

Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen?

Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier, Professur für Dogmatik und Didaktik, Abteilung
Katholische Theologie im Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Frei-
burg.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sabine Pemsel-Maier
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg im Breisgau
e-mail: pemsel-maier@ph-freiburg.de



Philosophieren mit PhilosophInnen! – Theologisieren mit TheologInnen?

Welche Impulse die Philosophiedidaktik für die Religionsdidaktik bereithält

Abstract

Zwischen Religions- und Philosophiedidaktik bestehen vielfältige Parallelen. Doch während die Religionsdidaktik Zurückhaltung übt beim Einspeisen theologischer Traditionen in den Unterricht, ist für die Philosophiedidaktik die Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition eine unverzichtbare Ressource. Die Religionsdidaktik kann von ihr lernen, stärker mit Denkfiguren und -modellen zu arbeiten und so die nachweislich vielfach schwache kognitive Aktivierung des Religionsunterrichts zu intensivieren.

Schlagworte

Religionsdidaktik – Philosophiedidaktik – Tradition – kognitive Aktivierung

Philosophizing with philosophers! – Theologize with theologians?

Impulses from philosophy didactics for religious didactics

Abstract

There are many parallels between religious didactics and philosophy didactics. But while religious didactics exercise restraint when it comes to feeding theological traditions so as not to impose, for philosophy didactics dealing with one's own tradition is an indispensable resource. Religious didactics can learn to work more closely with figures and models of thought and to intensify the often weak cognitive activation of religious education.

Keywords

religious didactics – philosophy didactics – tradition – cognitive activation

1. Verhältnisklärungen

1.1 Religiöse und philosophische Bildung

Religiöse und philosophische Bildung – und gleichermaßen Theologie und Philosophie als jeweilige Bezugswissenschaften – haben unterschiedliche Grundlagen und Ausrichtungen: Orientiert sich philosophische Bildung an den Möglichkeiten und Grenzen der Vernunft, hat religiöse Bildung ihre unveräußerlichen Grundlagen in den geschichtlichen Überlieferungen und gegenwärtigen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens. Will philosophische Bildung zum theoretischen Diskurs befähigen, zielt religiöse Bildung auch auf Formen sozialer, kultureller und ritueller Praxis. Sucht philosophische Bildung das Weltverstehen auf Begriffe zu bringen, umfasst religiöse Bildung auch den Umgang mit Metaphern, Symbolen und Narrationen.

Auf der anderen Seite weisen religiöse und philosophische Bildung zahlreiche Bezugspunkte auf, auch wenn Religions- und Ethik- bzw. Philosophieunterricht¹ in der Praxis bisweilen in gewisse Konkurrenz treten. Bildungstheoretisch werden beide dem Welterschließungsmodus der konstitutiven Rationalität² zugeordnet. Beide stellen in methodisch offener und argumentativ nachvollziehbarer Form die großen Fragen nach dem Sinn von Welt und Mensch, nach ethischem Handeln, nach der Möglichkeit einer Zukunft über den Tod hinaus, nach der Bewältigung von Leid. Beide wollen autonomes Denken fördern und auf diese Weise Orientierung in einer pluralisierten Gesellschaft und Wertegemeinschaft ermöglichen. Beider Bildungsziel ist nicht nur Wissen, sondern die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen; beide rechnen dabei mit einer heterogenen SchülerInnenschaft.

Auch die Didaktik beider Unterrichtsfächer weist zahlreiche Gemeinsamkeiten auf: Beide orientieren sich an Klafkis kategorialer Bildung. Beide wissen sich der Kompetenzorientierung, SchülerInnenzentrierung und dem Lebensweltbezug verpflichtet. Beide setzen auf dialogisch-kommunikative Lernprozesse, in denen Gespräche, (Dilemma-)Diskussionen, Debatten etc. eine wichtige Rolle spielen. Beide bedienen sich ähnlicher Medien – neben unterschiedlichen Texten auch

1 Das Ersatzfach für den Religionsunterricht trägt regional unterschiedliche Bezeichnungen: Ethik (Österreich und die meisten deutschen Bundesländer), Werte und Normen (Niedersachsen), Philosophie (Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein), Praktische Philosophie (Nordrhein-Westfalen), Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (Brandenburg). Die Fachdidaktik Ethik hat sich aus der Fachdidaktik Philosophie entwickelt. Anders als in Österreich ist Ethik in Deutschland bereits seit den achtziger Jahren eingeführt und wird in der Regel ab Klasse 7 oder 8 angeboten, je nach Bundesland und Notwendigkeit auch schon früher.

2 Vgl. BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson / KLUGE, Jürgen / REISCH, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, 106–108, 113.

Bilder, Comics, Filme, Musik und digitale Medien – und verwenden ähnliche Methoden, auch kreativer, theatralischer und performativer Art. Nicht zuletzt gaben der aus poststrukturalistischen philosophischen Theorien stammende Alteritätsbegriff und das Konzept des Philosophierens mit Kindern wesentliche Impulse für die Religionsdidaktik.

1.2 Im Fokus: Die Relevanz von Tradition

Für beide Disziplinen gilt: „Philosophisches und theologisches Denken wird wesentlich durch die Auseinandersetzung mit Denk-Material bzw. religiösen Traditionen gefördert.“³ Religiöse und philosophische Traditionen, ihre Bedeutung und der Umgang mit ihr, stehen im Fokus dieses Beitrags und werden einer vergleichenden Untersuchung unterzogen. Ein solcher Vergleich fehlt bislang in den Bestandsaufnahmen aus den verschiedenen Fachdidaktiken.

Unter Tradition wird dabei der jeweils als relevant anerkannte Bestand an Überlieferungen aus der vergangenen und zeitgenössischen Philosophie- bzw. Theologiegeschichte verstanden, der material als Textbestand von DenkerInnen, Denkrichtungen und Denkmodellen seinen Niederschlag findet. Die Eingrenzung auf Texte ist insofern wichtig, als Traditionen, insbesondere religiöser Art, unterschiedliche materiale Gestalt annehmen können – neben Texten auch in Symbolen, Riten, Darstellungen der Kunst, spirituellen Ausdrucksformen und Institutionen. Eine weitere Eingrenzung betrifft aufseiten der Religionsdidaktik die Art des ‚Denk-Materials‘: Hier stehen nicht biblische Texte im Fokus, sondern theologische Texte bzw. Textpassagen, womöglich von Augustinus bis Karl Rahner, sowie Modelle und Denkfiguren aus der Christologie (Gottessohnschaft Jesu und hypostatische Union), der Gotteslehre („ein Gott in drei Personen“), der Sakramentenlehre (Transsubstantiation) oder der Religionstheologie. Entsprechende Traditionen wären in der Philosophiedidaktik etwa Texte und Gedankengut von antiken Philosophen, Kant, Hobbes oder Hegel.⁴

3 Klutz, Philipp: Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel: university press 2010, 105.

4 Eine unterrichtliche Erschließung des Themas Glück sieht etwa die Theorien von Aristoteles, Stoa und Epikur, Kant, Mill, Freud, Russell und dem zeitgenössischen Philosophen Wilhelm Schmid vor. Vgl. Bussmann, Bettina / Martens, Ekkehard: Was die Philosophiedidaktik für den Unterricht leistet, in: Brüning, Barbara (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2016, 12–29, 29.

2. Forschungsmethodische Zugänge

Vergleichende Forschung hat bestimmte Kriterien zu beachten.⁵ Die für komparatistisches Vorgehen unverzichtbare Vergleichsdimension, das *tertium comparationis* ist in dieser Untersuchung die Relevanz der je eigenen Traditionsbestände: Welche Bedeutung und welchen Stellenwert misst die Philosophiedidaktik im Vergleich zur Religionsdidaktik der Erschließung ihrer Traditionen zu? Das damit verbundene Forschungsinteresse wird bestimmt durch die religionsdidaktische Brille der AutorIn. Denn es entspringt einer aus religionsdidaktischer Perspektive geäußerten und begründeten Hermeneutik des Verdachts, dass religiöse Traditionen zögerlicher und zurückhaltender in Anspruch genommen werden als philosophische.

Das zugrunde gelegte Format fachdidaktischer Forschung orientiert sich an den von Ulrich Riegel und Martin Rothgangel herausgearbeiteten konstitutiven Faktoren⁶: *Gegenstandsbereich* ist die didaktische Rekonstruktion von Unterrichtsgegenständen als fachdidaktische Auseinandersetzung mit theologischen bzw. philosophischen Traditionen. *Bezugsdisziplinen* sind systematische Theologie und Philosophie bzw. Theologie- und Philosophiegeschichte. *Methodisch* werden ausgewählte Handbücher und Fachzeitschriften der Religions- und Philosophiedidaktik auf die Relevanz von und den Umgang mit Traditionsbeständen befragt und einem systematisch-vergleichenden Zugriff⁷ unterzogen. *Ziel* ist es, „besser zu verstehen, wie unterschiedliche Hintergründe religionsdidaktische Sachverhalte prägen und wie die AkteurInnen in ihren Kontexten handeln und warum sie es tun.“⁸ *Ziel* ist darüber hinaus, in selbstkritischer Absicht mögliche Schlagseiten der Religionsdidaktik aufzudecken und philosophiedidaktische Inspirationen zu gewinnen.⁹ Auch wenn dabei keine unmittelbare Handlungsorientierung realisiert wird, ist im weiten Sinne eine Anwendungsforschung intendiert.¹⁰

5 Vgl. grundlegend PHILIPP, Laura: Vergleichende Forschung in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web 19/1 (2020) 69–84. DOI: 10.23770/tw0122.

6 Vgl. RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Das „Format fachdidaktischer Forschung“ als heuristischer Begriff und seine religionsdidaktische Bedeutung, in: Theo-Web 19/1 (2020) 2–16. DOI: 10.23770/tw0118.

7 Vgl. EBD., 10: „Im Mittelpunkt systematischer (Re-)Konstruktion stehen analytisch-hermeneutische Verfahren, die die innere Logik ihres Untersuchungsgegenstands im Licht seiner Entstehungssituation und der eigenen Lebenswelt klären.“ Vgl. auch SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogik, komparative, 11, in: WiReLex. Das Wissenschaftliche Religionspädagogische Lexikon im Internet. DOI: 10.23768/wirelex.Religionspädagogik_komparative.200200.: „Der komparative Zugriff vergleicht religionsdidaktische Sachverhalte aus unterschiedlichen Kontexten auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“

8 EBD., 11.

9 EBD., 5.

10 Vgl. RIEGEL / ROTHGANGEL 2020 [Anm. 6], 8: „Anwendungsforschung erwächst [...] unmittelbar aus konkreten Problemfällen religiösen Lehrens und Lernens und sucht nach Lösungen, die beides direkt verbessern.“ – Sie wird „nicht ausschließlich als Aufbereitung fachtheologischer Sachverhalte für religiöses Lernen verwendet. [...] Anwendungsforschung steht vielmehr für eine praxisorientierte Forschung, die die Praxis religiösen Lehrens und Lernens auf der Grundlage religionsdidaktischer Konzepte und Zugänge analysiert, evaluiert und verbessert.“

3. Religionsdidaktik: Das Kreuz mit der Tradition

3.1 Vorbehalte

In der derzeitigen Religionsdidaktik ist die Zurückhaltung groß, wenn es darum geht, theologische Traditionen in den Unterricht einzuspeisen. Nach einer korpuslinguistischen Analyse von 171 Aufsätzen und Forschungsarbeiten aus zehn Jahrgängen der Fachzeitschrift ‚Religionspädagogischen Beiträge‘ zählte ‚Tradition‘ bereits in den Jahren 1999 bis 2008 zu den im wissenschaftlichen Diskurs am seltensten verwendeten Schlüsselwörtern.¹¹ Entsprechende Artikel in Handbüchern fehlen ebenso wie Lemmata in religionsdidaktischen Lexika – dabei wäre die Thematik angesichts des wachsenden Traditionsabbruches durchaus bedenkenswert.¹² Eine Analyse aktueller christologiedidaktischer Ansätze kommt zum Ergebnis: „Angesichts verschiedener konzeptioneller Vorstellungen von Religionsunterricht erfährt die grundlegende Frage, ob christologische Konzepte im Religionsunterricht thematisiert werden sollen, keine einheitliche Antwort. Vor allem wird unterschiedlich beurteilt, welche Rolle der dogmatischen Theologie dabei zukommen kann oder soll.“¹³ – „Christliche Tradition wird im Religionsunterricht in letzter Zeit eher als „Spielmaterial‘ für individuelle Adaptationen denn als produktive Herausforderung in ihrem auch widerständigen vollen Eigenanspruch eingebracht.“¹⁴ Es gibt innerhalb der neueren Forschung bemerkenswerte Ausnahmen, die in eine andere Richtung weisen.¹⁵ Dennoch erscheinen die biblischen Wissenschaften oder die Kirchengeschichte weniger des normativen und indoktrinativen Zugriffs verdächtig als Systematische Theologie bzw. Dogmatik. Insofern christologische Konzepte auf nichts Geringeres als die Mitte des Christentums zielen – wie steht es dann mit jenen Inhalten, die im Sinne einer Hierarchie der Wahrheiten weiter am Rand angesiedelt sind, etwa Kirche und Sakramente?

11 Vgl. ALTMAYER, Stefan: „Deine Sprache verrät Dich.“ Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Wissenschaftssprache, in: Religionspädagogische Beiträge 66 (2011) 31–46, 36.

12 Dies gilt auch für RIEGEL, Ulrich / ROTHGANGEL, Martin: Religionsdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven, in: ROTHGANGEL, Martin u.a. (Hg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich, Münster: Waxmann 339–362.

13 PETER, Karin: Aktuelle christologiedidaktische Tendenzen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/1 (2019) 190–207, 192. DOI: 10.25364/10.27:2019.1.12 27/1.

14 EBD., 203.

15 Bemerkenswerterweise sind es zwei im Kontext der Kinder- und Jugendtheologie entstandene evangelische Arbeiten, die auf die Relevanz der Tradition aufmerksam machen: SÜDLAND, Annegret: Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von Religionslehrkräften, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 44). Doi:10.17170/kobra-202007301516; sowie BAUSCH, Heike Regine: Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring, Kassel: university press 2019 (= Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie 42). Doi:10.19211/kup9783737607377.

Dies deckt sich mit empirischer Unterrichtsforschung, nach der theologische Expertise im Religionsunterricht nur eine geringe Rolle spielt und „sich eine Tendenz zur Atomisierung religiöser Traditionen“¹⁶ zeigt. „So ist heute vielerorts, von der Grundschule einmal abgesehen, nicht ausgemacht, dass die christliche Tradition in einem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht tatsächlich noch signifikant anders präsentiert wird als in einem religionswissenschaftlich orientierten Religionsunterricht.“¹⁷

Dass es nicht Sinn und Ziel von Religionsunterricht ist, akademische Theologie auf ein niedrigeres Niveau herunter zu brechen, bedarf keiner weiteren Diskussion, ebenso wenig, dass theologische Gehalte nicht im Modus der Überwältigung, sondern dialogisch und ohne Herrschaftsanspruch als Angebot und Vorschlagspotenzial einzubringen sind. Aber reicht es aus, Annäherungen an relevante und theologisch anspruchsvolle Fragen den SchülerInnen zu überlassen?¹⁸

3.2 Die Suche nach einem posttraditionalen Umgang mit der Tradition

Einer der wenigen, der sich unermüdlich für die religiöse Tradition einsetzt, ist Rudolf Englert. Dass im Religionsunterricht vielfach zwischen sach- bzw. religionskundlicher Orientierung Positionen aus der Theologie zu kurz kommen, sieht er als gravierenden Mangel und als Gefährdung der Theologie an. Denn Theologie ist „das mit wissenschaftlichen Methoden voranschreitende Bemühen [...], die Bedeutung, die Wirkungsgeschichte und die aktuelle Relevanz einer religiösen Tradition [...] zu analysieren und zu reflektieren.“¹⁹ Dieses Bemühen hält Englert für unverzichtbar, da „die christliche Tradition – bzw. an dieser Stelle besser: der christliche Glaube – nicht nur ein kulturelles, sondern eben auch ein soterisches Potential besitzt, das heißt, dass er Menschen helfen kann zur Erfüllung ihres Lebens zu gelangen.“²⁰ – „Die Auseinandersetzung mit dieser Tradition soll Kinder und Jugendliche also bei deren lebenspraktischem Orientierungsbemühen unterstützen. Man könnte auch sagen: Die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts wird darin gesehen, einen Dialog zu initiieren zwischen einerseits den

16 ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts: Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München: Kösel 2014, 117.

17 ENGLERT, Rudolf: Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: SCHLAG, Thomas / SUHNER, Jasmin (Hg.): Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 21–32, 27.

18 Dass dies nicht genügt, zeigen Erfahrungen von Lehrkräften: OSWALD, Cornelia: Christ is the answer! But what was the question? Fragen nach der Bedeutung von Theologie im Unterricht, in: zeitspRÜng – Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg (2019) 46–47.

19 ENGLERT 2017 [Anm. 17], 22.

20 EBD., 23.

Perspektiven der religiösen Tradition und andererseits den Lebensfragen und Weltansichten der Schüler/innen.“²¹

Dabei plädiert Englert, weit von jeglichem Traditionalismus entfernt, in Anlehnung an Aleida Assmann und Karl Gabriel für einen nichttraditionalen bzw. post-traditionalen Umgang mit der Tradition²², der Überliefertes nicht als historisches Relikt weitergibt, sondern in kritisch-reflexiver Auseinandersetzung vergegenwärtigt und nach Aneignungsmöglichkeiten in der Gegenwart sucht. Auch die Beiträge im Band „Keine Angst vor Inhalten“²³ wollen gegen die Schiefelage angehen, die eine Vernachlässigung der Inhaltsperspektive in der Religionsdidaktik zur Folge hat, und systematisch-theologische Inhalte stärker in die Mitte stellen.²⁴ Die Vorbehalte gegenüber ‚Fremdperspektiven‘ und ‚ExpertInnentheologie‘ werden durch solche Stimmen jedoch nicht einfach ausgeräumt.

4. Philosophiedidaktik: Unbefangener Rekurs auf Denkfiguren philosophischer Tradition

4.1 Philosophiedidaktische Entwicklungen – überwundene Alternativen

Die Auseinandersetzung um den Stellenwert philosophischer Traditionen prägte wesentlich die Geschichte der Philosophiedidaktik. Wulff Rehfus plädierte in seiner bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Didaktik²⁵ für einen Nachvollzug der Philosophiegeschichte, das Kennen und ‚Nach-Denken‘ philosophischer Traditionen und die Auseinandersetzung mit philosophischen Texten, um sich selbst als Subjekt in dieser Geschichte zu begreifen und eine sich seiner selbst bewusste Ich-Identität auszuprägen. „Im Philosophieunterricht geht es darum, den Schüler (*auch hier dann wieder entsprechende Frage*) hinzuführen zu den überkommenen und gegenwärtigen Problemstellungen und -lösungen der Philosophie, zu den Methoden des Philosophierens (wie zum Beispiel transzendente, dialektische, hermeneutische usw.) und schließlich zu den Wegen, sich philosophische Schriften philosophisch erschließen zu können. [...] Dazu eignen sich vor allem paradigmatische Autoren. Darunter sind solche zu verstehen, die eine Philosophie in ihren Grundzügen entwickelt haben, die in der Folgezeit zum Aus-

21 ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 14.

22 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Posttraditionaler Umgang mit Traditionen - was soll das heißen?, in: BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): Religion lernen, Hannover: Siebert 2013 (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 4), 47–60.

23 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam: Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015.

24 Vgl. PEMSEL-MAIER, Sabine: Ein religionspädagogisches Plädoyer für die vernachlässigte Arbeit an den Inhalten, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam: Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015, 21–39.

25 Vgl. REHFUS, Wulff D.: Didaktik der Philosophie, Düsseldorf: Schwann 1980, 10–15.

gangspunkt weiterer philosophischer Diskussion wurde.²⁶ Ein auf den ersten Blick gegenläufiges Konzept legte Ekkehard Martens mit seiner dialogisch-pragmatischen Didaktik vor.²⁷ Nicht philosophische Traditionen standen für ihn im Mittelpunkt, sondern Philosophieren als zu erlernende kommunikations- und praxisorientierte Kulturtechnik, die vor allem auf das Dialogprinzip setzt. Das Konzept von Rehfus wurde weiterentwickelt von Matthias Bublitz²⁸, der die gedankliche Schulung durch Denkmodelle und auch durch Ideologien in den Mittelpunkt stellte, während sich Markus Tiedemann mit seinem problemorientierten Ansatz stärker im Gefolge von Martens verortete.²⁹

In seiner Beurteilung der Geschichte der Philosophiedidaktik warnt Tiedemann selbst allerdings davor, dass „die Diskrepanzen überstrapaziert werden“³⁰. Dies ist mittlerweile Konsens. Denn weder zielte Rehfus eine Abbilddidaktik an, die die Inhalte der Philosophiegeschichte auf Schulniveau herunterbrechen wollte, noch hielt Martens Lektüre und Studium philosophischer Texte als Dialogpartner für überflüssig³¹. Ausdrücklich zwischen Martens und Rehfus positionieren sich van der Leeuw und Mostert³², Johannes Rohbeck³³, der „zwischen dem historischen Bestand philosophischer Theorien einerseits und den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler andererseits zu vermitteln“³⁴ sucht, sowie Roland W. Henke mit seiner dialektischen Philosophiedidaktik³⁵, der sich angesichts des Fehlens einer systematischen Aneignung der Tradition am hegelianischen Konzept von Dialektik orientiert.

Auch die anderen philosophiedidaktischen Ansätze der Gegenwart verorten sich in je unterschiedlicher Akzentuierung in dem von Rehfus und Martens aufge-

-
- 26 REHFUS, Wulff D.: Methodischer Zweifel und Metaphysik. Der bildungstheoretisch-identitätstheoretische Ansatz in der Philosophiedidaktik, in: REHFUS, Wulff D. / BECKER, Horst (Hg.): Handbuch des Philosophie-Unterrichts, Düsseldorf: Schwann 1986, 98–113, 99.
- 27 Vgl. MARTENS, Ekkehard: Didaktik der Philosophie, in: MARTENS, Ekkehard / SCHNÄDELBACH, Herbert (Hg.): Philosophie. Ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt 2003.
- 28 Vgl. BUBLITZ, Matthias: Essay zu einer systemisch-historischen Philosophiedidaktik, Münster: Monsenstein und Vannerdat 2006.
- 29 Vgl. TIEDEMANN, Markus: Problemorientierung. Theoretische Begründung und praktische Realisierung, in: ROHBECK, Johannes (Hg.): Didaktische Konzeptionen, Dresden: w. e. b. Universitätsverlag 2012 (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 13), 35–48.
- 30 TIEDEMANN, Markus: Genese und Struktur der Philosophiedidaktik, in: NIDA-RÜMELIN, Julian / SPIEGEL, Irina / TIEDEMANN, Markus (Hg.): Handbuch Philosophie und Ethik. 1, Stuttgart: UTB 2015, 14–17, 15.
- 31 Vgl. MARTENS, Ekkehard: Einführung in die Didaktik der Philosophie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983.
- 32 Vgl. VAN DER LEEUW, Karel / MOSTERT, Pieter: Philosophieren lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Philosophieunterrichts, Delft: Eburon 1988.
- 33 Vgl. ROHBECK, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: UTB 2016.
- 34 ROHBECK, Johannes: Didaktische Transformationen, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015 [Anm. 30], 48–56, 48.
- 35 Vgl. HENKE, Roland W.: Dialektik als didaktisches Prinzip, in: PETERS, Martina / PETERS, Jörg (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Felix Meiner 2019, 71–84.

spannten Rahmen.³⁶ So versteht das von Bettina Bussmann entwickelte philosophiedidaktische Dreieck mit den Eckpunkten ‚Lebenswelt‘, ‚Wissenschaft‘ und ‚Philosophie‘ Philosophieren als Reflexionsprozess zwischen philosophischer Wissenschaft mit ihren Theorien und ihrer Ideen- bzw. Traditionsgeschichte, der individuellen und gesellschaftlichen Lebenswelt und den anderen (empirischen) Einzelwissenschaften.³⁷

4.2 Konkretionen

Aktuelle Philosophiedidaktik hat das Ziel, „lebensweltliche Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse in einer philosophischen Reflexion zu prüfen. Hierfür liefern Überlegungen der philosophischen Ideengeschichte sowie ihrer Theorien und Methoden die Grundlage.“³⁸ Solcher Rekurs auf die Ideengeschichte ist keineswegs identisch mit dem Abarbeiten eines Kanons von Klassikern. Auch wenn für den Unterricht eine Reihe von Textsammlungen³⁹ existiert, verfügt die Philosophie gerade über kein kompendienartiges Lehrbuchwissen, das ausschließlich aus einer bestimmten philosophischen Schule hervorgeht.⁴⁰ Welche Traditionen ausgewählt werden aus dem Spektrum, das von Platon bis Max Weber und darüber hinaus reicht, ist je neu didaktisch zu entscheiden. Gegen die Männerlastigkeit der Philosophiegeschichte sind die Beiträge von Philosophinnen zur Geltung zu bringen.⁴¹

Auf das Gesamte gesehen geschieht der Einbezug philosophiegeschichtlicher Traditionen in der Philosophiedidaktik weitaus unbefangener als innerhalb der Religionsdidaktik, ohne die Befürchtung die SchülerInnen- oder Problemorientierung aufs Spiel zu setzen, und mit deutlicher Wertschätzung: „Die Geschichte der Philosophie birgt einen Schatz von Denkansätzen, Begriffen, Theorien, der

36 Vgl. GEISS, Paul G.: Fachdidaktik Philosophie, Opladen: Barbara Budrich 2017, 133–248; PFISTER, Jonas: Fachdidaktik Philosophie, Stuttgart: UTB 2014, 177–200; SCHMITZ, Bertram: Didaktische Konzepte für den Ethikunterricht in der Schule, in: SCHRÖDER, Bernd / EMMELMANN, Moritz (Hg.): Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 85–110. Selbst die explizit lebensweltlich-situative Philosophiedidaktik betont „die Vermittlung zwischen den verschiedenen philosophierenden Subjekten und deren (literarisch fixierten) philosophischen Dialogpartnern“ (STELZER, Hubertus: Lebensweltbezug, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015, 79–86, 84).

37 Vgl. BUSSMANN, Bettina: Wissenschaftsorientierung – Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck, in: PETERS, Martina / PETERS, Jörg (Hg.): Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte, Hamburg: Felix Meiner 2019, 231–243.

38 HOFER, ROGER: Philosophiedidaktische Modelle im Überblick, in: PFISTER, Jonas / ZIMMERMANN, Peter (Hg.): Neues Handbuch des Philosophieunterrichts, Stuttgart: UTB 2016, 437–461, 438.

39 Vgl. RICHTER, Philipp (Hg.): Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 368–376.

40 Vgl. ALBUS, Vanessa: (K)ein Kanon philosophischer Bildung? Untersuchungen zur Kanonformation im Philosophieunterricht, in: ROHBECK, Johannes (Hg.): Didaktische Konzeptionen, Dresden: w.e.b. Universitätsverlag 2012, 159–168.

41 HAGENGRUBER, Ruth / ROHBECK, Johannes (Hg.): Philosophinnen im Philosophieunterricht. Ein Handbuch, Dresden: Thelem 2015 (= Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik 16); vgl. auch HAGENGRUBER, Ruth: Philosophinnen in der Schule, in: HAGENGRUBER, Ruth (Hg.): Ethik/Philosophie Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen 2016, 133–143.

bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat. [...] Die klassischen Texte und die Geschichte der Philosophie sind ein reichhaltiger Fundus, der für das Verständnis des eigenen kulturellen Herkommens und der heutigen kulturellen Diskurse unverzichtbar ist.“⁴² – „Ein Fundus für die Schatzkiste sind die didaktischen Potentiale philosophischer Denkrichtungen. [...] Das bedeutet, aus diesen philosophischen Denkrichtungen werden Fragestellungen gewonnen, und sie werden in philosophische Tätigkeiten, Praktiken übertragen und umgeformt [...].“⁴³ Wenn in diesem Zusammenhang darauf Wert gelegt wird: „Die philosophische Tradition dient damit nicht nur als Bezugsdisziplin zur Gewinnung philosophischer Inhalte, Fragen und Probleme für den Unterricht, sondern eben auch zur Entwicklung von Methoden des Philosophierens“⁴⁴, gilt doch zugleich: „Dabei ist die philosophische Tradition kein beliebiger Inhalt, an dem generelle methodische Fähigkeiten erprobt werden könnten.“⁴⁵

Dabei kommt der Auseinandersetzung mit philosophischen Traditionen, Begriffen, Denkfiguren und -modellen eine zentrale Rolle zu. Für Rohbeck ist nicht die Philosophiegeschichte selbst Gegenstand didaktischer Reflexion, sondern die dort verhandelten Fragen und Probleme. „Meine These lautet nun, dass Philosophiegeschichte und Philosophieren-Lernen keine zwangsläufigen Gegenstände bilden (wie manchmal behauptet wird), sondern dass gerade durch die Einbeziehung der *Geschichte* zur Transformation der Philosophie in Prozess und Tätigkeit beitragen kann [...].“⁴⁶ Für diesen Vermittlungsprozess hält er „bestimmte Schemata, Handlungs- bzw. Denkstrukturen, die ich hier *Modelle* nenne, für geeignet, und die sich dadurch auszeichnen, dass sie sowohl in der alltäglichen und wissenschaftlichen Erfahrung auffindbar sind als auch grundlegende Elemente der Philosophie bilden.“⁴⁷ „Ein wesentlicher Teil der Erarbeitung besteht dabei darin, diese Transformationen der Modelle nachzuvollziehen. Wie ist das möglich? Indem die Lernenden nicht nur Begriffe, sondern auch solche Modelle als spezifische Denkmittel der Philosophie benutzen und deren theoretische [...] Möglichkeiten in philosophischer Hinsicht ausschöpfen.“⁴⁸

42 NIDA-RÜMELIN, Julian: Bildungsziele des erneuerten Humanismus, in: NIDA-RÜMELIN / SPIEGEL / TIEDEMANN (Hg.) 2015 [Anm. 30], 18–22, 19.

43 RUNTENBERG, Christa: Philosophiedidaktik, Stuttgart: UTB 2016, 77.

44 EBD.

45 TICHY, Matthias: Lehrbarkeit der Philosophie und philosophische Kompetenzen, in: PFISTER / ZIMMERMANN (Hg.) 2016 [Anm. 38], 43–60, 53.

46 ROHBECK, Johannes: Didaktik der Philosophie und Ethik, Dresden: UTB ⁴2016, 46.

47 EBD., 48.

48 EBD., 49.

5. Was die Religionsdidaktik von der Philosophiedidaktik lernen kann

5.1 Blick auf mögliche eigene Schlagseiten

Ist es die Sorge, dass vorgegebene Denkmuster normierend wirken und SchülerInnen theologisch zum Verstummen zu bringen drohen, die die Zurückhaltung der Religionsdidaktik in Bezug auf die eigene Tradition begründet?⁴⁹ Ist es die Angst vor einem potentiellen Rückfall in Materialkerygmantik oder vor missionarischer Indoktrination? Erweisen sich in puncto Umgang mit der Tradition die religionsdidaktischen Stärken – Subjektorientierung, Aufmerksamkeit für individuelle Konstruktionsprozesse und die Theologien von Kindern und Jugendlichen – zugleich als Schwäche? Auf jeden Fall eröffnet die Philosophiedidaktik der Religionsdidaktik einen Blick auf die eigenen Schlagseiten, ohne deswegen einen textlastigen, erfahrungs- und empathiearmen Unterricht zu propagieren, der Traditionsbestände einfach rezipiert. Ein mögliches Element des Austarierens der Schlagseiten könnte auch in der Reflexion auf das Verhältnis zu den theologischen Bezugswissenschaften bestehen.

5.2 Verstärkte Arbeit an und mit theologischen Denkfiguren

Die Religionspädagogik kann von der Philosophiedidaktik lernen, dass die Arbeit an und mit theologischen Denkfiguren und Positionen aus den eigenen Traditionsbeständen sinnvoll und wichtig ist. Denn theologische Modelle machen anschaulich, dass Religion nicht einen blinden Glauben erfordert, sondern dass sie rational durchdachte und begründete Denkmuster heranzieht, um die Fragen nach Gott und der Welt, Jesus Christus und heiligem Geist, Schöpfung und Erlösung, Kirche und Sakramente zu klären, auch wenn endgültige und universal gültige Antworten darauf nicht möglich sind und Modelle immer wieder Revision bedürfen. Unbestritten: Kinder und Jugendliche werden nicht dadurch religiös, dass sie sich mit Theologie befassen. Umgekehrt gilt aber auch: Wer von der rationalen Begründung des christlichen Glaubens nichts weiß und theologische Aussagen nicht nachvollziehen kann, dem/der ist der Zugang zur Religion verstellt.

Theologische Interpretamente führen SchülerInnen über ihre subjektiven Theologien und Alltagstheorien hinaus und bieten die Möglichkeit, strukturiertes Denken aufzubauen. Ein höchst anspruchsvoller Versuch in diese Richtung ist Eng-

⁴⁹ Der Philosophiedidaktik ist dies allerdings nicht fremd. Vgl. BUSSMANN, Bettina / HAASE, Volker: Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?, in: Zeitschrift für die Didaktik der Philosophie und Ethik (2016), 87–99.

lerts Lehrstück-Didaktik⁵⁰, die, über eine umfangreiche Textsammlung zu grundlegenden Themen und Problemstellungen der Theologie hinaus, die Auseinandersetzung mit theologischen Denkformen und Modellen aus der Tradition inszenieren will. Dass dabei Texte in einem Modus präsentiert werden müssen, der zum produktiven Entdecken, Fragen und Nachdenken einlädt, liegt auf der Hand. Hier eröffnet sich ein nicht unbedeutendes Feld für weitere religionsdidaktische Arbeit.

5.3 Stärkere kognitive Aktivierung

Ein verstärkter Einbezug religiöser Traditionen könnte nicht zuletzt einen Beitrag zu einer stärkeren kognitiven Aktivierung des Religionsunterrichts leisten, insofern das Einspeisen von Denk- und Deutungsmustern bzw. Wissensbausteinen aus der Tradition die reflexive Eigentätigkeit der SchülerInnen anregt.⁵¹ Christliche Religion ist alles andere als fideistisch, sondern richtet von ihrem Selbstverständnis her an sich selbst einen beträchtlichen kognitiven Anspruch,⁵² sowohl in Bezug auf die intellektuelle Selbstvergewisserung nach innen wie auch nach außen gegenüber den Ansprüchen anderer Weltanschauungen – hier ist in besonderer Weise an den Dialog mit Religionsdistanzierten und Konfessionslosen zu denken. Kognition ist darum nicht nur eine Dimension schulischen Unterrichts, sondern der christlichen Religion immanent. Um diese Dimension ist es im Religionsunterricht nicht gut bestellt. Dies gilt bereits für die Grundschule, wie eine Studie von Hanna Roose zeigt: In fünf analysierten Unterrichtsreihen kam die kognitive Aktivierung in der Regel zu kurz.⁵³ In Bezug auf die Sekundarstufe kamen die Unterrichtsaufzeichnungen der Essener Forschungsgruppe zu dem Ergebnis: „Viele der von uns untersuchten Unterrichtsstunden weisen nur ein schwaches kognitives Anspruchsniveau auf. [...] Es gibt in solchem Unterricht durchschnittlich wenig Herausforderndes, wenig zu ‚beißen‘“⁵⁴; der Unterricht ist „eher aktivierungsschwach und bietet den Schüler/innen wenig an, das sie gedanklich wirklich herausfordert.“⁵⁵ Das Sich-Abarbeiten an Beständen aus der theologischen Tradition könnte dem entgegenwirken.

Philosophieren mit PhilosophInnen – für die Philosophiedidaktik eine Selbstverständlichkeit! Theologisieren mit TheologInnen – für die Religionsdidaktik vorstellbar und gewinnbringend?

50 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.

51 Vgl. ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 125: „Bei der kognitiven Aktivierung geht es im Religionsunterricht wesentlich um die Aufgabe der Initiierung und Gestaltung eines Dialogs mit der religiösen Tradition.“

52 Vgl. VON STOSCH, Klaus: Einführung in die Systematische Theologie, Stuttgart: UTB²2008, 330.

53 Vgl. ROOSE, Hanna / LOOSE, Anika / EICHHOLTZ, Jasmin: Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart: Calwer 2019.

54 ENGLERT / HENNECKE / KÄMMERLING 2014 [Anm. 16], 129.

55 EBD., 230.