



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Lorenz, M. (2024). Darf sich der Ethik- und Philosophieunterricht Ignoranz gegenüber der Religionskunde leisten? *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 12, 28–39.
[10.26034/fr.zfrk.2024.4685](https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2024.4685)

Cet article est publié sous une licence *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* (CC BY-SA):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



©Manuel Lorenz, 2024

Darf sich der Ethik- und Philosophieunterricht Ignoranz gegenüber der Religionskunde leisten?

Manuel Lorenz

Eine von religiösen Institutionen und Bekenntnissen unabhängige Beschäftigung mit dem Themenkomplex Religion(en) darf mit einigem Recht als ein zentrales Bildungsanliegen in pluralistischen Gesellschaften gelten. Neben der Religionskunde soll der Philosophieunterricht diesem Anliegen Rechnung tragen, indem er das Thema Religion(en) als eines unter vielen behandelt. Obwohl sich die Religionskunde zunehmend als eigenständige fachdidaktische Forschungsdisziplin profiliert, hat die Philosophiedidaktik davon bislang kaum Kenntnis genommen. Insbesondere wäre daher zu fragen, ob die Religionskunde nicht Potenzial bietet, um den Themenkomplex Religion(en) im Philosophieunterricht angemessener zu behandeln oder aber, ob der Philosophieunterricht religionskundliche Kenntnisse und Kompetenzen (weiterhin) ignorieren darf. Der folgende Beitrag nimmt einen ersten Anlauf, diese Frage zu beantworten. Er kommt zu dem Ergebnis, dass angesichts der grundlegend verschiedenen Selbstverständnisse der Fächer derzeit wenig dafürzusprechen scheint, religionskundliche Kompetenzen und Kenntnisse im Philosophieunterricht stärker zu berücksichtigen. Gleiches dürfte umgekehrt gelten. Ob die Fächer mit diesem Ergebnis zufrieden sein können, wird abschließend kurz diskutiert.

Alongside the study of religion, philosophy classes are meant to consider this concern by treating the subject of religion(s) as one among many. Although the study of religion is increasingly making a name for itself as an independent subject-specific pedagogical research discipline, didactics of philosophy have taken little notice of it. In particular, the question arises as to whether religious studies do not offer the potential for dealing with the topic of religion(s) more adequately in philosophy classes or whether didactics of philosophy may (continue to) ignore knowledge and skills in religious studies. The article makes a first attempt to answer this question and comes to the following conclusion: Given the fundamentally different self-conceptions of the subjects, there currently seems to be little argument in favor of taking more account of religious knowledge and skills in philosophy education. The same is probably true in reverse. The article briefly discusses whether the subjects can be satisfied with this result.

Une approche de la ou des religions indépendante des institutions et des confessions religieuses peut être considérée à juste titre comme une préoccupation éducative centrale au sein des sociétés pluralistes. Parallèlement à un enseignement sur les religions, l'enseignement de la philosophie doit tenir compte de cette préoccupation en traitant le thème de la ou des religions comme un thème parmi d'autres. Bien que l'enseignement sur les religions se profile de plus en plus comme une discipline de recherche autonome dans le domaine de la didactique, la didactique de la philosophie n'en a guère tenu compte jusqu'à présent. La question qui se pose en particulier est celle de savoir si l'enseignement sur les religions offre un potentiel pour aborder la thématique de la ou des religions au sein d'un enseignement de philosophie ou si l'enseignement de la philosophie peut (continuer) à ignorer les connaissances et compétences acquises dans le domaine de l'enseignement sur les religions. Le présent article propose une première réponse à cette question et conclut qu'au vu des conceptions fondamentalement différentes entre les deux disciplines, peu d'arguments semblent être en faveur d'une meilleure prise en compte des compétences et des connaissances acquises dans le domaine de l'enseignement sur les religions dans l'enseignement de la philosophie. L'inverse devrait également être vrai. La question de savoir si les disciplines peuvent se satisfaire de ce résultat est brièvement discutée en conclusion de l'article.

1 Einleitung

Es könnte so scheinen, als sei die Fachdidaktik Religionskunde eine willkommene Ansprechpartnerin, wenn es darum geht, den Themenkomplex Religion(en) im *Philosophieunterricht* zu behandeln.¹ Denn gemäß ihrem Selbstverständnis behandelt Religionskunde das Themenfeld Religion(en) aus einer bekenntnisunabhängigen Außenperspektive. Religionskunde möchte allen Schüler:innen unabhängig von einem religiösen Bekenntnis die Möglichkeit bieten, sich gleichberechtigt mit dem Themenkomplex Religion(en) zu beschäftigen. Der Philosophieunterricht möchte das auch. Die Religionskunde ist inzwischen ein eigenständiger Forschungsbereich und sozusagen eine Expertin in der bekenntnisunabhängigen Beschäftigung mit dem Themenkomplex Religion(en). Der Philosophieunterricht ist das nicht. Es liegt daher die Vermutung nahe, der Philosophieunterricht könnte maßgeblich von der Religionskunde profitieren. Gleichzeitig handelt es sich allerdings um verschiedene Fächer mit je eigener Zielsetzung und Methodik. Je nachdem, wie fundamental diese Verschiedenheiten sind, könnte es daher auch gerechtfertigt sein, wenn der Philosophieunterricht religionskundliche Kenntnisse und Kompetenzen (weiterhin) ignoriert. Ob der Philosophieunterricht von der Religionskunde profitieren kann oder sie weiterhin ignorieren darf, untersucht der folgende Beitrag. Dazu soll zunächst (Abschnitt 2) die begriffliche Grundlage geschaffen und geklärt werden, unter welchen Umständen es rational wäre, einen Wissensbereich zu ignorieren. Sodann (Abschnitt 3) wird es vom jeweiligen Fachverständnis, d.h. von den konstitutiven *fachdidaktischen Prämissen* der Fächer abhängen, ob eine solche Form der Ignoranz gegenüber der Religionskunde gerechtfertigt wäre. Dazu sollen grundlegende Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fächern skizziert werden. Wägt man schließlich (Abschnitt 4) auf dieser Grundlage die Kosten einer religionskundlichen Behandlung des Themenkomplexes *Religion* im Philosophieunterricht gegen den erwartbaren Nutzen ab, ergibt sich folgendes Fazit: Ein höheres Maß an Ignoranz von Seiten der Philosophie gegenüber der Religionskunde scheint gerechtfertigt oder sogar geboten. Grundsätzlich dürfte das Ergebnis auch in umgekehrte Richtung gelten. Auch die Philosophie scheint der Religionskunde nach derzeitigem Fachverständnis wenig Substantielles bieten zu können. Doch während dies aus Sicht der Religionskunde offensichtlich erscheinen mag (vgl. Beginn Abschnitt 4), ist dieses Verhältnis für die Philosophiedidaktik bislang nicht explizit festgestellt worden. Dies tut der folgende Beitrag. Wie dieser Befund aus Sicht beider Fächer letztlich zu beurteilen ist, soll abschließend kurz diskutiert werden (Abschnitt 5), um zu einer Reflexion über das derzeitige Selbstverständnis der beiden Fächer anzuregen.

2 Begriffliche Grundlagen: Kann Ignoranz eine wünschenswerte Haltung sein?

Die Frage, ob Ignoranz überhaupt eine wünschenswerte Haltung oder Einstellung sein kann, scheint auf den ersten Blick widersprüchlich. Denn häufig meinen wir mit „Ignoranz“ etwas, das *per se* tadelnswert ist, nämlich eine Verweigerungshaltung gegenüber einem Wissen, dessen Besitz oder Erwerb wir grundsätzlich für wichtig und zumutbar erachten.² Andererseits gibt es spezifische Umstände, unter denen es rational erscheint, ein bestimmtes Wissen bewusst außer Acht zu lassen. Jeder kennt diese Umstände: Angesichts der unüberschaubar großen Wissensbestände in allen möglichen Bereichen wird sich niemand mehr als nur einen kleinen Ausschnitt dessen aneignen können, was gemeinhin als relevantes und zugängliches Wissen gilt. Aufgrund der begrenzten Ressourcen müssen wir also alle wohl oder übel selektieren und uns *de facto* ständig dafür entscheiden, Wissen zu ignorieren. Man kann das gut oder schlecht finden. Aber angesichts dieses Ressourcenmangels kann Ignoranz unter Gesichtspunkten einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung allemal rational sein. Sie ist es immer dann, wenn die Kosten der Wissensaneignung den erwarteten Nutzen in einem spezifischen Kontext übersteigen.

Dieser Begriff der *rational ignorance* stammt – wenig verwunderlich – aus der ökonomischen Theorie.³ Er scheint für die folgende Untersuchung schon deswegen hilfreich, da wir in Bildungsinstitutionen immer mit erheblicher Ressourcenknappheit wirtschaften müssen. So ist die Unterrichtszeit unseres Faches in der Schule begrenzt und ebenso die zeitlichen wie fachlichen Ressourcen in der Lehrkräfteausbildung. Das führt dazu, dass wir uns Rechenschaft ablegen sollten, welche Wissensgebiete innerhalb unseres Faches welchen Stellenwert zum Erreichen eines bestimmten Bildungsziels besitzen. Das ist die Frage, die der Begriff der *rationalen Ignoranz* in unserem Zusammenhang aufwirft: Ist es angesichts der faktischen Ressourcenknappheit legitim oder sogar geboten, einen bestimmten Wissensbereich zu übergehen, um bestimmte Bildungsziele zu erreichen? Der *Wissensbereich*, um den es hier gehen wird, ist *religionskundliches Wissen*, womit *nicht nur empirisches Faktenwissen* über Religionen gemeint ist,

¹ Unter „Philosophie“ werden im Folgenden alle Fächer zusammengefasst, die Philosophie als primäre Bezugsdisziplin haben, also bspw. die Fächer *Praktische Philosophie* oder *Ethik*. Nicht gemeint sind hingegen Fächer, in denen Philosophie nur eine von mehreren (zumindest dem Anspruch nach) gleichwertigen Bezugsdisziplinen ist, also bspw. *Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde* (LER) oder *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* (ERG). Obwohl die *Religionskunde* im deutschsprachigen Raum – soweit ich sehe – (noch) nicht den Anspruch eines eigenständigen „Faches“ beanspruchen kann, werde ich sie hier der Einfachheit halber als „Fach“ bezeichnen. Auf die Frage, ob dieser Anspruch berechtigt wäre, gehe ich kurz am Ende des Artikels ein (Abschnitt 5).

² In der englischsprachigen *social epistemology* nähert man sich derzeit diesem normativen Begriffsverständnis an (vgl. Meylan, 2020, 2022, 202; Pritchard, 2016, 2021a, 2021b). Entscheidende philosophische Gründe scheinen mir aber weniger das Motiv als eine Debatte über präferierte Sprachkonvention; vgl. Wang & Wang 2023, S. 16.)

³ Downs 1957 hatte ihn eingeführt, um die mangelnde Informiertheit von Wählern wie folgt zu erklären: Der Aufwand der Informationsaneignung (Kosten) stehe in keinem tragbaren Verhältnis zur Wahrscheinlichkeit, dass die eigene Stimme bei der Wahl ausschlaggebend sein wird (Wert); vgl. dagegen Mackie 2012 und für einen aktuellen Überblick Somin 2022.

sondern auch *Kompetenzen* zur selbständigen Aneignung und zum Umgang mit religionskundlichen Wissensbeständen (vgl. Abschnitt 4.2). Die *Bildungsziele*, vor denen sich der Aufwand zur Aneignung dieses Wissensbereichs rechtfertigen muss, sind in diesem Fall diejenigen des Philosophieunterrichts.

Es geht im Folgenden also darum, eine Kosten-Nutzen-Rechnung innerhalb eines bestimmten Fachverständnisses zu skizzieren. Es wird also *nicht* bezweifelt, dass der Besitz oder Erwerb religionskundlichen Wissens für eine gut informierte pluralistische Gesellschaft *grundsätzlich* wichtig und zumutbar ist. In Frage steht hier lediglich, ob der *Philosophieunterricht* nach derzeitigem Fachverständnis der geeignete Ort ist, dieses Wissen einzubeziehen oder aber ob er religionskundliches Wissen mit gutem Gewissen ignorieren darf. Um diese Frage beantworten zu können, erscheint es zunächst sinnvoll, das Selbstverständnis der beiden Fächer zu skizzieren, so dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede besser zutage treten. Was will Religionskunde? Was will Philosophieunterricht? Und welchen Stellenwert kann oder sollte die Religionskunde angesichts dieser Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Philosophieunterricht spielen?

3 Zum Selbstverständnis der Fächer

Von „dem“ Fachverständnis eines Faches zu reden, ist angesichts der Pluralität verschiedener Ansätze natürlich problematisch. Daher kann es im Folgenden nur um solche Aspekte gehen, die zum einen innerhalb der jeweiligen Fachdidaktik konsensfähig sind und zum anderen für die hiesige Fragestellung relevant. Entsprechend werden Bezüge auf Lehrpläne eine geringere Rolle spielen als Verweise auf Forschungsbeiträge aus der Fachdidaktik. Denn Lehrpläne spiegeln einen Konsens der fachdidaktischen Forschung nur im besten Fall wider, während sie immer zu einem erheblichen Teil politischen Maßgaben folgen, die für das wissenschaftliche Selbstverständnis eines Faches von untergeordneter Bedeutung sein können.

3.1 Prämissen der Religionskunde

Religionskunde scheint derzeit (außerhalb skandinavischer Länder) nirgends den Status eines *eigenständigen*, curricular verankerten Fachs beanspruchen zu können. Dabei handelt es sich zunächst um eine momentane, aus Sicht der Religionskunde bedauernde politische Gegebenheit. Was aber ist das systematische Anliegen dieses Faches? Der konsensuale Kern wird vielleicht dort am besten greifbar, wo Hauptvertreter:innen einen scharfen Kontrast ihres Faches zum bildungspolitischen *status quo* sehen. So schreiben Alberts et al. (2023, S. V–VI) mit Blick auf Deutschland:

Religionskunde [...] ist meist nicht auf religionswissenschaftlicher Grundlage konzipiert, sondern basiert auf explizit oder implizit theologisch-normativen, philosophisch-universalisierenden oder religionskritischen Perspektiven. Die empirische Erfassung gelebter und gesellschaftlich verhandelter Religion in religionsübergreifender, säkularer, d.h. nicht religionsaffirmativer und nicht religionskritischer, Perspektive kann in Deutschland bestenfalls als seltene Ausnahme bezeichnet werden. Dies ist angesichts der Relevanz der Frage nach dem Zusammenleben im Kontext religiöser Pluralität bildungspolitisch ein eigentlich unverantwortliches Versäumnis, das bei genauerem Hinsehen und dem Vergleich mit Ländern, in denen Religionskunde einen selbstverständlichen und wichtigen Platz in schulischen Curricula hat, nicht viel mehr als Kopfschütteln hervorbringen kann.

Positiv gewendet bedeutet das: Religionskunde sollte (1.) als *bekennnisunabhängiger* Unterricht konzipiert sein, der (2.) eine aus der Religionswissenschaft adaptierte, *empirisch-deskriptive Perspektive* auf religiöse Aspekte der Lebenswelt ermöglicht und (3.) auf diese Weise zu einem *guten Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften* beiträgt. Schauen wir uns diese Merkmale etwas genauer an.

(1.) Die Bekenntnisungebundenheit ist eine zentrale Voraussetzung zur Sicherung des Grundrechts auf negative Religionsfreiheit. Sie ermöglicht allen Lernenden, sich unabhängig von einem religiösen Bekenntnis und damit *aus einer gemeinsamen Perspektive* mit dem gesellschaftlich relevanten Themenkomplex Religion(en) zu beschäftigen. Entsprechend gilt es in der Religionskunde als eklatanter Mangel, wenn bekenntnisunabhängige Fächer in Deutschland häufig noch „implizit religiös bzw. religiös normiert“ sind (Wöstemeyer 2023, S. 50). Und auch am schweizerischen *Lehrplan 21* bzw. dem *Plan d'études romand* wird zuweilen bemängelt, „dass die Kompetenzformulierungen an etlichen Stellen religionswissenschaftliche *und* theologische Lesarten“ zulassen und dass „sich in der Ausbildung sowie in der Unterrichtspraxis im Rückgriff auf solche religiös formulierten Lernziele theologisch-religionsphänomenologische Umsetzungen“ finden (Frank 2023, S. 481, 489). Die Bekenntnisunabhängigkeit ist in der Religionskunde also eine zentrale Bedingung dafür, dass Lernende unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer

Glaubensgemeinschaft oder von einem Bekenntnis zu einer Religion an der Beschäftigung mit religionsbezogenen Inhalten *kommunikativ gleichberechtigt partizipieren* können. Wie aber soll diese Bedingung in der konkreten Behandlung religionsbezogener Inhalte gewährleistet werden?

(2.) Katharina Frank (2014, 2015) hat vier Typen der „Rahmung“ religiöser Gegenstände im religionsbezogenen Unterricht unterschieden, von denen lediglich eine es ermöglichen, alle Lernenden kommunikativ gleichberechtigt am Gegenstand partizipieren zu lassen.⁴ Bei diesem „kulturkundlichen“ Typus gehe es darum, sich auf „die empirisch-kontextualisierenden Fragen“ aus einer „etischen Aussensicht“ zu konzentrieren, so dass alle am Lernprozess beteiligten „nicht religiös, sondern säkular über Religion“ sprechen können (Frank 2014, S. 16; Frank 2015, S. 51). Religiöse Gegenstände werden also beispielsweise historisch oder soziologisch kontextualisiert und als empirisch überprüf- und vergleichbare Wissensinhalte behandelt. Wollte man etwa ein bestimmtes religiöses Fest als Unterrichtsgegenstand kulturkundlich rahmen, wären angemessene Fragen: „Wie viele Menschen, die sich in Gesellschaft *G* zur Religion *R* zählen, feiern zum Zeitpunkt *Z* das Fest *F*?“, „Welche Bedeutung schreiben die unterschiedlichen Menschen diesem Fest zu?“, „Wie hat sich dies historisch verändert?“ etc. Diese methodische Forderung nach einer empirisch-deskriptiven Perspektive auf die konkrete Lebenswelt scheint sich innerhalb der Religionswissenschaft als stabiler Konsens formiert zu haben. Zwar gibt es den Vorschlag, Franks Ansatz in Anlehnung an die Geschichtsdidaktik um das Fällen von Werturteilen zu erweitern (Rassiller, 2022), und es wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit ein bloß neutraler, kulturwissenschaftlich geprägter Blick auf das Phänomen Religion(en) die lebensweltliche Bedeutung und persönlichen Involviertheit von (religiösen) Schüler:innen angemessen berücksichtige (Durisch Gauthier, 2015; Welscher, 2015). Dennoch scheinen die didaktischen Vorteile auf Seiten einer wertneutralen Beschäftigung mit religiösen Gegenständen in der religionskundlichen Forschung derzeit höher gewichtet zu werden.⁵ Ein wichtiger Grund für diese wertneutrale Beschäftigung wird in dem Ziel des Fachs gesehen, ein verständnisvolleres, friedliches Zusammenleben in pluralistischen Gesellschaften zu begünstigen.

(3.) Den Hauptvorteil einer kulturkundlichen Rahmung wird darin gesehen, dass die *Gefahr der Essentialisierung* oder *Stereotypisierung* minimiert wird. Indem religiöse Gegenstände auf Grundlage empirischer Daten historisch und kulturell in ihrer jeweiligen lebensweltlichen Ausprägung kontextualisiert werden – so der Gedanke –, entgehe man dem Problem, eine bestimmte Religion auf vermeintlich konstitutive Merkmale und somit auf ein letztlich fiktives Wesen festzuschreiben, das der tatsächlich gelebten religiösen Vielfalt nicht gerecht wird (Bleisch, 2019; Frank & Bleisch, 2015, 2017; Johannsen & Bleisch, 2015; Bleisch et al., 2015). Der kulturwissenschaftlich-deskriptive Zugriff auf Religion(en) wird entsprechend als „Heilmittel“ (Bleisch 2019, S. 37) gegen die Stereotypisierung und Diskriminierung gesehen, das die Religionskunde als Voraussetzungen für ein verständnisvolleres, friedliches Zusammenleben verabreicht. Der Kerngedanke scheint also zu sein, dass durch diese Herangehensweise die Gefahr minimiert wird, kulturelles Konfliktpotenzial reflexartig auf das vermeintliche Wesen bestimmter Religionen zurückzuführen. Dahingegen sollen die Lernenden den religiösen Gegenstände und Akteur:innen in ihrer tatsächlichen, empirisch-kontextualisierten Verfasstheit begegnen (etwa im Sinne des forschenden Lernens, Bleisch et al. 2015, S. 18). Die Beurteilung religiöser Gegenstände beschränkt sich dabei explizit und exklusiv auf *Fremddarstellungen* (vgl. Frank 2016, S. 26–27), d.h. die Lernenden sollen durch den kulturkundlichen Blick auf Religion(en) die Fähigkeit erwerben, Stereotypisierung und Diskriminierung beispielsweise in öffentlichen Diskursen oder medialen Darstellungen zu erkennen. Auf diese Weise können sie populistischen Tendenzen entgegenwirken oder sich von ihnen zumindest nicht vereinnahmen lassen. Und nicht zuletzt sollen Schüler:innen durch einen religionswissenschaftlich geprägten Blick auf unterschiedliche Religionen lernen, die Vergleichspraxis als solche kritisch zu reflektieren (Hetmanczyk & Schellenberg, 2022). Zum Gegenstand von Werturteilen werden die religiösen Überzeugungen und *Praktiken* allenfalls, sofern sie sich nicht mehr „in einem verfassungsrechtlichen Rahmen bewegen, in dem Menschenrechte geachtet werden“ (Schröder 2022, S. 115).

3.2 Prämissen des Philosophieunterrichts

Die Philosophiedidaktik kann inzwischen auf einen längeren und ausdifferenzierten Forschungsdiskurs zurückblicken.⁶ Detailfragen zu Zielen und Methodik mögen strittig sein. Zu den hier entscheidenden Aspekten, die im letzten Abschnitt für die Religionskunde skizziert wurden, lässt sich allerdings ein Konsens feststellen. Folglich wird es möglich sein, das Selbstverständnis der Fächer hinsichtlich dieser Aspekte zu vergleichen und letztlich zu beurteilen, inwieweit die Religionskunde im Philosophieunterricht von Nutzen sein kann.

⁴ Unter religiöse Gegenstände fallen freilich nicht nur materiale Objekte, sondern ebenso religiöse Praktiken, Lehren und Überzeugungen.

⁵ Gemäß Schröder (2022) sei diese Zielsetzung im Lehrplan 21 besser umgesetzt als in manchen deutschen Lehrplänen mit religionskundlichen Anteilen.

⁶ Einen guten, aktuellen Überblick bietet etwa Pfister (2022); eine Sammlung von repräsentativen Grundlagentexten aus der modernen Philosophiedidaktik etwa Peters & Peters (2021); und Beiträge zu spezifischeren Aspekten Nida-Rümelin et al. (2017).

(1.) Die *Bekenntnisungebundenheit* des Philosophieunterrichts ist zumindest heute eine Selbstverständlichkeit. Während im Deutschland der Nachkriegszeit der Philosophieunterricht religiös geprägt und Lehrbücher als „Vehikel [...] eines philosophisch unreflektierten christlich-patriarchalischen Wertesystems“ fungierten (Albus 2017, S. 255; Albus 2013, S. 458–468), ergab sich die Forderung nach Bekenntnisungebundenheit in den frühen 70er Jahren schon aus dem Umstand, dass das Fach die Ausübung negativer Religionsfreiheit sicherzustellen hatte.⁷ Diese Entwicklung deckt sich mit der akademischen Perspektive, der zufolge es heute kaum mehr vertretbar erscheint, erfolgreiches Philosophieren von einem religiösen Bekenntnis abhängig zu machen. Grundsätzlich folgt der Philosophieunterricht auf den ersten Blick also einem ähnlich inklusiven Ziel wie die Religionskunde: Schüler:innen sollen sich unabhängig von einem religiösen Bekenntnis, gleichberechtigt von einer gemeinsamen Ausgangsbasis mit bestimmten Gegenständen auseinandersetzen können; und dazu zählen im Philosophieunterricht unter anderem religiöse Gegenstände.

(2.) Betrachten wir, wie das Fach dieses Ziel nach gleichberechtigter Partizipation aller Lernenden verfolgt, ergibt sich allerdings ein geradezu konträres Bild zur Religionskunde. Bei aller Uneinigkeit in Detailfragen kann man das Kernanliegen des Philosophieunterrichts mit Christa Runtenberg (2016, S. 15) so zusammenfassen:

Trotz der Vielfalt der Ansätze besteht ein Konsens darin, dass das Charakteristische der Philosophie in der Reflexion von philosophischen Fragen und Problemen, als kritische Haltung und Tätigkeit des Denkens zu sehen ist. [...] *Philosophie prüft die Gültigkeit und Plausibilität von Geltungsansprüchen wie den Anspruch auf Wahrheit von Erkenntnissen oder den Anspruch auf Richtigkeit moralischer Prinzipien, setzt sich mit konkurrierenden Denkmodellen und Konzeptionen diverser Disziplinen auseinander und reflektiert so persönliche Auffassungen über die Wirklichkeit und die je eigene Lebenswelt.* [Hervorhebung ML]

Im Philosophieunterricht geht es also gerade *nicht* um eine *deskriptiv neutrale Beschäftigung* mit empirischen Phänomenen, sondern um das epistemische Ziel, Wahrheitsansprüche zu prüfen. Das Ziel ist also die Partizipation an *normativ-evaluativen* Diskursen, das heißt „die Befähigung [...] zur Ausformulierung eines eigenständigen und argumentativ fundierten Urteils in Form einer Stellungnahme“ (Thein 2016, S. 91) zu wahrheitsfähigen, nicht (allein) empirisch überprüfbarer Überzeugungen. Dabei soll eine „kritische Haltung [...] insbesondere durch die Aufforderung zur Beurteilung der Richtigkeit oder Falschheit von Gründen zur jeweiligen Fragestellung befördert“ werden (Thein 2020, S. 73). Die persönlichen Überzeugungen der Lernenden sind bei dieser evaluativen Auseinandersetzung keineswegs tabu, sondern wesentlicher Gegenstand. Beispielsweise wären empirisch beantwortbare Fragen wie „Wie viele Menschen, die sich in der Gesellschaft *G* zur Religion *R* zählen, feiern zum Zeitpunkt *Z* das Fest *F*?“, „Welche Bedeutung schreiben die unterschiedlichen Menschen diesem Fest zu?“, „Wie hat sich dies historisch verändert?“ etc. aus Sicht des Philosophieunterrichts weitgehend uninteressant, sofern sie nicht zum Gegenstand einer evaluativen Auseinandersetzung werden. Von Interesse wären hier beispielsweise Fragen der folgenden Art: „*Wie gut sind die Überzeugungen philosophisch begründet*, die die Bedeutung eines Festes für bestimmte Menschen ausmachen?“, „*Wie sind Praktiken im Rahmen dieses Festes von einem philosophisch-ethischen Standpunkt aus zu beurteilen?*“ etc. Die Bekenntnisungebundenheit soll im Philosophieunterricht also die Voraussetzung dafür schaffen, dass die *Begründungen von Werturteilen* für möglichst alle Diskusteilnehmer nachvollziehbar bleiben. Eine evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen mag im Philosophieunterricht mit spezifischen Schwierigkeiten einhergehen. Solche Schwierigkeiten sind in der Philosophiedidaktik aber bisher kein Anlass gewesen, an der grundsätzlich *argumentativ-evaluativen* Zielsetzung zu rütteln.

(3.) Für das Ziel eines friedlichen Miteinanders in pluralistischen Gesellschaften könnte es zunächst problematisch erscheinen, wenn religiöse Überzeugungen und Praktiken zum Gegenstand kritischer Evaluation werden. Das liegt an der Hierarchisierung der Gründe, mit der sich religiöse Überzeugungen rechtfertigen lassen. Als akzeptable Gründe sind im Philosophieunterricht nur solche zugelassen, die unabhängig von einem religiösen Bekenntnis einen intersubjektiv vermittelbaren Anspruch auf Universalisierbarkeit erheben können. Nennen wir solche Gründe *säkulare Gründe*. Keine akzeptierbaren Gründe liefert dahingegen der Rückzug auf ein Bekenntnis, das prinzipiell nicht für alle Diskursteilnehmenden gleichermaßen nachvollziehbar ist; etwa ein Verweis auf Offenbarungswahrheiten, auf göttliche Inspiration, ein Geheimnis des Glaubens etc. Nennen wir solche Gründe *religiöse Gründe*. Diese Vormachtstellung säkularer gegenüber religiösen Gründen ist im Philosophieunterricht zwar ein einigermaßen klares Kriterium, um Werturteile zu fällen. Es birgt aber Konfliktpotenzial. Denn zum einen könnten sich Lernende ausgeschlossen fühlen, sofern religiöse Gründe Teil ihrer Identität sind, so dass sie diese Gründe nicht einfach an der Tür zum Unterrichtsraum ablegen können.⁸ Zum anderen kann sich bei der argumentativen Evaluation mit säkularen Gründen herausstellen, dass bestimmte Überzeugungen, Praktiken oder Normen eines bestimmten Religionsverständnisses über eine weniger respektable Begründung verfügen als die eines konkurrierenden Religionsverständnisses.

⁷ In Deutschland als sogenanntes „Ersatzfach“ für den grundgesetzlich verankerten Anspruch auf *Religionsunterricht*.

⁸ Zu dieser Kritik an einem durch Rawls geprägten Diskursideal vgl. Habermas (2005, S. 132–133) (mit explizitem Verweis auf die augustinerische Unterscheidung von *fides quae creditur* und *fides qua creditur*). Für eine Diskussion für den Philosophieunterricht vgl. Lorenz (2023).

Das kann zu Konflikten zwischen Schüler:innen und ihrer sozialen Umwelt führen.⁹ Dieses gesellschaftliche Konfliktpotenzial lässt sich auch nicht beheben, indem man – wie in der Religionskunde – die rote Linie bei Normen mit verfassungsrechtlichem Rang (Demokratie, Menschenrechte) zieht. Denn zum einen sind bei weitem nicht alle Überzeugungen, die von einer demokratischen, menschenrechtsbasierten Verfassung gedeckt werden, aus philosophischer Sicht gleichermaßen respektabel; und zum anderen gilt es in der Philosophiedidaktik als kritisch, derartige Normen überhaupt unhinterfragt als Letztbegründung zu akzeptieren.¹⁰ Ob dieses Konfliktpotenzial tatsächlich das Ziel unterminiert, ein friedliches Miteinander in pluralistischen Gesellschaften zu befördern, ist zwar keineswegs ausgemacht. (Einige Philosoph:innen und Philosophiedidaktiker:innen dürften wohl die Hoffnung hegen, das Einüben eines evaluativen Diskurses mit säkularen Gründen habe langfristig einen positiven Effekt.) Aber selbst, wenn der friedensstiftende Effekt durch die evaluativ-argumentative Auseinandersetzung mit religiösen Gegenständen gefährdet wäre, so hätte die Philosophie dieses Opfer nach verbreiteter Auffassung zu tragen. Denn nicht dem gesellschaftlichen Frieden ist sie primär verpflichtet, sondern dem epistemischen Anliegen – wie es oben hieß – „die Gültigkeit und Plausibilität von Geltungsansprüchen“ zu prüfen. Gleichzeitig sollte aber der Philosophieunterricht eine *Essentialisierung* und *Stereotypisierung* vermeiden; wenn nämlich nicht primär – wie die Religionskunde – aus der Motivation, ein friedliches gesellschaftliches Miteinander zu befördern, dann in jedem Falle aus dem Grund, dass Stereotypisierung und Essentialisierung dem epistemischen Anspruch nach Wahrheitssuche zuwiderlaufen. Denn Stereotypisierung und Essentialisierung verkaufen Zerrbilder der behandelten Gegenstände als vermeintlich angemessene Darstellungen.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgendes Bild: (1.) Religionskunde und Philosophie sind einer bekenntnisunabhängigen Behandlung religiöser Gegenstände verpflichtet, damit sich die Lernenden kommunikativ gleichberechtigt aus einer gemeinsamen Perspektive mit religiösen Gegenständen beschäftigen können. (2.) Die Religionskunde behandelt religiöse Gegenstände aus einer empirisch-deskriptiven Perspektive. Sie „bewertet religiöse Inhalte oder Praktiken nicht [...], sondern zielt auf den Erwerb wissenschaftlich fundierten Wissens über Religionen“ (DVRW, 2023, S. 2). Legitimer Bewertungsgegenstand sind einzig die *Fremddarstellungen* von Religionen, etwa die empirische Adäquatheit der Darstellung in Medien oder politischen Diskursen, nicht aber die *Selbstdarstellungen*, zu denen auch die religiösen Überzeugungen der Schüler:innen selbst gehören. Insbesondere „schließt [die Religionskunde] die Behandlung von Fragen nach dem Lebenssinn, nach dem richtigen Handeln in der Welt, nach eigenen Werten und der Identität der Schülerinnen und Schüler aus und verweist diese an die Philosophie“ (Frank & Bleisch 2015, S. 199–200).¹¹ Die Philosophie hingegen möchte Lernende dazu befähigen, „im Dschungel vielfältiger weltanschaulicher Orientierungsangebote einen begründeten eigenen Standpunkt einzunehmen“, wozu es nötig ist, argumentativ begründend „eine Wertung vorzunehmen und damit eine Entscheidung zu treffen im Hinblick auf die Übernahme oder Ablehnung von Aussagen bzw. Überzeugungen“ (Henke 2017, S. 86). (3.) Für die Religionskunde scheint es von zentraler Bedeutung, dass die Behandlung religiöser Gegenstände ein friedvolles Miteinander in pluralistischen Gesellschaften fördert. Für den Philosophieunterricht hingegen ist zumindest unklar, ob sich dieses Ziel als zentrales Merkmal des Fachs begründen lässt. Davon unberührt bleibt das Anliegen des Philosophieunterrichts, dem Problem der Essentialisierung und Stereotypisierung aus epistemischen Gründen entgegenzuwirken.

4 Kosten und Nutzen der Religionskunde im Philosophieunterricht

Während die Religionskunde das philosophische Kerngeschäft, d.h. die argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten von vornherein ausschließt, stellt sich für die Philosophie nach wie vor die Frage, ob die Religionskunde für dieses philosophische Kerngeschäft nicht nötig oder zumindest nützlich ist. Ignoranz hingegen dürfte der Philosophieunterricht sich gemäß der einleitenden Begriffsbestimmung nur leisten, wenn der Nutzen religionskundlichen Wissens die Kosten seiner Aneignung übersteigt. Betrachten wir auf Grundlage der didaktischen Prämissen also zunächst kurz die Kosten, bevor wir sie zum erwartbaren Nutzen in Beziehung setzen.

4.1 Kosten

Zum einen könnte die Berücksichtigung religionskundlichen Wissens im Philosophieunterricht bedeuten, *religionskundliche Kompetenzen* zu erwerben, beispielsweise die Fähigkeit zur Kontextualisierung religiöser Gegenstände, zur empirischen Erforschung solcher Gegenstände, zum Klären und Anwenden von theoretischen Konzepten, zum Darstellen und Erläutern von religiösen Sachverhalten oder zur Beurteilung von Fremddarstellungen.¹²

⁹ Problematisch erscheint (zumindest aus Sicht des Philosophieunterrichts) der Vorschlag, wissenschaftliche und religiöse Erklärungen als „zwei Lesarten der Realität auf einer unterschiedlichen logischen Ebene“ nebeneinanderzustellen (Curchod-Ruedi 2017, 25), um Loyalitätskonflikte zwischen Schüler:innen und ihrem privaten, religiösen Umfeld zu entschärfen.

¹⁰ Vgl. etwa Richter (2016); Tiedemann (2017, S. 27–28); Torkler & Pohl-Patalong (2023, S. 133).

¹¹ Insofern scheint es aus Sicht der Religionskunde klarer zu sein, dass sie das philosophische Kerngeschäft, die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten ignorieren kann.

¹² Diese Liste folgt der Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells nach Frank (2016).

Religionskundliche Kompetenzen zu berücksichtigen, würde also bedeuten, im Philosophieunterricht phasenweise *Religionskunde zu betreiben*. Es ist offensichtlich, dass diese Möglichkeit mit erheblichen Kosten einhergeht. Denn Religionskunde betreibt man nicht im Vorbeigehen. Wie gezeigt, handelt es sich um ein voraussetzungsreiches Fach, das sich in eigenen Forschungsdiskursen zunehmen ausdifferenziert und nicht zuletzt auf Seiten der Lehrkräfte eine ambitionierte Ausbildung voraussetzt, etwa um einen religiösen Gegenstand adäquat zu kontextualisieren oder ein forschendes Lernen zu religiösen Gegenständen anzuleiten. Ohne eine entsprechend ressourcenreiche Ausbildung ist hingegen zu erwarten, dass der Unterricht Zerrbilder von Religion(en) produziert und einer essenziellierenden Beschäftigung mit Religionen Vorschub leistet.

Zum anderen könnte die Berücksichtigung religionskundlichen Wissens im Philosophieunterricht bedeuten, sich schlicht gesicherte und didaktisch aufgearbeitete Wissensbestände über Religionen anzueignen, um diese dann zum Gegenstand einer argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung zu machen. Jedenfalls ist dies vor allem in Lehrbüchern der unteren Jahrgangsstufen (5–6) eine gängige Praxis, deren Kosten überschaubar erscheinen: hier und da eine Unterrichtseinheit mit Informationen zu dieser oder jener der Weltreligionen und am Ende eine vergleichende Darstellung. Es dürfte angesichts der obigen Ausführungen aber klar sein, dass diese Praxis sowohl aus Sicht der Religionskunde als auch des Philosophieunterrichts bedenklich ist. Denn eine abbruchartige Darstellung der „Weltreligionen“ läuft nicht weniger Gefahr, einer stereotypisierenden Beschäftigung mit religiösen Gegenständen Vorschub zu leisten als ein inkompetent angeleitetes forschendes Lernen.¹³ Es scheint also auch hier nötig, ein weitaus umfangreicheres und differenziertes Wissen über die tatsächliche Vielfalt religiöser Gegenstände zu vermitteln oder das empirische Zustandekommen dieses Wissens selbst zu reflektieren. Das wiederum zöge einen erheblichen Ressourcenaufwand in der Lehrkräfteausbildung und Unterrichtsgestaltung nach sich.

4.2 Nutzen

Religionskundliches Wissen in den Philosophieunterricht einzubeziehen, ist also mit erheblichen Kosten verbunden. Ob es nun rational ist, diese Kosten zu tragen, hängt vom Nutzen ab, den dieses Wissen für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts zu liefern verspricht. Wie gezeigt, besteht dieses Kernanliegen in der argumentativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen von religiösen Überzeugungen und davon ableitbaren Praktiken. Ist der Erwerb *religionskundlicher Kompetenzen* oder eines *Faktenwissens über Religionen* nötig, um diesem Kernanliegen Rechnung zu tragen?

Wie auch immer die oben genannten *Kompetenzen* im einzelnen auszubuchstabieren wären, besitzen sie doch eine Gemeinsamkeit: Es geht um den *aktiven Prozess*, ein *empirisch adäquates Bild* von Religionen *selbst zu erstellen* beziehungsweise es zu kommunizieren und es als Bewertungsmaßstab heranzuziehen. Die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wahrheitsansprüchen religiöser Überzeugungen im Philosophieunterricht scheint mit diesem Kompetenzerwerb aber wenig zu tun zu haben. Denn bei der philosophischen Evaluation geht es nicht um Wahrheitsansprüche, die sich allein oder auch nur weitgehend durch den Blick in die Empirie klären lassen. Sofern zur Beurteilung religiöser Überzeugungen empirische Sachverhalte berücksichtigt werden müssen, dürfte es demnach ausreichen, ein andernorts erschlossenes Faktenwissen über Religionen lediglich zu rezipieren. Wenn ein solches Faktenwissen eine Voraussetzung für gut begründete Werturteile sein soll, stellt sich allerdings die Frage, wie umfangreich und differenziert dieses Faktenwissen sein muss.

Auf den ersten Blick mag es unstrittig erscheinen, dass die Urteilsbildung zu religiösen Überzeugungen „angemessen informiert“ sein sollte (Torkler & Pohl-Patalong, 2023, S. 124). Aber was ist das richtige Maß an Informiertheit? Wir haben gesehen, dass die Religionskunde und der Philosophieunterricht einen gemeinsamen Maßstab für die Beschäftigung mit religiösen Inhalten besitzen: die Vermeidung einer Stereotypisierung beziehungsweise Essenzialisierung von Religion(en). Auch der Philosophieunterricht hat also kein Interesse, ein bestimmtes Faktenwissen fälschlicherweise als konstitutiv für eine bestimmte Religion zu vermitteln. Demnach könnte es nötig erscheinen, die oben skizzierten Kosten in Kauf zu nehmen und im Philosophieunterricht ein höheres Maß an empirisch korrekter Informiertheit über Religion(en) anzustreben. Denn nur durch ein differenziertes, empirisch belastbares Wissen über Religion(en) – so der Gedanke – lasse sich der Fehler vermeiden, bestimmte Überzeugungen und Praktiken pauschalisierend zum Wesen einer bestimmten Religion zu erklären. Leider führt dieser Weg schon angesichts der begrenzten zeitlichen Ressourcen zu einem Dilemma. Denn es ist fraglich, inwieweit ein differenziertes Wissen über Religion(en) überhaupt für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts genutzt werden könnte. In der Zeit des Wissenserwerbs philosophiert noch niemand. Der Wissenserwerb kann lediglich die *Grundlage* für das philosophische Kerngeschäft bilden. Und je mehr Zeit der Wissenserwerb in Anspruch nimmt, desto weniger Zeit bleibt für dieses seinerseits anspruchsvolle Kerngeschäft, die argumentativ-evaluative Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken.

¹³ Zu möglichen Konsequenzen der Kritik am Weltreligionenparadigma für die Hochschul- wie Schulbildung vgl. etwa Alberts (2017).

Wir stehen also vor dem Dilemma, dass sich aus den folgenden beiden Annahmen ergibt: (1.) Einerseits ist der Erwerb eines differenzierten, religionskundlichen Wissens eine notwendige Voraussetzung, um adäquat informierte philosophische Urteile zu bilden. (2.) Andererseits konsumiert eben dieser Wissenserwerb so viele Ressourcen, dass kaum etwas für das philosophische Kerngeschäft übrigbleibt. Lässt sich dieses Dilemma lösen?

Bei näherer Betrachtung scheint die erste Annahme fragwürdig. Können wir im Philosophieunterricht nicht gut begründete Urteile zu religiösen Überzeugungen oder Praktiken bilden, *ohne* dass diese Urteile in hohem Maße empirisch informiert sein müssen und *ohne* dass wir dadurch zwangsweise eine Essenzialisierung oder Stereotypisierung von Religion(en) vorantreiben? Vermutlich schon. Denn wir haben die Möglichkeit, Urteile unter Vorbehalt zu fällen. Wir können eine *hypothetische Klammer* setzen und sagen: „Es gibt (eine signifikante Anzahl von) Menschen, die sich einer Religion X zuordnet und die mit Verweis auf diese Religion, Überzeugung Y vertreten. Wir wissen zwar nicht, ob dieser Verweis empirisch korrekt ist, d.h. ob die Überzeugung in dieser Form wirklich konstitutiv für die Religion ist. Aber wir können zumindest die Überzeugung untersuchen.“ Es scheint für den Philosophieunterricht zwar nicht sekundär, dass eine Person eine Überzeugung religiös begründet. Denn wenn religiöse Überzeugungen Teil der Identität sind, sollte man sie, wie gesagt, nicht von vornherein aus dem Diskurs ausschließen, sondern sie so zu übersetzen versuchen, dass sie auch nicht-religiösen Menschen etwas sagen können und einer philosophischen Beurteilung zugänglich werden (vgl. Lorenz, 2023). Aber es scheint sekundär, ob die Überzeugung für eine bestimmte Religion in einem bestimmten Kontext oder nach einer bestimmten Auslegung tatsächlich konstitutiv ist. Die Philosophie ist weder zuständig noch kompetent, dies zu beurteilen, und der Philosophieunterricht sollte dies jederzeit transparent machen. Zu Fragen der empirisch-faktischen Ausdifferenzierung von religiösen Überzeugungen und ihrer Verbreitung kann er etwa an die Religionskunde verweisen. Dort können die Lernenden einen Eindruck davon gewinnen, wie komplex und vielfältig religiöses Leben tatsächlich ist und – entsprechend – wie wenig angemessen eine stereotypisierende Zuschreibung religiöser Überzeugungen. Zu Fragen der adäquaten *theologischen Rechtfertigung* religiöser Überzeugungen kann der Philosophieunterricht an den Religionsunterricht der jeweiligen Religion verweisen. Dort können die Lernenden (hoffentlich) erfahren, welche semantische Komplexität theologische Deutungen von scheinbar einfachen Aussagesätzen aufweisen können. Der Philosophieunterricht selbst kann „nur“ den Versuch unternehmen, religiöse Gründe, die von konkreten Lernenden im Klassenraum vertreten werden, in säkulare Gründe zu übersetzen und zu beurteilen, wie weit diese Gründe allen Diskursteilnehmenden unter Absehung einer Religionszugehörigkeit zugemutet werden können.

Durch eine hypothetische Klammer dürfte es also möglich sein, religiöse Gegenstände gewissermaßen philosophisch „zu rahmen“, d.h. die Gegenstände auf Grundlage eines minimalen empirischen Wissens argumentativ-evaluativ zu behandeln, ohne dabei zu essenzialisieren.¹⁴ Auf Grundlage der jeweiligen fachdidaktischen Prämissen lässt sich damit zusammenfassend festhalten, dass der Nutzen der Religionskunde für das Kernanliegen des Philosophieunterrichts äußerst begrenzt erscheint. Die Kosten, die nötig sind, um eine empirisch adäquate Darstellung religiöser Gegenstände zu gewährleisten muss er nicht tragen.

5 Fazit, Konsequenzen und Rückfragen an die Fächer

Wägt man die Kosten und Nutzen religionskundlicher Kenntnisse im Philosophieunterricht (Abschnitt 4) auf Grundlage der fachlichen Prämissen (Abschnitt 3) ab, erscheint sich ein Fall von rationaler Ignoranz (Abschnitt 2) zu ergeben: Es dürfte aufgrund des argumentativ-evaluativen Paradigmas im Philosophieunterrichts gerechtfertigt oder sogar geboten sein, religionskundliches Wissen (Kompetenzen und Kenntnisse) weitgehend zu übergehen. Dies ist schlicht ein Befund, der sich aus der obigen Analyse ergibt, und der, wie gesagt, in umgekehrte Richtung ebenso gelten dürfte. Wie dieser Befund zu bewerten ist, wäre ausführlicher an anderer Stelle zu diskutieren. Um zu einer solchen Diskussion aber zumindest einzuladen, möchte ich abschließend mögliche Konsequenzen formulieren und je eine Rückfrage an die Fächer richten.

5.1 Konsequenzen für den Philosophieunterricht und eine Rückfrage

Auf den ersten Blick könnten Philosophiedidaktiker:innen den Befund begrüßen. Denn der Philosophieunterricht steht aufgrund der zahlreichen Themen, von denen die Beschäftigung mit Religion(en) nur eines ist, bereits unter einem erheblichen Ressourcendruck. Wäre zu einer angemessenen Behandlung des Themas Religion(en) der Erwerb religionskundlicher Kompetenzen oder eines differenzierten Faktenwissens nötig, schiene es kaum möglich, dies zu leisten – weder im Unterricht noch in der Lehrkräfteausbildung. Wenn nun religionskundliche Kompetenzen

¹⁴ Inwiefern ist das benötigte empirische Wissen über Religionen minimal? Ich denke, es muss lediglich sicherstellen, dass die Überzeugungen nicht völlig beliebig sind, sondern nachweislich von Angehörigen einer Religion vertreten werden und unter Theologen als legitim (wenn auch interpretationsbedürftig) gelten. Ich vermute in dieser Minimalforderung einen grundlegenden Unterschied zu anderen Themenbereichen wie etwa der angewandten Ethik, wo die Beurteilung einer Überzeugung stärker vom empirischen Wissensstand abzuhängen scheint. Im Rahmen dieses Artikels kann ich allerdings nicht weiter darauf eingehen.

für das philosophische Kernanliegen aber keine wesentliche Rolle spielen und sich die Aneignung empirischen Faktenwissens über Religionen auf ein Minimum begrenzen lässt, dann ließe sich die Vermittlung religionskundlichen Wissens vermutlich weiter reduzieren. Denn schon bei einem ersten Blick in einschlägige Lehrwerke entsteht der Eindruck, dass zu viel (und dennoch zumeist essenzialisierendes) empirisches Wissen über Religion(en) vermittelt wird, das für das philosophische Kerngeschäft nicht nötig wäre. Wo sich im Zuge dieser Überprüfung aber religionskundliches Wissen als unerlässlich erweisen sollte, wäre darauf zu achten, eine essenzialisierende Darstellung zu vermeiden. Dies könnte man mit verhältnismäßig geringem Aufwand durch explizite Problematisierung des Phänomens der Essentialisierung bewerkstelligen oder durch Kultivierung eines angemessenen Sprechens über Religion(en) (vgl. Schellenberg, 2023).

Wer das Ergebnis begrüßt, sollte sich jedoch bewusst sein, dass es auf einem zwar weitverbreiteten, aber womöglich arg engem Fachverständnis von Philosophie beruht. Philosophie in diesem Verständnis ordnet die Beschäftigung mit empirischen Wissensgegenständen stets dem Ziel unter, Gültigkeit und Plausibilität von Wahrheitsansprüchen in philosophischen Sachfragen zu beurteilen.¹⁵ Daran ließe sich hinterfragen, ob nicht etwa der Aspekt des *Verstehens* ins Hintertreffen gerät, und zwar eines Verstehens, das ein eigenständiges philosophisches Ziel abgibt und nicht bloß eine empirisch vage Grundlage für eine spätere Beurteilung von Wahrheitsansprüchen. Die Rückfrage an die Philosophiedidaktik lautet also: Könnte es für den Philosophieunterricht nicht ein wertvolles Ziel in sich sein, religiöse Überzeugungen und Praktiken in ihrer kulturellen wie historischen Genese und Ausprägung zu verstehen, unabhängig von der Intention, ihre Wahrheitsansprüche anhand säkularer Gründe zu prüfen? Wenn man lediglich schnell zum philosophischen Kerngeschäft einer Plausibilitätsprüfung von Wahrheitsansprüchen kommen will, mag es möglich sein, ausführlichere Verstehensprozesse abzukürzen und auf ein Minimum von empirischen Erkenntnissen und Deutungsangeboten zurückzugreifen, ohne deren Genese eingehender nachzuvollziehen.¹⁶ Aber warum sollte es keine genuin philosophische Leistung sein, die historische oder kulturelle Genese bestimmter Überzeugungen und Praktiken zu durchdringen, ohne ihre Plausibilität von einem bestimmten Standpunkt beurteilen zu wollen?¹⁷ Das derzeitige Fachverständnis, das diese Dimension ausblendet, könnte eher eine kontingente Konvention sein, die man nicht ohne Weiteres flächendeckend akzeptieren muss. Akzeptiert man sie nicht, wäre der empirisch-kulturwissenschaftliche Blick auf Gegenstände des Philosophieunterrichts einzubeziehen. Für den Themenbereich Religion(en) hieße dies: Eine weitgehende Ignoranz gegenüber religionskundlichen Wissens und Kompetenzen ließe sich mit dieser Akzentverschiebung keineswegs ohne Weiteres rechtfertigen. Vielmehr bedürften die Inhalte dann einer kulturkundlichen Rahmung, so dass vor allem die Ausbildung einer Kontextualisierungskompetenz von Bedeutung wäre.

5.2 Konsequenzen und Rückfrage an die Religionskunde

Auch Didaktiker:innen der Religionskunde könnten der Befund zunächst begrüßen. Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzung und Methodik und dem damit verbundenen Aufwand ist das Fach nicht einfach in das Fach Philosophie integrierbar, sondern kann vielmehr als eigenständiges Desiderat in pluralistischen Gesellschaften gelten. Wo sonst lernen Schüler:innen, die Vielfalt religiöser Phänomene aus kulturwissenschaftlicher Perspektive zu betrachten und zu erforschen? Wo sonst lernen sie, die empirische Verfasstheit religiöser Gegenstände kontextsensitiv zu erfassen? Und wo sonst, Fremddarstellungen von Religionen auf Grundlage ihres differenzierten Wissens zu beurteilen? Da sich diese gesamtgesellschaftlich hochwertigen Bildungsziele, wie oben skizziert, nun mal nicht im Vorbeigehen erreichen lassen, scheint also der Status eines eigenständigen Faches gerechtfertigt.

Gleichwohl ist zu fragen, inwieweit das Paradigma einer weitestgehend werturteilsfreien Beschäftigung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken dem Anspruch genügt, den Status eines eigenständigen Faches zu erlangen. Sollte insbesondere ein gesellschaftswissenschaftliches Fach Schüler:innen nicht dazu befähigen, sich kritisch-evaluativ mit den behandelten Gegenständen und der eigenen religiösen Identität auseinanderzusetzen? Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass „die Chancen, ein gutes Leben zu leben, [...] zumindest in westlichen Gesellschaften für jemanden, der nicht in der Lage ist, sich selbst zu bestimmen und verschiedene Lebensformen kritisch zu evaluieren, äußerst gering [sind]“ (Schaber 2010, S. 154). Wenn dies aber ein konstitutives Ziel schulischer Bildung ist, scheint es für den Status eines eigenständigen Faches nicht auszureichen, sich mit der deskriptiven Behandlung seiner Gegenstände zu begnügen. Es könnte daher fragwürdig erscheinen, wenn die Religionskunde einen empirisch-deskriptiven Ansatz ohne Weiteres aus einem bestimmten Verständnis von Religionswissenschaft in den Bereich der schulischen Bildung importiert.¹⁸ Schulische Bildung erschöpft sich nicht in Propädeutik für empirische Wissenschaften,

¹⁵ Einige Lehrpläne, insbesondere der Sekundarstufe I, vertreten ein weiteres Fachverständnis, das in einer Diskrepanz zum argumentativ-evaluativen Paradigma in der fachdidaktischen Literatur zu stehen scheint.

¹⁶ Selbst dieses verbreitete Fachverständnis setzt starke metaphilosophische Annahmen voraus, etwa dass philosophische Probleme überzeitliche Sachfragen sind, die sich weitgehend losgelöst vom historischen Kontext beantworten lassen. Zur Kritik der fehlenden Begründung dieser Annahme in der Philosophiedidaktik vgl. Lorenz & Balg (2024, im Erscheinen).

¹⁷ In der Methodologie der Philosophiegeschichte wird immer wieder die Auffassung vertreten, dass das kontextualisierende Verstehen einer Position auch für sich genommen wertvoll sei, d.h. unabhängig von dem Ziel einer Bewertung (vgl. Frede 2022, 64 mit Diskussion von Rapp 2023).

¹⁸ *Religionswissenschaft* oder *Religionsgeschichte* als akademische Disziplin kann selbstverständlich religionskritische Implikationen beinhalten, die zur Sprache kommen dürfen (z.B. die Relativierung von Wahrheitsansprüchen durch Kontextualisierung). Diese Aspekte scheint die Religionskunde bei der „Transformation“ in einen didaktischen Kontext bewusst ausblenden oder stark abschwächen zu wollen (vgl. Meylan 2015, 91–92).

sondern strebt eine normative, wertbildende Positionierung an. Das scheint ein fächerübergreifender Konsens auch in vorwiegend empirisch orientierten Fächern. Im Biologieunterricht beispielsweise werden Erkenntnisse über die Wirkungsweise von Substanzen wie Alkohol oder Tabak auf der Grundlage empirischer Forschung vermittelt. Wir würden es dabei gleichwohl als Versäumnis erachten, wenn normative Aspekte dieses Gegenstands nicht thematisiert würden. Vielmehr scheint die Forderung berechtigt, dass die empirischen Erkenntnisse dazu dienen sollen, Vor- und Nachteile des Konsums aus gesundheitlicher oder gesellschaftlicher Sicht zu thematisieren, Vorurteile gegenüber Konsumierenden wie Abstinenter zu reflektieren etc. Auch wird durch eine kritisch-evaluative Beschäftigung niemand in der Ausübung seiner Freiheit eingeschränkt, Alkohol oder Tabak zu konsumieren. Im Gegenteil. Erst eine kritische Reflexion schafft die Voraussetzungen, um eine autonome Konsumententscheidung zu fällen, um sich an einem öffentlichen Diskurs über den Umgang mit diesen Substanzen zu beteiligen oder um Toleranz gegenüber Konsumierenden zu üben. Übertragen auf die Religionskunde lautet die Rückfrage also: Unterminiert die (Selbst-)Beschränkung der Religionskunde auf eine weitgehend deskriptiv-neutrale Beschäftigung mit religiösen Gegenständen nicht das Anliegen, den Status eines eigenständigen, gesellschaftswissenschaftlichen Faches zu begründen? Oder positiv: Würde die Religionskunde ihren Stellenwert nicht noch steigern, wenn sie eine argumentativ-evaluative Beschäftigung mit religiösen Überzeugungen und Praktiken einbezüge? In diesem Falle wäre ein Blick auf die Philosophie sicherlich gewinnbringend, um geeignete Kompetenzen und Methoden zu adaptieren.

Zusammengefasst lässt sich also sagen: Je weiter sich die Philosophie einer empirisch-kulturwissenschaftlichen Perspektive und die Religionskunde einer argumentativ-evaluativen Perspektive auf religiöse Gegenstände öffnen würde, desto mehr könnten die Fächer voneinander profitieren. Ob eine solche Öffnung sinnvoll ist, bliebe zu diskutieren, wobei die jeweils begrenzten institutionellen Ressourcen ein nicht zu unterschätzender Faktor sein dürften.



Über den Autor

Manuel Lorenz ist Juniorprofessor für Philosophiedidaktik an der Universität zu Köln. manuel.lorenz@uni-koeln.de

Literatur

- Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. *Method and Theory in the Study of Religion*, 29(4–5), 443–458.
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K., & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. De Gruyter.
- Albus, V. (2013). *Kanonbildung im Philosophieunterricht: Lösungsmöglichkeiten und Aporien*. Thelem.
- Albus, V. (2017). Kanon und Klassiker. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (2. Aufl.) (S. 252–260). utb.
- Bleisch, P. (2019). Réflexions didactiques au sujet de l'enseignement sur les religions au sein d'une société pluri-religieuse. *Zeitschrift für Religionskunde*, 7, 33–44.
- Bleisch, P., Desponds, S., Durisch Gauthier, N. & Frank, K. (2015). Begriffe, Konzepte, Programmatik / Revue de didactique des sciences des religions : notions, concepts, intentions". *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 8–25.
- Curchod-Ruedi, D. (2017). Entre savoirs savants et convictions religieuses, risque de conflits de loyauté chez l'enfant. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 21–28.

- Downs, A. (1957). *An Economic Theory of Democracy*. Harper & Row.
- Durisch Gauthier, N. (2015). Religion des autres. Quelle place pour les questions « personnelles » des élèves en classe. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 95–102.
- Deutsche Vereinigung für Religionswissenschaft e.V. [DVRW] (2023). *Grundsatzpapier zu Religionskunde in der Schule*. Bremen. https://www.dvrw.uni-hannover.de/fileadmin/dvrw/Dateien/Religionskunde/grundsatzpapier_religionskunde.pdf.
- Frank, K. (2014). *Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht*, Universität Zürich. www.zora.uzh.ch.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 43–61.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 3, 19–33.
- Frank, K. (2023). Schweiz. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hrsg.) *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. (S. 471–493). De Gruyter.
- Frank, K & Bleisch, P. (2015). Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts: Religiöser und religionskundlicher Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling, & K. Schmid. (Hrsg.) *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch*. (S. 188–202). hep.
- Frank, K & Bleisch, P. (2017). Approches conceptuelles de l'enseignement de la religion : enseignement religieux et enseignement orienté sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4, 70–78.
- Frede, M. (2022). *The historiography of philosophy*. K. Ierodiakonou (Hrsg.) Oxford University Press.
- Habermas, J. (2005). Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ›öffentlichen Vernunftgebrauch‹ religiöser und säkularer Bürger. In *Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze*. (S. 119–154). Suhrkamp.
- Henke, R W. (2017). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (S. 86–95). utb.
- Hetmanczyk, P & Schellenberg, U. (2022). Der Vergleich aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. Normative und analytische Problemstellungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 43–56.
- Johannsen, D & Bleisch, P. (2015). Didaktik im Fachbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft». In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.) *Ethik, Religionen, Gemeinschaft: ein Studienbuch*. (S. 213–220). hep.
- Lorenz, M. (2023). Religionskunde, Religionskritik und sonst? In M. Tiedemann & R. Torkler (Hrsg.) *„Wie hast Du's mit den Religionen?“ – Religion und Bildung im Ethik- und Philosophieunterricht*. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik. Thelem.
- Lorenz, M & Balg, D. (im Erscheinen). Historische Klassiker im problemorientierten Philosophieunterricht – Wozu? *Zeitschrift für philosophische Forschung*.
- Mackie, G. (2012). Rational Ignorance and Beyond. In H. Landemore & J. Elster (Hrsg.) *Collective Wisdom*. (S. 290–318). Cambridge University Press.
- Meylan, A. (2020). Ignorance and Its Disvalue. *Grazer Philosophische Studien*, 97(3), 433–447.
- Meylan, A. (2022). In Defence of the Normative Account of Ignorance. *Erkenntnis*. <https://link.springer.com/10.1007/s10670-022-00529-7>.

- Meylan, N. (2015). Traiter de la religion à l'école. La contribution d'une réflexion sur l'épistémologie des sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 85–94.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., & Tiedemann, M. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (2. Aufl.). utb.
- Peters, M. & Peters, J. (Hrsg.) (2021). *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*. (2. Überarb. Aufl.). Meiner.
- Pfister, J. (2022). *Fachdidaktik Philosophie*. (3. Überarb. Aufl.). utb.
- Pritchard, D. (2016). Ignorance and Epistemic Value. In R. Peels & M. Blaauw (Hrsg.) *The Epistemic Dimensions of Ignorance*. Cambridge University Press. (S. 132–143.)
- Pritchard, D. (2021a). Ignorance and Inquiry. *American Philosophical Quarterly*, 58(2), 111–124.
- Pritchard, D. (2021b). Ignorance and Normativity. *Philosophical Topics*, 49(2), 225–244.
- Rapp, C. (2023). What's wrong with philosophical history of philosophy? The historiography of philosophy, by Michael Frede. *British Journal for the History of Philosophy*, 31(5), 1056–1065.
- Rassiller, M. (2022). Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 81–103.
- Richter, P. (2016). Konzeption und föderale Wirklichkeit: Philosophie-/Ethikunterricht im Pluralismus. In P. Richter (Hrsg.) *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten: ein Arbeitsbuch*. (S. 15–30). Kohlhammer.
- Runtenberg, C. (2016). *Philosophiedidaktik: Lehren und Lernen*. utb.
- Schaber, P. (2010). Wertevermittlung und Autonomie. In K. Meyer (Hrsg.) *Texte zur Didaktik der Philosophie*. (S. 139–155). Reclam.
- Schellenberg, U. (2023). Religionskundliches Sprechen über Religion(en) als Metakonzzept der Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde*, 11, 92–112.
- Schröder, S. (2022). Ein heißes Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 10, 104–120.
- Somin, I. (2022). Rational Ignorance. In M. Gross & L. McGoey (Hrsg.) *Routledge International Handbook of Ignorance Studies*. (2. Aufl.). (S. 313–322). Routledge.
- Thein, C. (2016). Problemreflexion und Urteilsbildung im Philosophieunterricht. *Fachverband Philosophie – Mitteilungen*, 56, 85–93.
- Thein, C. (2020). *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*. (2. Überarb. Aufl.) Barbara Budrich.
- Tiedemann, M. (2017). Ethische Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten? In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Hrsg.) *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. (S. 23–36). utb.
- Torkler, R & Pohl-Patalong, U. (2023). Zwischen Neutralität und Positionalität - Perspektiven von Religions- und Philosophielehrkräften im Dialog. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 22, 120.
- Wang, J. and Wang, C. (2023). Pritchard on ignorance and normativity. *Asian Journal of Philosophy*, 2(1), 3.
- Welscher, C. (2015). Religion des autres. Plurivocation et équivocation : des enjeux éthiques de l'épistémologie en sciences des religions. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1, 103–115.
- Wöstemeyer, C. (2023). Systematischer Überblick: Religions- und ethikbezogener Unterricht in Deutschland. In W. Alberts, H. Junginger, K. Neef & C. Wöstemeyer (Hrsg.) *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. (S. 21–60). De Gruyter.