

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Henrik Simijoki/Martin Rothgangel/Ulrich Körtner (eds.), *Ethische Kernthemen*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Meyer, Karlo

„Multikulturalität/ Multireligiosität/ Weltethos“

in: Henrik Simijoki/Martin Rothgangel/Ulrich Körtner (eds.), *Ethische Kernthemen*. Lebensweltlich - theologisch-ethisch - didaktisch, pp. 333–344

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4)

URL: <https://doi.org/10.13109/978366624490.333>

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

---

Liebe\*r Leser\*in,

dies ist eine von dem/der Autor\*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Henrik Simijoki/Martin Rothgangel/Ulrich Körtner (Hrsg.), *Ethische Kernthemen* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor\*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Meyer, Karlo

„Multikulturalität/ Multireligiosität/ Weltethos“

in: Henrik Simijoki/Martin Rothgangel/Ulrich Körtner (Hrsg.), *Ethische Kernthemen*. Lebensweltlich - theologisch-ethisch - didaktisch, S. 333–344

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 4)

URL: <https://doi.org/10.13109/978366624490.333>

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

## Multikulturalität/ Multireligiosität/ Weltethos (K. Meyer)

### 1. Lebensweltliche Perspektiven

Bei ethischen Entscheidungen finden sich weltweit nachweisbare kulturelle Muster. Ein Beispiel: Stellen Sie sich vor, Sie entwickeln ein autonom fahrendes Auto; dabei müssen Sie Extremfälle berücksichtigen. Ein solcher Fall kann darin bestehen, dass das Auto keinen anderen Ausweg hat, als z.B. entweder eine Greisin oder ein Kind zu überfahren. Entwicklerinnen und Entwickler müssen im Voraus planen, wie der Computer des Wagens die Situation regeln soll. Wer am Steuer sitzt, muss darüber hinaus entscheiden, ob er oder sie noch schnell selbst eingreift, bevor der Computer es tut. – Ein größeres Forschungsprojekt beschäftigte sich damit, wie unterschiedlich dies in verschiedenen Regionen der Welt beurteilt wird. Dabei konnte ein westliches, ein östliches und ein südliches Cluster ermittelt werden. Nach dem östlichen Cluster werden eher Greisinnen und Greise geschont. Respekt gegenüber dem Alter und Erfahrungsschatz von Seniorinnen und Senioren werden hier als höherer Wert eingestuft. Im südlichen Cluster (u.a. Mittel- und Südamerika) werden im Gegensatz dazu eher Kinder (und Frauen) bevorzugt. Dort herrscht auch die Präferenz für Aktivität vor, also handelnd dem Wagen ins Steuer zu greifen. Demgegenüber bleiben Teilnehmende aus dem westlichen Cluster eher inaktiv; dazu gehören „North America as well as many European countries of Protestant, Catholic, and Orthodox Christian cultural groups“ (Awad et al., 2018, S. 61). Die Erkenntnisse wurden in einem Simulationsspiel gewonnen und sind nicht repräsentativ; doch immerhin 39 Millionen Personen nahmen teil.

Warum spielt dies für *interreligiöse* Erörterungen eine Rolle? Die Autoren halten fest, dass zum östlichen Cluster mehrheitlich wichtige islamische Länder wie Saudi-Arabien, Pakistan und Indonesien gehören sowie Konfuzianer; zum westlichen Cluster diverse christliche Konfessionen. Bei solchen Zuordnungen stellt sich jedoch die Frage, was diese Verbindung mit großen Religionsgruppen wirklich aussagt. Es zeigt sich nämlich, dass das apostolisch-christliche Armenien dem östlichen Cluster folgt ebenso wie auch die ganz überwiegend katholischen Philippinen. Demgegenüber wird das mehrheitlich muslimische Bosnien-Herzegowina dem westlichen Cluster zugerechnet (genauso wie übrigens auch das kommunistische China).

Wie auch immer man dies im Einzelnen bewertet, es ist offensichtlich, dass es je nach Umfeld unterschiedliche Wertehierarchien geben kann, dass der

Ausschlag aber durch die Weltgegend, nicht primär durch die Religionszugehörigkeit bestimmt ist. Dies gilt nicht nur für Fragen um autonomes Fahren, sondern für alle großen ethischen Kontroversen. Zum Umgang mit Gewalt, Todesstrafe, aber auch zu Genderfragen, Homosexualität etc. finden sich die Unterschiede *nicht im Gegenüber* der Religionsgemeinschaften, *sondern quer* zu ihnen, so dass auf einer weiteren Ebene beispielsweise eher Liberale über Religionsgrenzen hinaus übereinstimmen oder Fundamentalistinnen und Fundamentalisten strukturell ähnlich antworten. Werte und ethische Entscheidungen, die ein Alleinstellungsmerkmal einer bestimmten großen Religion sind, gibt es nicht.

Für den pädagogischen Bereich bedeutet dies zunächst einen Verzicht darauf, ethische Entscheidungen pauschal einzelnen großen Traditionen zuzuschreiben. Dieser Verzicht heißt allerdings nicht, dass nicht ethisch-interreligiös differenzierend gearbeitet werden könnte (und sollte). Drei Varianten sind denkbar:

In der Vielfalt der religiös-ethischen Traditionen und Kulturen kann erstens trotz der Unterschiede in verschiedenen Weltgegenden *eine übergreifende Moral bzw. ein „Weltethos“* identifiziert werden, das von übereinstimmenden Grundaussagen der Religionen ausgeht (Küng, 1990). Das spezifische Ziel besteht in diesem Fall darin, dieses Ethos an die Schülerinnen und Schüler (SuS) weiterzugeben.

Die zweite von der pädagogischen Anlage deutlich andere Ausrichtung zielt darauf, religiöse wie eben auch kulturelle Unterschiede und Fremdheitserfahrungen bei anderen ethischen Prioritäten *in ihrer Differenz* wahrzunehmen und mit dieser konstruktiv umgehen zu lernen (gerade weil sie oft quer zu den Religionen liegen). So kann ein Teilziel darin bestehen, Toleranz gegenüber *anderen* ethisch-moralischen Prioritäten auszubilden (z.B. zu akzeptieren, dass andere Greise schonen) und somit ein übergeordnetes *Ethos der Sensibilität und des Respektes gegenüber ethischen Unterschieden* zu entwickeln. Der Fokus liegt hier also auf dem Umgang mit Differenz.

Als drittes ist davon noch einmal die Kritik an problematischen kulturell bzw. religiös begründeten Traditionen abzusetzen (z.B. im Blick auf fundamentalistische Strömungen). Dabei muss einerseits die kulturelle Bedingtheit der eigenen Kritik berücksichtigt werden (z.B. durch europäische, liberal-aufgeklärte Denkmuster), andererseits kann jedoch angestrebt werden, eine solche Kritik aus jeweils internen Quellen der zugehörigen großen Traditionen bzw. aus einem religionsübergreifenden Konsens wie dem Weltethos abzuleiten. Pädagogisch gesehen steht hier das Lernen eines differenzierenden Blicks auf (eigene) Perspektiven der Kritik bzw. der generelle Umgang mit Kritik bei religiös-kulturell Andersdenkenden im Vordergrund. Die folgenden Abschnitte können diese unterschiedlichen Akzente weiter vertiefen.

## 2. Theologisch-ethische Perspektiven

### 2.1 „Projekt Weltethos“ – der Ausgang von einem ethischen Konsens

Als Beispiel für einen ethisch-theologisch durchdachten Konsens unter den großen Traditionen kann das „Projekt Weltethos“ aufgegriffen werden. Ende der 1980er Jahre entwickelte der katholische Theologe H. Küng die Idee eines Weltethos und hielt 1990 fest: „Kein Weltfrieden ohne Religionsfriede“, „Kein Religionsfriede ohne Religionsdialog“, „Kein Religionsdialog ohne Grundlagenforschung“, „Kein Überleben ohne ein Weltethos“ (Küng, 1990, S. 97, 137f., 20). Küng ging es dabei nicht darum, eine Einheitsreligion oder etwas Ähnliches zu entwickeln, sondern sich auf gemeinsame Grundlagen zu besinnen, gerade auch angesichts weltweiter Konflikte. Ihm war klar, dass diese Konflikte auf vielerlei Ursachen beruhten und beruhen, sah aber in den Religionsgemeinschaften das Potential, im Blick auf das besagte gemeinsame Ethos friedentiftend zu wirken, statt (wie allzu oft) Auseinandersetzungen noch zu befeuern. 1993 gelang es, dass eine entsprechende Erklärung vom Parlament der Weltreligionen in Chicago nach lebhaften Diskussionen angenommen und unterzeichnet wurde.

Inhaltlich ging es Küng zunächst übergreifend um zwei Prinzipien, nämlich erstens die „goldene Regel“, gegenüber anderen so zu handeln, wie man es sich selbst wünscht, und zweitens damit verknüpft um den Aufruf zur Menschlichkeit. Er formulierte darüber hinaus spezifische Weisungen, die er in allen großen religiösen Traditionen wiederfand. Es gehe nicht um „Gebote“, sondern eine „Kultur, die entwickelt werden soll“ (Lähnemann, 2016, S. 3). Sie lasse sich (nach der jüngsten Variante aus Toronto von 2018) in fünf Stichworte fassen: Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Gleichberechtigung und Partnerschaft von Mann und Frau sowie ökologische Verantwortung (vgl. [https://www.weltethos.org/erklärung\\_zum\\_weltethos/](https://www.weltethos.org/erklärung_zum_weltethos/); Zugriff: 22.1.2021).

Kritisch muss sich das Projekt fragen lassen, ob die Idee eines Ethos, das sich von religiösen Spezifika abheben lässt, nicht selbst einer bestimmten, in diesem Fall „liberal“ aufgeklärten Kultur entstammt und in diesem Kontext völlig problemlos aufgenommen und akzeptiert werden kann, in anderen Kontexten (wie z.B. orthodoxen oder gar fundamentalistischen Kulturen) aber ohne Belang bleibt. Immerhin kann man dem Projekt jedoch zugestehen, dass schon ein Mehrwert darin besteht, ein klar formuliertes Ethos bei den doch sehr diversen liberalen Strömungen anzustreben.

## 2.2 Differenzen – ein exemplarischer Blick auf zwei Begründungsmuster

An dieser Stelle ist nur ein kurzer Einblick in die Komplexität theologischer Begründungsmuster möglich. In den abrahamischen Traditionen lässt sich im „westlichen“ Kontext – als Beispiel für viele andere Differenzierungen – „bei theologischen Begründungen ethischer Fragen [...] unterscheiden, ob diese von einem offenbarungstheologischen Standpunkt aus argumentier[en] oder von einem, der sich für christliche Theologie unter dem Stichwort der anthropologischen Wende fassen lässt“ (Tautz, 2016, 3). So kann christlicherseits in unseren Breiten von der Aufklärung aus religiös die Autonomie des Einzelnen betont werden: ethische Grundlagen sind etwas, was der Einzelne wie die Gesellschaft sich erarbeiten und reflektieren muss. Es kann aber auf der anderen Seite auch die Notwendigkeit eines „Unbedingten“ betont werden, das nicht durch irgendwelche Umstände zu relativieren ist. Schließlich lassen sich beide Seiten auch verbinden. Küng notiert ebenfalls im Blick auf die Erfahrungen nach dem Zeitalter der Aufklärung: „Auch der Mensch ohne Religion kann ein [...] moralisches Leben führen; [...] doch] das Kategorische des ethischen Anspruchs, die Unbedingtheit des Sollens, lässt sich [...] nur von einem Unbedingten her begründen [...], das einen übergreifenden Sinn zu vermitteln vermag und das den einzelnen Menschen, [...] ja, die gesamte menschliche Gemeinschaft [...] durchdringt. Das kann nur die letzte, höchste Wirklichkeit selbst sein, [...] wie immer sie in den verschiedenen Religionen genannt, verstanden und interpretiert wird“ (Küng, 1990, S. 76f).

Während sich in der jüdischen Theologie alle Varianten zwischen anthropologisch-autonomen bis offenbarungsbasierten Begründungsmustern finden, liegt bei muslimischen Theologinnen und Theologen der Akzent stärker auf der Offenbarung. Zwar ist der Qur'an kein Rechtsbuch. „Nur rund 300 von den insgesamt 6000 Versen im Qur'an betreffen die Handlungen, die eine rechtliche Verpflichtung des Menschen gegenüber Gott, gegen sich selbst, gegen Mitmenschen oder gegen andere Kreaturen Gottes zum Inhalt haben“ (Beheshti, 2014, S. 144). Doch Begründungsmuster basieren in der Regel auf einem Rückgriff auf den Qur'an (und in zweiter Linie auch auf der Sunna). Differenziert ist dabei die Rolle des menschlichen Urteilsvermögens zu betrachten, die sehr hochgehalten wird. Monika Tautz notiert: „Es geht einerseits darum, den Gottesglauben rational begründen zu können, und andererseits darum, in Fragen der Ethik den Koran als die letztgültige [...] Offenbarung [...] anzuerkennen. [...] Übergreifend] bleibt auch für den anthropologischen Zugang zu theologischer Ethik zu betonen, dass Autonomie im Sinne einer theonomen Autonomie verstanden wird, das heißt: Gott selbst ist Urgrund menschlicher Vernunft. Darin unterscheidet sich diese Form der Urteilsbildung von einer säkularen Vernunft“ (Tautz, 2016, zuletzt mit Verweis auf Grümme, 2015, S. 218). Festhalten lässt sich weiter, dass in allen drei Religionen Autoren und Autorinnen mit eher autonomie-orientiertem und andere mit eher offenbarungs-orientiertem ethischem Akzent zu finden sind, was von

Autorin zu Autorin, von Tradition zu Tradition mit komplexen Differenzierungen verbunden ist, die den hier gesetzten Rahmen übersteigen.

### 2.3 Kritik an religiösen Traditionen – grundsätzliche Überlegungen

Ein eigener Aspekt ethischer Fragen in interreligiösen Lernzusammenhängen erwächst aus der immer wieder nötigen Kritik an religiösen Traditionen, die gerade in einem Unterricht, der sich einem übergreifenden Ethos verpflichtet weiß, nicht aus falsch verstandener Zurückhaltung übergangen werden sollte.

Hans Küng hält fest: „Niemand kann es leugnen: Ihre moralische Funktion haben die Religionen, wie alles Menschliche ambivalente geschichtliche Größen, recht und schlecht wahrgenommen. Recht und schlecht: Daß gerade die Hochreligionen viel zum geistig-sittlichen Fortschritt der Völker beigetragen haben, läßt nur Voreingenommenheit übersehen. Daß sie diesen Fortschritt aber auch oft behindert, ja verhindert haben, läßt sich ebensowenig wegdiskutieren. [...] Positives und Negatives ließe sich [...] wie vom Christentum so auch vom Judentum und vom Islam, vom Hinduismus und Buddhismus, vom chinesischen Konfuzianismus und Taoismus berichten. In jeder der großen Weltreligionen findet sich neben einer (den Anhängern meist besser bekannten) mehr oder weniger triumphalen Erfolgsgeschichte auch eine (von ihnen lieber verschwiegene) Chronique scandaleuse“ (Küng, 1990, S. 58).

Die pädagogische Frage ist hier, ob und wie eine entsprechende kritische Sichtung sinnvoll und angemessen eingebracht werden kann. Nun mag selbstverständlich jede Gemeinschaft sich und die anderen aus dem Fundus ihrer eigenen ethischen Maximen kritisieren. Sollte jedoch eine dieser Maximen auf Respekt und (umgangssprachlich formuliert) gleiche „Augenhöhe“ zielen, droht ein Selbstwiderspruch. Unausweichlich erhebt sich der Kritisierende durch seine Kritik und mit seinen ethischen Standards über den Kritisierten und seinen ethischen Mangel. Gerade solch ein paternalistischer Standpunkt ist jedoch selbst ethisch ein Problem, da er entgegen dem eigenen Anspruch durch die eigene, „höhere“ Werte andere herabsetzt. Aus Sicht des Verfassers dieser Zeilen ist auch ein Weltethos keine unmittelbare Lösung, wird dieses Ethos doch von vielen Kritisierten als extern und ebenfalls paternalistisch erlebt. Es stellt sich also die Frage, wie eine Alternative aussehen könnte. Zunächst ist es generell sinnvoll, sich Auslöser, Anliegen und Hintergründe der entsprechenden ethischen Ausrichtung vor Augen zu führen. Anschließend kann angesichts der Heterogenität und Diversität aller großen Traditionen in aller Regel *interne* Kritik aufgegriffen werden. Dies ermöglicht, nicht „blockartig“ ganze Religionsgemeinschaften als Objekt der Kritik auszumachen, sondern aufzuzeigen, wie kritische Diskussionen in den Religionsgemeinschaften selbst geführt werden, und sich dann einer der kritischen Seiten des anderen Traditionszusammenhangs anzuschließen. Auch dieses Vorgehen entgeht – wie übrigens die gesamte ethische

Frage im interreligiösen Bereich – nicht einem hermeneutischen Zirkel: Die Auswahl ethischer Fragen und Probleme wie deren Lösungsansätze wird bzw. werden immer schon (auch bei der Auswahl innerreligiöser Kritik anderer Traditionen) von der eigenen Kultur, Weltanschauung bzw. Religion bedingt sein. Das heißt bei der Materialauswahl ethischer Sichtweisen wird nicht einfach Fremdes gewählt, sondern das Fremde, was meinen Intentionen dient und damit gar nicht nur fremd ist (vgl. Meyer, 2019, 40–65). Dies schließt Lernen von differenzierender Wahrnehmung, diversitätsbewussten Stellungnahmen und Sensibilität beim Kritisieren und Aushalten von Kritik nicht aus.

### 3. Didaktische Perspektiven

#### 3.1 Didaktische Orientierungen

Angesichts der drei skizzierten, sehr unterschiedlichen Blickrichtungen auf ethische Fragen ist zur didaktischen Orientierung anzuraten, im Unterricht eine der Zielrichtungen zu fokussieren. Dieser beruht dann entweder auf konsensfähigen Werten in den großen religiösen Traditionen, auf der Fremdartigkeit und Differenz zwischen ethischen Klärungsprozessen und Entscheidungen vertieft an einem Beispiel oder auf einer kritischen Auseinandersetzung, inklusive *innerreligiös* differenzierender Kritik an Auswüchsen der großen Traditionen.

Im Blick auf das Alter der SuS ist es in jedem Fall hilfreich, sich an den Modellen zur ethischen Entwicklung zu orientieren. Dabei sollten zu interreligiösen Fragen die bei Kindern stetig wachsende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur dialogischen Entwicklung didaktisch berücksichtigt werden (dazu Meyer, 2019, S. 303–357).

a) *Konsensfähig adaptierbare Werte in den religiösen Traditionen:* Als erste Frage ist zu klären, ob im Vordergrund stehen soll, dass SuS ein bestimmtes Set an Werten bzw. ein bestimmtes Ethos für sich *adaptieren* sollen. Dies können Werte wie gegenseitiger Respekt, Menschlichkeit oder z.B. auch konkrete Handlungsmaximen im Rahmen der Bewahrung der Schöpfung sein. Zu diesem Lerngebiet gehören Bereiche, die auch in anderen Artikeln dieses Bandes behandelt werden, wie begründete Umgangsweisen mit moralischen Anforderungen des eigenen Kontexts etc. Während früher Apelle und Belehrungen im Vordergrund standen, liegen heute das gemeinsame Durchdenken von Fragen und Diskutieren von Erfahrungsberichten (z.B. mit Vorbildcharakter), aber auch von Problemen und Dilemmata nahe.

b) *Fremdartigkeit von anderen Ethiktraditionen:* Ein zweiter möglicher Ansatz setzt den Akzent auf Möglichkeiten, ethische Fragen anderer Traditionen

auch in ihrer Fremdheit und Differenz zum eigenen Fragen und Klären wahrzunehmen und unterrichtlich aufzugreifen.

Einen ersten Modus der Erschließung solch einer Differenz kann dabei die vertiefende, religionswissenschaftlich sachgerechte Einarbeitung in ethisch relevante Themen bilden, bei denen auch methodische Fragen aufgegriffen werden können: Es geht auch darum, *wie* ethische Informationen über die Religionen analysiert werden können, welchen Quellen welcher Wert zuzuschreiben ist usw. Die Haltung ist sachorientiert und zielt u.a. auf ein Forschungsinteresse der SuS. Beispielsweise können Traditionen zu einer spezifischen Frage (z.B. wie oben der Priorität von Greisen oder Kindern) untersucht werden, um kulturelle Einflussgrößen zu identifizieren und auf dieser Basis z.B. zu entwickeln, wie stark geschichtliche und kulturelle Faktoren quer zu den religiösen Großgruppen eben auch die Werte prägen.

Pointierte ethische Herangehensweisen (auch in ihrer überraschenden Andersartigkeit für Jugendliche) können in einem zweiten Erschließungsmodus Impulse für Diskussionen geben (z.B. Gewaltlosigkeit nach buddhistischer Lehre, vgl. als Beispiel Meyer, 2015, S. 33f.). Damit verbundene Akzentuierungen oder auch kontroverse Sichtweisen können den SuS helfen, den eigenen Blick zu schärfen, fremdartige Varianten zu Christlichem in ein Verhältnis zu setzen (Bergpredigt), Argumente zu klären und zu kommunizieren, selbst eine Position zu entwickeln und dieser (z.B. in darstellendem Spiel) Ausdruck zu verleihen. Hier geht es sicher auch um Sachlichkeit im Gespräch, aber vor allem um die innere Beteiligung und Meinungsbildung, die z.B. eine den SuS fremde moralische Herangehensweise angestoßen hat, und unterscheidet sich damit deutlich vom ersten Modus.

Es gehört zum ethischen Lernen, Andersartigkeit in Ritualen, Glaubensvarianten und weiteren Ausdrucksformen auszuhalten, zu respektieren bzw. sich auch hier mit Grenzen des Respektes auseinanderzusetzen. In diesem dritten Modus geht es um die *Aneignung einer Haltung und auch der Erarbeitung konkreter Spielregeln* im Umgang mit religiös Fremdem und Fremden. Dieser Punkt kann sich mit den anderen genannten Varianten verbinden.

Interreligiöses Engagement oder konkret der religionenübergreifende Einsatz für Frieden oder die Umwelt gehört nicht nur in die Schule, sondern sollte seine Relevanz auch im Umfeld der Schule aufzeigen können. Ein eigener, vierter Modus ethisch-interreligiösen Lernens kann Verbindungen zu (aktuellem) gesellschafts-, evtl. regionalpolitischem Engagement aufzeigen. SuS können in interreligiösen Diskussionen ihres Umfelds Partei ergreifen und sich z.B. zum kritisch diskutierten Moscheebau in der Region äußern. Der Blick auf interreligiösen Einsatz im Umfeld (auch bei verunglückten Erfahrungen) kann Fallstricke und Chancen sozialpolitisch-ethischen Handelns transparent werden lassen.

*c) Differenzierende Kritik an religiösen Traditionen:* Schließlich können SuS lernen, dass die großen Traditionen bei allem ethischen Fortschritt, den sie

bewirkt haben, auch moralisch abstoßende Varianten ausgebildet haben. Der Lerngewinn besteht hier in der Aneignung einer differenzierenden Haltung, die Hintergründe, historische Umstände etc. erfasst und die interne Kritik an diesen Auswüchsen würdigt und stark macht sowie – christlich gesprochen – „demütig“ um die Schwächen der eigenen Tradition weiß. Im Material bleibt dies Letztere leider ein Desiderat.

### 3.2 Didaktische Konkretisierungen

Exemplarisch seien als Konkretisierung jeweils sowohl ältere als auch jüngere Entwürfe ausgewählt.

a) *Konsensfähig adaptierbare Werte in den Traditionen*: Schon in den 1980er Jahren erschien ein mehrfach aufgelegter Band vom WWF zu Schöpfungsmythen der Religionen. Mit und neben dem Kennenlernen der Erzählungen zielt er auf eine Ethik zur Bewahrung der Schöpfung. Ob der Band bei jeder – z.B. der biblischen Schöpfungsgeschichte – geschickt vorgeht, kann diskutiert werden. Die Fülle der unterschiedlichen Geschichten ermöglicht jedoch eine eigene Auswahl und erlaubt *mit und durch die Religionen Umweltethik* näher zu bringen (ab 5. Klasse; Bisset & Palmer, 1998).

Im Jahr 2000 wurden zu *Küings Weltethos* zwei Bände von Johannes Lähmann mit „Unterrichtsprojekten“ mit sehr unterschiedlicher Qualität und Thematik veröffentlicht. Für eine evangelische Lerngruppe (10. Klasse) beginnt G. Göb mit einer Sammlung gesellschaftlicher Probleme und zielt auf die Notwendigkeit von Geboten. Nach der Einführung in die biblische Version folgt die Weitung auf andere Religionen (buddhistisch, muslimisch, massai). Weltvisionen der SuS werden schließlich mit der Frage der Gottesnähe (Offb 21) in Beziehung gesetzt. Die Weisungen des Weltethos bilden den Abschluss als möglicher Weg und mögliche Haltung aller Menschen.

Einen anderen Weg schlägt der Band von Susanne von Braunmühl, Kai Eckstein und Andreas Gloy (2020) ein, dem es um „mitmenschliche Grundhaltungen für ein gemeinsames Leben“ (S. 21) geht und der im Umfeld des Hamburger Religionsunterrichts entwickelt wurde. Für das 3.–6. Schuljahr werden aus 6 Religionstraditionen sowohl Hamburger Stimmen mit z.T. sehr persönlichen Erlebnissen aufgenommen als auch Geschichten aus den Religionen sowie Problemkonstellationen. In den Ersteren geht es darum, wie heutige Vertreterinnen und Vertreter der Traditionen überraschend Menschlichkeit erfahren haben, im zweiten Set um vorbildliche Gestalten der Traditionen. Vor allem Ersterer sind ein Gewinn.

b) *Fremdartigkeit und Differenz zwischen Ethiktraditionen*: Während die unterschiedlichen Religionstraditionen in den unter a) genannten Bänden gewissermaßen als Stützung der erwünschten Moral bzw. des anzustrebenden Ethos herangezogen werden, liegt anderen daran, ein Sachgebiet in seiner Bedeutung für

die jeweiligen Religionen zu vertiefen und dabei innere Differenzierungen zu ermöglichen. Hier sei erstens das Thema Kopftuch, mithin die Rolle von Frauen, und zweitens das Thema Gewalt aufgenommen. Unglücklich an der Auswahl ist, dass beide auf die Behandlung islamischer Traditionen hinauslaufen; die Auswahl spiegelt aber die recherchierte Literatur und damit verbunden derzeitige gesellschaftliche Debatten wider. Es bleibt zu hoffen, dass bald mehr Material, das religiöse Besonderheiten auf eine konkrete ethische Fragestellung hin vertieft, auch auf weitere Religionen ausgeweitet wird.

„Konfliktstoff Kopftuch“ von Jochen Bauer (2001) bahnt eine differenzierte Sicht auf Frauenrollen in islamischen Traditionen an. Dabei ziehen sich ethische Fragen durch die Auseinandersetzung, die zum einen die eigene ethische Urteilsbildung der SuS fördert, zum anderen auch die ethischen Implikationen der Frauenrolle im Islam deutlich macht. Dies betrifft entsprechend den oben genannten Erschließungsmodi: erstens den differenzierenden Umgang mit den koranischen (und biblischen) Quellen (S. 51–70, 124–131); zweitens die Arbeit an und mit den eigenen Einstellungen im Sinne des dritten Modus, z.B. die Arbeit an „medial geprägte[n] Bilder[n]“ (S. 16) und „eigene[n] Reaktionen auf kopftuchtragende Musliminnen“ (S. 11). Im Sinne eigener Positionierungen (zweiter Modus) formulieren die SuS in Auseinandersetzung mit dem muslimischen Ideal „eigene Beziehungsideale“ (S. 12, vgl. 94), „Frausein – Mannsein; das Weibliche in jedem erkunden“ (S. 12, vgl. 127). Schließlich kommt auch die Ebene (möglicher) lokaler Fragen und Konflikte hinzu (vierter Modus) (S. 27–42). Dabei wird Fremdheit, aber auch Nähe zu eigenen Einstellungen immer wieder zum Thema.

Als zweites greift auch der Band „Keine Gewalt im Namen Gottes“ von Gabriele Klingenberg (2018) differenzierend verschiedene Erschließungsmodi auf. Während sich Bauers Band auf den Islam konzentriert und nur an Schaltstellen christliche Traditionen hinzuzieht, wird bei Klingenberg durchgehend muslimisches und christliches Material nebeneinandergestellt. Auch hier bekommt die (jugendgemäß) „forschende“ Arbeit mit den Quellen ein eigenes Gewicht. Die hermeneutische Frage nach Umgang und Verständnis Heiliger Schriften wird eigens thematisiert (S. 19). Gleichzeitig werden konkrete Ideen und Vorschläge zur Verständigung zwischen den Religionen erarbeitet (S. 23) und eigene Einstellungen u.a. mit Karikaturen zur Diskussion gestellt. Besonders hilfreich sind am Ende die Vorstellungen von Akteuren bzw. Akteurinnen im Dialog, die (im Sinne des vierten Modus) einladen, sich mit Möglichkeiten gesellschaftlichen Engagements auseinanderzusetzen (S. 25–29). – Kurz sei nach dieser Sichtung noch einmal darauf hinzuweisen, dass streng genommene „inter“-religiöse ethische Diskussionen in diesen und anderen Bänden keine größere Rolle spielen, da die Positionierungsgrenzen nicht *zwischen Religionen* verlaufen. Es sind vielmehr „inter“-kulturell ethische Diskussionen, wenn sich Differenzen primär zwischen liberalem und konservativem Frauenbild oder fundamentalistischer und hermeneutisch-differenzierender Gewaltakzeptanz in Heiligen Schriften finden.

c) *Differenzierende Kritik an religiösen Traditionen*: Vertiefungen zur Kritik an religiösen Traditionen aus interreligiöser Perspektive bilden ein Desiderat. Kompetenzsammlungen schlagen Klärungen in Auseinandersetzung mit „lebensfördernden“ und „lebensfeindlichen“ Traditionen vor. Dies findet sich beim genannten Band von Klingenberg zu Gewalt, wenn z.B. historische Auswüchse in der Geschichte (Kreuzzüge, Eroberungen nach Mohammed) zum Thema werden oder auch frauenunterdrückende Traditionen in beiden Religionen bei Bauer. Aus Sicht des Verfassers dieses Artikels könnte hier zum Teil die *innerreligiöse* Kritik in den jeweiligen Religionen noch stärker einbezogen werden. Ziel wäre dabei, dass SuS bewusst wird, wie heterogen die großen Religionsgemeinschaften sind und wie dort selbst schon Kritik formuliert wird. Zum interreligiösen, ethischen Lernen gehört auch: Religionen haben ihr eigenes selbstkritisches Potential.

#### 4. Literatur

- Awad, E./Dsouza, S./Kim, R. et al. (2018): The Moral Machine experiment. *Nature*, 563, 1. Nov. 2018, S. 59–64 (beachte auch deren nicht paginierten Anhang).
- Bauer, J. (2001): *Konfliktstoff Kopftuch. Eine thematische Einführung in den Islam*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Beheshti, M. R. (2014): *Moralisches Handeln als Antwort auf Gottes Aufruf. Erläuterungen einiger Grundfragen islamischer Ethik*. In K. v. Stosch/ M. Tatari (Hg.): *Handeln Gottes – Antwort des Menschen (Beiträge zur Komparativen Theologie 11)* (S. 137–149). Paderborn: Schöningh.
- Bisset, E./ Palmer, M. (1990): *Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde. Mit didaktischem Anhang*. Hg. vom WWF Schweiz (2. Aufl.). Englische Originalausgabe: *Worlds of Difference* (1985). Basel: Zytglogge.
- Braunmühl, S./Eckstein, K./Gloy, A. (2020): *Pfade zur Menschlichkeit. Unterrichtsmaterialien 3.-6. Schuljahr (Interreligiös-dialogisches Lernen 4)*. Berlin: Cornelsen (Kösel).
- Göb, G. (2000): *Hinführung zum Projekt Weltethos – eine Unterrichtseinheit im Gymnasium (ab Jg. 10)*. In J. Lähnemann/W. Haußmann (Hg.): *Unterrichtsprojekte Weltethos II (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung Bd. 18, S. 61–96)*. Hamburg: EB-Verlag.
- Grümme, B. (2015): *Ethik*. In B. Porzelt/A. Schimmel (Hg.): *Strukturbegriffe der Religionspädagogik* (S. 217–222). Kempten: Klinkhardt.
- Klingenberg, G. (2018): *Keine Gewalt im Namen Gottes*. in *Religion 2018* (3). Aachen: Bergmoser+Höllner.
- Küng, H. (1990): *Projekt Weltethos*. München: Piper.
- Lähnemann, J. (2016): *Weltethos*. In: *WiReLex, Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Weltethos\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Weltethos_2018-09-20_06_20.pdf) (Zugriff: 22.1.2021).
- Meyer, K. (2015): *Weltreligionen. Kopiervorlagen für die Sekundarstufe I* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K. (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meyer, K./ Tautz, M. (2015/2020): *Interreligiöses Lernen*. In: *WiReLex, Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> (Zugriff: 22.1.2021).
- Tautz, M. (2016): *Ethik – interreligiös*. In: *WiReLex, Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100179/> (Zugriff: 22.1.2021).