Wohnung und kulturelle und politische Teilhabe als Gleichberechtigte zu betrachten. Nicht die (religiöse, ethnische, kulturelle) Differenz gilt es zu stärken, anerkannt werden sollten die Anderen als Gleiche. Nicht ihre kollektive Identität gilt es zu stärken, vielmehr ihre individuelle Selbstbestimmung und Menschenwürde.

Wenn es also wirklich ernsthaft darum geht, ein pädagogisches Konzept zu entwickeln, um die – sich in den letzten Jahren eindeutig verschärfenden – Integrationsprobleme der muslimischen Lernenden zu beheben, so ist es am sinnvollsten, die muslimischen Lernenden, gemeinsam mit Christen unterschiedlicher Konfession, mit Orthodoxen und Agnostikern, mit Evangelikalen und Atheisten, mit Hipstern und Zeugen Jehovas lernen und diskutieren zu lassen: Über Gewalt und Gewaltlosigkeit, über Freundschaft und Liebe, über Freiheit und Gerechtigkeit, über Toleranz und Respekt, auch über Religionen und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede – aber all dies auf der Grundlage dessen, was sie verbindet, nämlich ihre Vernunftfähigkeit und ihre Empathiefähigkeit – und nicht auf der Grundlage dessen, was sie trennt, nämlich ihre unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse. *Dies geschieht allein im Ethikunterricht.* Er befördert tatsächlich die kulturelle, ethische und moralische Integration wie kein anderer Unterricht. Regelmäßig frage ich die muslimischen Schülerinnen und Schüler in meinem Ethikunterricht, ob sie, falls angeboten, in einen islamischen Religionsunterricht wechseln würden. Die häufigste Antwort: „Wir blieben gerne im Ethikunterricht, unsere Eltern würden das aber sicher nicht zulassen.“

Würde der Ethikunterricht durch einen separierenden islamischen Religionsunterricht ersetzt und nicht ergänzt, wäre das Beste, was man für die Integration muslimischer Kinder in Deutschland tun kann, verspielt.

¹ Beide Zitate aus den Antwortschreiben der Parteien auf Wahlprüfsteine des Fachverbands Ethik, kurz vor der Landtagswahl 2011. Die gesamten Antworten der Regierungsparteien unter:
http://www.fachverband-ethik.de/uploads/media/ANTWORTEN_WAHLPRUEFSTEINE-2.pdf

*Der Beitrag erschien in „Lehren und Lernen“ Neckar-Verlag Villingen-Schwenningen Heft 8/9 2015. S. 48-57 unter dem Titel: „Ethikunterricht – Ersatz, Alternative oder Pflicht?“

Literatur:

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G.: 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt/M. 2010.
- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg 1995.
- Benk, A.: Naturwissenschaft und Religion – Orientierung in einer komplexen Welt. Solothurn 2004.
<http://www.katholische-theologie.ph-gmuend.de/Ethikunterricht%20-%20stark%20gefordert%20aber%20schlecht%20versorgt.htm>
- Brüning, B.: Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven. Leipzig 1998.
- Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts vom 17.06.1998: <http://www.juraforum.de/urteile/bverwg/bverwg-urteil-vom-17-06-1998-az-bverwg-6-c-1197>
- Erwin, C.: Verfassungsrechtliche Anforderungen an das Schulfach Ethik/Philosophie. Berlin 2001. Schriften zum öffentlichen Recht. Band 847.
- Fröhlich, M., Langebeck, K., Ritz, E.: Philosophieunterricht. Eine situative Didaktik. Göttingen 2014.
- Goergen, K.: Das moralische Urteil. Ein egalitäres Modell. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 3/2009. S. 170-181.
- Grimm, D.: Was schuldet der Staat der Religion? In: Süddeutsche Zeitung, 25. 09. 2012.
- Habermas, J.: Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M. 2005.
- Haase, V., Tiedemann, M.: Recht auf Ethik? In: ZDPE, 2/2013, S. 97-101.
- Köck, P.: Handbuch des Ethikunterrichts. Donauwörth 2002.
- Martens, E.: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Hannover 2003.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (MKJS) Baden-Württemberg: Antworten zum Fragebogen des Fachverbands Ethik zum Ethikunterricht vom 17. 11. 2014.
- Pfeifer, V.: Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung. Stuttgart 2013.
- Rohbeck, J.: Didaktik der Philosophie und Ethik. Dresden 2008.
- Schnädelbach, H.: Religion in der modernen Welt. Vorträge, Abhandlungen, Streitschriften. Frankfurt/M. 2009.
- Schwoerbel, W.: Das neue Unterrichtsfach Ethik, in: Lehren und Lernen, Heft 2, 1985. S. 9-38.
- Sistermann, R.: Der Sinn des Lebens. In: ZDPE 4/2012. S. 296 ff.
- Der Spiegel, Nr. 16, 2005: Tsunami der Frömmigkeit.
- Steenblock, V.: Philosophie und Lebenswelt. Beiträge zur Didaktik der Philosophie und Ethik. Hannover 2012.
- Stripp, H.: Werte-Erziehung im Ethik-Unterricht. In: Mokrosch, R., Regenbogen, A. (Hrsg.) Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen 2009. S. 320-327.
- Tiedemann, M.: Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen. Münster 2011.
- Treml, A.: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz. In: Ders. (Hrsg.): edition ethik kontrovers 2. Ethik macht Schule! Frankfurt am Main 1994. S.18-29.