

Roland W. Henke:

Zur Behandlung von Religionen im Philosophie- und Ethikunterricht

1. Didaktische Grundsatzüberlegungen

Dass Religionen im Ethik- und Philosophieunterricht ein sinnvoller Unterrichtsgegenstand sind, ergibt sich schon aus dem Argument der *Kulturmündigkeit*: Wer die Kulturen der Welt verstehen will, der sollte ihre religiösen Wurzeln kennen, die bis heute in diesen Kulturen wirken. Darüber hinaus gilt: Wer in der westlichen Kultur lebt, der sollte ihre christlichen Wurzeln kennen, damit er die Kunst, Literatur und Musik dieser Kultur, ja ihre geistigen Grundlagen überhaupt zu verstehen vermag. Für Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland nicht am christlichen bzw. konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, ist also ein Grundwissen über das Christentum und andere Religionen ein bildungstheoretisches Desiderat.

Dabei macht für den Ethik- und Philosophieunterricht eine Konzentration auf die sog. *Weltreligionen* einen guten didaktischen Sinn, denn sie haben die Kulturen der heutigen Welt besonders geprägt. Als Weltreligionen gelten gemeinhin die monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam – wobei das Judentum nicht wegen seiner Anhängerzahl, sondern wegen seiner besonderen Wirkungen auf Christentum und Islam eine Weltreligion darstellt – sowie Hinduismus und Buddhismus als bedeutende östliche Religionen. In Helmuth von Glasenapps Klassiker über *Die fünf Weltreligionen* wird, statt des Judentums, der „Chinesische Universismus“, insbesondere Konfuzianismus und Taoismus, als fünfte Weltreligion ausgewiesen. Denkt man an China als bevölkerungsreichstes Land der Erde, dann kann man auch diese beiden Religionen bzw. Weltanschauungen sinnvoll als Unterrichtsstoff vorschreiben, wie es etwa im Ethik-Lehrplan für das Land Thüringen geschieht.¹

Der Einfluss der Weltreligionen auf die Kulturen zeigt sich konkret an den einer Kultur angehörenden Individuen, deren kulturelle Identität durch Reli-

¹ In neueren Büchern über die Weltreligionen werden bisweilen sieben Religionen vorgestellt, u. a. die aus dem Islam entstandene Bah'i-Religion; das verweist auf die dem Begriff der Weltreligionen inhärente Dynamik, die mit dem Definitionsmerkmal der Kraft zur Kulturprägung einhergeht. (Vgl. u. a. Hutter 2012)

gionen (mit)geprägt wird. Diese Individuen bilden die Schülerschaft des Ethik- und Philosophieunterrichts, die in ihren religiösen bzw. kulturellen Orientierungen besonders heterogen ist. (Vgl. Blesenkemper 2015, S. 321 f.) Wenn es gelingt, diese Individuen in diesem besonders sensiblen Bereich, in dem es um ihre eigene kulturelle Identität geht, in einen rationalen Diskurs zu bringen, kann eine Haltung *kritischer*, d. i. unterscheidender *Toleranz* befördert werden. Nach Höffe bildet sie die Substanz einer „Ethik elementarer Verbindlichkeiten“ (Höffe 1979), die für die friedliche Koexistenz divergierender kultureller Identitäten in einer pluralistischen Gesellschaft unabdingbar ist. Mit der Behandlung von (Welt-)Religionen im Fach Ethik / Philosophie kann also nicht bloß das Bildungsziel der Kulturmündigkeit verfolgt werden, es kann zudem in kritische Toleranz als ethische Basis des Zusammenlebens von Individuen mit unterschiedlichen Identitäten eingeübt werden.

Wie aber sollten die Weltreligionen behandelt werden? Während es im Religionsunterricht immer auch um die Sozialisierung der Lernenden in eine mit Wahrheitsanspruch auftretende richtige religiöse Lehre (Orthodoxie) und Praxis (Orthopraxie) geht, kann das nicht die Aufgabe des *weltanschaulich neutral* angelegten Ethik- und Philosophieunterrichts sein. Sollte sich dieser also auf die (vergleichende) Vermittlung von Informationen über die verschiedenen Weltreligionen beschränken – oder sollte auch er die auf das Ganze der Wirklichkeit zielende Deutungs- und Sinnperspektive von Religionen erschließen und die Lernenden für die religiöse Dimension überhaupt sensibilisieren? Denkt man an Tillichs Bestimmung der Religion als „das, was uns unbedingt angeht“, erscheint diese Frage durchaus bedenkenwert. Philosophie- und Ethikunterricht ist nach gegenwärtiger philosophiedidaktischer Auffassung dem Prinzip der *Problemorientierung* verpflichtet. Dieses Lehr- und Lernprinzip geht zurück auf den evangelischen Religionsdidaktiker Hans Bernhard Kaufmann. (Vgl. Hilger, Kropac, Leimgruber 2010, 51 ff.) Er entwickelte es zu Beginn der 1970er Jahre, um die Aussagen der christlichen Tradition, besonders die der Bibel, als Antworten auf lebensweltlich verankerte Problemfragen der Lernsubjekte didaktisch fruchtbar zu machen. Für den Ethik- und Philosophieunterricht bedeutet dieser Grundsatz, dass philosophische Theorien als Antworten auf von den Lernenden gestellte oder zumindest rekonstruierbare Problemfragen aufgefasst werden. Seine philosophiedidaktische Karriere verdankt das Prinzip der Problemorientierung vornehmlich dem Umstand, dass es an der Problemfrage einen jederzeit aktualisierbaren Ankerpunkt hat und so einen sinnhaften Lernprozess mit dem Akzent auf der Förderung der eigenständigen Urteilsfähigkeit der Lernenden

ermöglicht. (Vgl. Tiedemann 2015; Sistermann 2016) Grundsätzlich folgt aus dem Ansatz der Problemorientierung das Verbot, Religionen lediglich informierend nebeneinanderzustellen und etwa zu verlangen, ihre Feste und Riten, ihre ethischen Grundsätze oder ihr Gottes- und Menschenbild zu reproduzieren. Soll die Behandlung von Religionen, wie die von philosophischen Ansätzen, dem Prinzip der Problemorientierung unterstellt werden, sind Leit- oder Problemfragen auszuweisen, unter deren Hinsicht die Religionen erarbeitet werden können. Erst aufgrund solcher Fragen können die religiösen Antworten ihr spezifisches Sinn- und Orientierungspotential entfalten.

Mit der Option für die Problemorientierung als didaktisches Leitprinzip des Ethik- und Philosophieunterrichts wird ein anderes, schwerpunktmäßig für den katholischen Religionsunterricht ebenfalls in den 1970 Jahren entwickeltes religionsdidaktisches Prinzip ausgeschlossen: das der *Korrelationsdidaktik*. Dieses theologisch auf Karl Rahner zurückgehende Konzept versucht eine Korrelation zwischen der christlichen Überlieferung und dem Erfahrungshorizont der heute Lebenden mit der Absicht, diese für jene zu erschließen bzw. jene für diese als attraktives Deutungsangebot aufzuweisen. (Vgl. Hilger 2010) Theologischer Hintergrund ist die hermeneutisch inspirierte Annahme, dass die christliche Offenbarung in die menschliche Geschichte hinein erfolgt ist und auf den Verstehenshorizont der Gläubigen bezogen war. Schon aufgrund der weltanschaulichen Neutralität des Ethik- und Philosophieunterrichts, die eine Erschließung der Lernsubjekte für *eine* bestimmte Offenbarung oder Religion verbietet, scheidet die Korrelationsdidaktik als Prinzip der Behandlung von Religionen in diesem Unterricht aus.

Anders verhält es sich mit dem erst in jüngster Zeit ebenfalls primär für den katholischen Religionsunterricht entwickelten Konzept des *performativen Religionsunterrichts*. Der Ansatz reagiert auf die Beobachtung, dass im Religionsunterricht eine Dauerreflexion über theologische Inhalte Platz gegriffen habe; dies sei aber für die Glaubens- und Traditionserschließung vieler gegenwärtiger Religionsschüler und -schülerinnen, die kaum noch Erfahrungen mit der religiösen Praxis ihrer eigenen Konfession haben, kontraproduktiv. Folglich solle der Religionsunterricht die religiöse bzw. konfessionelle Praxis über Gebete, Rituale, liturgische Vollzüge, Meditationen usw. in den Unterricht hineinholen und sie für die Lernenden so sinnlich erfahrbar machen. (Vgl. Leimgruber / Hilger / Kopac 2010, 65 f.)

Dass in einem weltanschaulich neutralen Fach naturgemäß keine Erfahrungsarrangements mit *einer* religiösen Orthopraxie – gar noch mit der Absicht in diese hinein zu sozialisieren – ihren Platz haben, liegt auf der Hand. Es

spricht aber einiges dafür, gerade die in ihren weltanschaulichen Orientierungen besonders heterogene Schülerschaft des Ethik- und Philosophieunterrichts Erfahrungen mit der Praxis *unterschiedlicher* Religionen machen zu lassen. Diese können etwa areligiös sozialisierten Lernenden eine Lebensdimension eröffnen, die sie andernfalls gar nicht kennen lernten. Unterschiedliche religiöse Erfahrungen könnten zudem das religiöse Spektrum von Lernenden erweitern, die nur die Erfahrung *einer* religiösen Praxis besitzen. Und nicht zuletzt hat die im Ethik- und Philosophieunterricht primär angesiedelte reflexive Auseinandersetzung mit Ideen und Theorien dann einen tragfähigeren Bodengrund, wenn auch die Seite ihrer äußeren Manifestation konkret erfahren wurde – gemäß dem Grundsatz Hegels, dass das Wesen (einer Sache) ohne ihre Erscheinung nicht begreifbar ist. Dabei muss dem Einzelnen allerdings jederzeit die Option bleiben, sich selbst als "religiös unmusikalisch" (Habermas) zu positionieren.

Die problemorientierte Behandlung von Religionen hat besonders die Förderung der philosophischen Urteilskompetenz der Lernenden im Blick. Wenn nämlich unterschiedliche religiöse Antworten auf vorher explizierte Problemfragen erarbeitet werden, stellt sich ganz von selbst die Frage nach ihrem Wahrheitsanspruch, die in argumentativer Weise, und d. h. selbstständig philosophierend zu beantworten ist. Anders als die wertende Beurteilung *philosophischer* Positionen beruht die argumentative Auseinandersetzung mit Religionen auf zwei Eigentümlichkeiten. Einmal sind die religiösen Orientierungen emotional besonders fest in den Individuen verankert, weil sie – zumindest bei jungen Menschen – zumeist das Ergebnis einer über eine religiöse Praxis vermittelten gemeinschaftlichen Lebensform sind, die mit für die Identitätsbildung eines Individuums verantwortlich zeichnet. Der zweite Differenzpunkt liegt in der Art der religiösen Antwort selbst beschlossen: Während philosophische Positionen sich im Prinzip einer vollständigen rationalen Überprüfung aussetzen und sich im „Raum der Gründe“ zumindest mit Plausibilitätsargumenten zu behaupten suchen, erheben religiöse Aussagen diesen Anspruch so nicht. Zwar können sie rational beschrieben und auch als subjektiv vernünftig ausgewiesen werden, wie es bereits Kant mit der Darlegung (s)eines *Vernunftglaubens* gezeigt hat (vgl. Kant 1977); sie gehen aber darin nicht auf und sind in ihrem Kern nicht rational ableitbar. (Vgl. Meyer-Blank, S. 43) Aufgrund ihres metaphysischen Referenzrahmens enthalten religiöse Überzeugungen immer zugleich ein rational nicht einholbares deziisionistisches Moment, das die menschliche Vernunft transzendiert. In christlicher Tradition wird es primär mit dem Begriff des Glaubens belegt, für

dessen existentielle Aneignung der protestantische Philosoph Kierkegaard einen *Sprung* in die Sphäre jenseits der Vernunft fordert.

Für den Ethik- und Philosophieunterricht indizieren diese beiden Eigenarten der religiösen Antworten eine klare Grenze, die ihrer Bewertung durch die Lernenden zu setzen ist. Denn die rationale Zersetzung der religiösen und der mit ihr verbundenen kulturellen Identität kann zumindest einzelne Lernende in persönliche Krisen oder gar – als irrationale Gegenreaktion – zu fundamentalistischer Radikalisierung führen. Religiöse Antworten sollten daher im Ethik- und Philosophieunterricht zwar argumentativ bewertet werden, sie sind aber dabei grundsätzlich in ihrer Fremdheit oder Vertrautheit verstehend wahrzunehmen und zu akzeptieren. Den über sie geführten Diskurs könnte man daher auch als *Polylog* bezeichnen, in dem kulturell durchwirkte Wahrheitsansprüche angesichts der begrenzten Kraft der Vernunft nur abgedefert vertreten und ausgetragen werden. (Vgl. Bartsch 2015, 123 f.) Hauptziel des Polylogs ist es, die Lernsubjekte zu einem bewussten Verhältnis gegenüber ihren eigenen religiösen Orientierungen zu führen.

Hier fällt nun der didaktische Primärsinn der Problemorientierung, die Stimulierung des eigenen begründeten Urteils, mit dem oben skizzierten zweiten Ziel des Ethik- und Philosophieunterrichts zusammen: Problemorientierung kann den Lernsubjekten in unserer durch rationale Diskurse geprägten Aufklärungskultur helfen, sich durch die Werturteile anderer sowie durch eine Reflexion auf die Voraussetzungen der eigenen Werturteile ihrer eigenen religiösen Orientierungen *als solcher* bewusst zu werden; das beinhaltet eine Erkenntnis des rational nicht ableitbaren Kerns der jeweiligen Religion als bewusste Entscheidung oder Wahl, die eine reflektierte Ablehnung oder Akzeptanz der eigenen religiösen Sozialisation bzw. Akkulturation impliziert. Analoges gilt dann auch für areligiöse Grundhaltungen. So kann die Behandlung von (Welt-) Religionen im Fach Ethik/Philosophie zu der *kritischen Toleranz* führen, die für das friedliche Zusammenleben unterschiedlicher kultureller Identitäten in einer pluralistischen Gesellschaft unabdingbar ist.

2. Unterrichtspraktische Konsequenzen und Hinweise

Welches sind nun *adäquate Problemfragen*, mit denen das spezifische Sinn- und Orientierungspotential religiöser Antworten erschlossen werden kann? Es sind Fragen, welche die stets partielle Wirklichkeitserkenntnis der Naturwissenschaften ebenso überschreiten wie den Bereich unmittelbarer lebensweltlicher Erfahrungen. Nach Kant sind sie der menschlichen Vernunft durch

ihre Natur selbst aufgegeben, transzendieren aber, da sie auf eine Interpretation der gesamten Wirklichkeit zielen, das menschliche Erkenntnisvermögen. Die folgende Auswahl an Fragen erfüllt diese Bedingung und antizipiert darüber hinaus die wesentlichen Antwortbereiche der o. g. Weltregionen:

Woher kommen wir? / Was ist der Ursprung von allem?

Wohin gehen wir und die Welt? (Was kommt nach dem Tod bzw. dem Ende der Welt?)

Welchen Sinn hat das menschliche Leben?

Welche religiösen Feste und Riten gibt es und welche Bedeutung haben sie?

Was sollen wir tun – gegenüber der Natur, anderen Menschen und Gott?

Gibt es eine höhere Gerechtigkeit als die menschliche – wie sieht sie ggf. aus?

Welche Wesenszüge trägt das Göttliche?

Welches Menschbild wird vertreten und welche Beziehung hat der Mensch zu Gott bzw. zum Göttlichen?

Um die Lernsubjekte überhaupt erst einmal in eine wertende Haltung gegenüber den religiösen Antworten auf diese oder vergleichbare Problemfragen zu versetzen, kann als didaktischer Kunstgriff die *dialektische Gegenüberstellung* gewählt werden. (Vgl. Henke 2015, 90 - 93) Dazu eignet sich besonders die Kontrastierung von Antworten aus den monotheistischen Religionen mit solchen aus Buddhismus oder Hinduismus.²

Weil das Hauptziel der Behandlung von Religionen der Aufbau kritischer Toleranz als Grundhaltung ist, sollten in jedem Fall *die* religiösen Antworten erarbeitet werden, die in der jeweiligen Lerngemeinschaft aufgrund der religiösen Herkunft ihrer Mitglieder vertreten sind. Denn wenn die Lernenden bei ihrer Auseinandersetzung mit religiösen Aussagen konkrete Mitschülerinnen und Mitschüler vor Augen haben, die einer entsprechenden Religionsgemeinschaft angehören, kann die angesprochene Grundhaltung am nachhaltigsten entstehen. Hier kann man die Antworten verschiedener Religionen auf die ausgewählten Problemfragen auch von solchen Schülerinnen und Schülern selbst vorstellen zu lassen, die sich als *authentische Vertreter_innen* der betreffenden Religion zugehörig fühlen. Das fördert einen Unterrichtsdiskurs über religiöse Überzeugungen, der die eigene biographische und emotionale Involviertheit nicht ausblendet.

² So führt die Erarbeitung der buddhistischen und der christlichen bzw. islamischen Jenseitsvorstellung ganz von selbst zu einer argumentativen Positionierung der Lernenden, welche die jeweilige Vorstellung als für sich tragfähig annehmen oder ablehnen.

Ergänzend und um die Lernenden mit einer argumentativen Rechtfertigung ihrer religiösen Überzeugungen nicht zu überfordern, können auch authentische Vertreter_innen einer Religion (Pfarrer_in, Diakon, Imam, buddhistischer Mönch usw.) in den Unterricht eingeladen werden, um mit ihnen über ihre persönlichen Gründe für ihre jeweilige religiöse Überzeugung ins Gespräch zu kommen. Das kann auch durch den Einbezug außerschulischer Lernorte geschehen, indem Kirchen, Synagogen, Moscheen sowie buddhistische und hinduistische Tempel besucht und hier *vor Ort* ein Gespräch mit einem authentischen Vertreter der jeweiligen Religion bzw. Religionsgemeinschaft geführt wird. Da der Besuch von authentischen religiösen Orten oft mit der Ausübung verschiedener Praktiken verbunden ist, können hier auch gut die bereits angesprochenen religiösen Erfahrungen vermittelt werden. Dabei kommt es darauf an, *verschiedene* religiöse Erfahrungen zu ermöglichen, die möglichst einen Wesenszug der jeweiligen Religion sinnfällig machen. So kennzeichnet etwa der vergehende Ton einer Klangschale den Buddhismus (Nirwana-Vorstellung), rituelle Waschungen vor dem Betreten einer Moschee sind typisch für den Islam usw. Die Lernenden solche religiösen Handlungen selbst ausführen zu lassen, kann Religion konkret erfahrbar machen. Daran sollte sich allerdings ein reflektierendes Gespräch über das Erlebte und seinen religiösen Sinn anschließen. Generell ist hier mit Fingerspitzengefühl vorzugehen und darauf zu achten, dass die religiösen Handlungen freiwillig und am besten in authentischen Kontexten erfolgen.

Dass der argumentativen Beurteilung religiöser Antworten im Unterricht eine klare Grenze gezogen werden muss, die in der Begrenztheit der menschlichen Vernunft gründet, wurde schon thematisiert. Das heißt aber nicht, dass man gar keine Gründe für ihre Übernahme angeben kann. Diese Gründe werden allerdings bloß subjektiver Natur sein und sollten daher stets in der Erster-Person-Perspektive formuliert werden: „Für mich gilt ...“, „mir hilft ...“, „mir gibt Halt ...“ usw.

Die von den Lernenden vorgebrachten Werturteile fußen auf eigenen religiösen oder areligiösen Basalorientierungen. Diese können innerhalb der Lerngruppe auch sichtbar gemacht werden. Dazu werden für die zur Erarbeitung ausgewählten Religionen passende Symbole (z. B. Kreuz, Koran, Buddha-Figur) gewählt und die Lernenden gebeten, sich in der Nähe oder Distanz, die sie gegenüber diesen Symbolen empfinden – etwa auf einem Standpunktstrahl – aufzustellen. Werden nun Gründe für die Ablehnung oder Annahme einer religiösen Antwort angegeben, kann über die subjektive Form hinaus auch die entsprechende Grundhaltung als Urteilsfundament bewusst gemacht

werden: „Ich als Atheist / Materialist kann mit der Vorstellung eines individuellen Lebens nach dem Tod nichts anfangen, weil ...“.

Religion ist in der Schule, die ein öffentlicher Raum ist, Privatsache. Niemand darf im Unterricht gezwungen werden, über seine religiöse Orientierung zu sprechen und Gründe für sie anzugeben, die der (ggf. vernichtenden) Kritik anderer überantwortet werden. Ein solches Gespräch kann also seitens der Lernenden stets nur auf freiwilliger Basis erfolgen, und die Lehrkraft sollte darauf achten, dass die Lernenden angeleitet werden, sich bei der Explikation der Gründe für ihre religiösen Optionen auf Argumente zu konzentrieren, die, um einen Begriff von Hermann Lübbe in didaktischer Absicht aufzunehmen, die Kontingenzbewältigungsleistung (Lübbe 1978) der jeweiligen religiösen Antwort angeben. Religiöse Antworten kommen dann lediglich in ihrer *Funktion* für die eigene Lebensbewältigung in den Blick, und nicht etwa in Bezug auf eine – ggf. durch eine bestimmte Sozialisation erzwungene – dogmatische innere Einstellung, die nur um den Verlust der familialen oder kulturellen Identität preisgegeben werden kann.

Ist die Fähigkeit zur philosophischen Reflexion hinreichend ausgeprägt, kann auch die Differenz zwischen den philosophischen und den religiösen Antworten erarbeitet werden. Dadurch wird auf einer Metaebene transparent, weshalb die religiösen Antworten eine subjektivere argumentative Valenz aufweisen als die philosophischen. Hier ist Kants Unterscheidung zwischen *Meinen*, *Glauben* und *Wissen* didaktisch elementar: Sie verdeutlicht, dass die Art des Fürwahrhaltens durch den Glauben zwar objektiv unzureichend, aber subjektiv hinreichend ist und damit *zwischen* Meinen und Wissen steht. Philosophische Argumentationen intendieren dagegen den Status des subjektiv *und* objektiv zureichenden Wissens bzw. den seiner Begründung (Kant, 1974, 689 ff.). Ein Rekurs auf Kants Originaltext ist zur Klärung der referierten Begriffsunterscheidung übrigens nicht vonnöten: In der Regel lässt sie sich ab Stufe 7 durch die Vorgabe der genannten Überbegriffe und die Sammlung jeweils passender Unterbegriffe bzw. Merkmale erarbeiten.

3. Wertorientierende Wahrnehmung der Lehrerrolle

Die Aufgabe der Lehrkräfte im (konfessionellen) Religionsunterricht besteht einmal darin, die Schülerinnen und Schüler an eine bestimmte Religion heranzuführen und sie für deren Lehre und Praxis zu erschließen.³ Ihre zweite

³ Diese Kennzeichnung des kirchlichen Auftrages gilt bei allen Entwicklungslinien seit den

Aufgabe liegt darin, die Lernenden mit ihrer (nominell) eigenen, aber auch mit anderen religiösen Orientierungen bekannt zu machen und dabei zugleich zur (behutsamen) argumentativ-wertenden Auseinandersetzung mit diesen anzuleiten. Aufgrund dessen gilt für den Religionsunterricht wie für jedes andere Fach an einer öffentlichen Schule das Überwältigungsverbot: Das Lernsubjekt muss auch – mit Argumenten sowie mit Verweisen auf eigene nicht verhandelbare Grundüberzeugungen – dem Versuch zur Erschließung für (s)eine Religion widersprechen und widerstehen können, ohne dass dies etwa negative Auswirkungen auf die Benotung haben darf.

Für die Ethik- und Philosophielehrkräfte entfällt dagegen der Auftrag, die Lernenden an die Lehre und Praxis einer bestimmten Religion heranzuführen. Es geht lediglich darum, sie mit religiösen Orientierungen überhaupt bekannt zu machen und dabei auch zur argumentativ-wertenden Auseinandersetzung mit ihnen anzuleiten. Dazu sollten die Lehrkräfte nicht nur so viel wie möglich über die Weltreligionen wissen, sondern auch deren Anliegen der Eröffnung eines ganzheitlichen Wirklichkeitsverständnisses nachvollziehen. Nur dann können sie die mit der Fokussierung auf Problemfragen einhergehende Fragmentarisierung der religiösen Antworten aufbrechen und diese in ein umfassenderes Glaubenssystem einordnen, was für einen den Religionen wie den Lernenden gerecht werdenden Unterricht unabdingbar ist.

Obleich die Ethik- und Philosophielehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern keine religiöse Antwort besonders nahezubringen haben, werden sie selbst eine religiöse Überzeugung vertreten, und sei es eine dezidiert agnostische. (Vgl. Siekmann 1998, 274 f.) Wie ist aber mit dieser umzugehen?

Sich über die eigene religiöse (oder areligiöse) Orientierung gegenüber den Lernenden auszuschweigen, verbietet schon der pädagogische Auftrag zur Werteerziehung, die ohne das Erleben von Vorbildern in der Einnahme wertbezogener Standpunkten nicht funktionieren kann. Das beinhaltet – zumindest auf entsprechende Nachfrage – eine authentische Positionierung der Lehrkräfte in Bezug auf die Gretchenfrage. Während es aber im Religionsunterricht didaktisch geboten ist, diese Positionierung zur Grundlage der Ausei-

1970er Jahren sowohl für die evangelische als auch für katholische Konfession. (Vgl. Kropac 2010, S. 321 – 330). Sie findet sich auch in der EKD-Denkschrift *Religiöse Orientierung gewinnen* von 2014, in der das religiöse Bildungsziel der ‚Pluralitätsfähigkeit‘ an eine eigene identitätsstiftende religiöse Orientierung gebunden wird. Dabei berufen sich die einschlägigen kirchlichen Verlautbarungen auf Art. 7, Abs 3 des Grundgesetzes: „Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

nersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den religiösen Sinnangeboten zu machen, kann die Entdeckung der eigenen religiösen Überzeugung im Ethik- und Philosophieunterricht nur als persönliche Entscheidung manifest werden. Damit ist schon ausgeschlossen, dass der eigene (a)religiöse Standpunkt überwältigend oder gar indoktrinierend wirkt.

Darüber hinaus sollten die Lehrenden sich im Sinne von Sokrates als Suchende und Fragende zeigen, die gerade auf die letzten Fragen keine endgültigen Antworten wissen, sondern hier – mit Kants begrifflicher Unterscheidung von Wissen, Glauben und Meinen im Handgepäck – genauso unterwegs sind wie in den Antwortversuchen auf philosophische Probleme. (Vgl. Henke 1997, 97 f.) Eine solche Haltung der suchenden und auf kritisches Verstehen ausgerichteten Offenheit in Fragen nach den letzten Dingen könnte das Pendant zum festen Standpunkt der Religionslehrkräfte sein. Diese Haltung kann für die Lernenden ein Modell darstellen, auch *ihre* eigenen Überzeugungen zu den letzten Dingen in derselben suchenden Offenheit zu entwickeln und sie schließlich als Ergebnis einer bewussten, rational nicht endgültig begründbaren Entscheidung zu verstehen, die aber mehr ist als ein bloßer Reflex auf kontingente kulturelle und erzieherische Einflüsse. So könnte der Ethik- und Philosophieunterricht kritische Toleranz und Offenheit als substantielle Werte einer pluralistischen Gesellschaft in besonderer Weise fördern.

Benutzte Literatur

- Bartsch, Markus (2015): Interkultureller Polylog: In: Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd.1: Didaktik und Methodik. Schöningh: Paderborn, S. 119 – 125.
- Blesenkemper, Klaus (2015): Unterrichtsplanung. In: Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd.1: Didaktik und Methodik. Schöningh: Paderborn, S. 315 – 325.
- Henke, Roland W. (1997): Philosophieren in der Schule – aber wodurch? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. 19. Jg., Heft 2, S. 92 – 99.
- Henke, Roland W. (2015): Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In: Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd.1: Didaktik und Methodik. Schöningh: Paderborn, S. 86 – 95.
- Hutter, Manfred (2012): Die sieben Weltreligionen. Beck: München.
- Höffe, Otfried (1979): Ethikunterricht in pluralistischer Gesellschaft, in: Ders.: Ethik und Politik, Suhrkamp Verlag Frankfurt/M., S. 453 – 476.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der reinen Vernunft. II. Transzendente Methodenlehre.

- Des Kanons der reinen Vernunft dritter Abschnitt: Vom Meinen, Wissen und Glauben. Werkausgabe. Bd. IV. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Suhrkamp: Frankfurt/M., S. 687 - 694 (B 848 – B 859).
- Kant, Immanuel (1977): Was heisst: Sich im Denken orientieren? In: Schriften zur Metaphysik und Logik I. Werkausgabe. Bd. V. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Suhrkamp: Frankfurt/M, S. 265 – 283 (A 304 – 330).
- Kropac, Ulrich (2010): Wie verstehen Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche religiöse Bildung? In: Hilger / Leimgruber / Ziebertz (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Kösel: München. Neuausgabe 2010, S. 321 – 330.
- Leimgruber, Stephan / Hilger, Georg / Kropac, Ulrich (2010): Konzeptionelle Entwicklungslinien in der Religionsdidaktik. In: Hilger / Leimgruber / Ziebertz (Hrsg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf. Kösel: München. Neuausgabe, S. 41 – 75.
- Lübbe, Hermann (1978): Religion nach der Aufklärung. In: Oelmüller / Dölle-Oelmüller / Ebach / Przybylski (Hrsg.): Philosophische Arbeitsbücher 3. Diskurs: Religion. Ferdinand Schöningh: Paderborn / München / Wien / Zürich 2. Aufl. 1982, S. 315 - 333.
- Meyer-Blank, Michael (2005): Religion im Kanon der anderen Fächer. In: Baumann / Englert / Menzel / Meyer-Blanck / Steinmetz: Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor: Berlin, S. 35 – 47.
- Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (2014). Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh.
- Siekmann, Andreas (1998): Berührungspunkte und Unterschiede zwischen Religionsunterricht und Praktische Philosophie. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 20 Jg., Heft 4, S. 272 – 278.
- Sistermann, Rolf (2016): Problemorientierung, Lernphasen und Arbeitsaufgaben. Erscheint in: Jonas Pfister / Peter Zimmermann (Hrsg.), Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts. Haupt / UTB: Bern / Stuttgart.
- Tiedemann, Markus (2015): Problemorientierung. In: Nida-Rümelin / Spiegel / Tiedemann (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Bd.1: Didaktik und Methodik. Schöningh: Paderborn, S. 70 – 78.