

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER PHILOSOPHIE UND ETHIK

2019

Heft 2

Performatives Philosophieren

Herausgegeben von Markus Tiedemann und Rainer Totzke

SIEBERT



CHRISTOF SCHILLING: *Bildung im Ethikunterricht. Grundlinien des Schulfaches Ethik in einer pluralen Gesellschaft*. Stuttgart: Calwer 2018. 64 S.

Bei Stellungnahmen zum Verhältnis des Schulfaches Ethik zum Religionsunterricht stehen zumeist Forderungen nach einer noch konsequenteren rechtlichen Gleichstellung des „Ersatzfaches“ im Vordergrund. Nur selten wird dagegen der Status des konfessionsgebundenen Unterrichtes an staatlichen Schulen derzeit grundlegender hinterfragt, wengleich dramatisch schwindende Mitgliederzahlen der Amtskirchen hierzu ebenso Anlass geben könnten wie das Faktum einer sich pluralisierenden Gesellschaft im Zeitalter globaler Migrationsströme. Aus beiden Umständen leitete unlängst allerdings Klaus Goergen (in: *Lehren & Lernen*, 8/9/2015, S. 48-57) die Forderung nach einem verbindlichen Ethikunterricht i. S. eines gemeinsamen Diskursraumes für alle Schülerinnen und Schüler ab. Dieses bildungspolitische Plädoyer greift Christof Schilling, Fachleiter am Tübinger Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, nun konsequent auf. Er fundiert es vor allem aus kulturhermeneutischer und transzendental-anthropologischer Perspektive im Anschluss an Volker Steenblock und Thomas Rentsch.

Ausgangspunkt des Essays ist die These, dass philosophische Bildungsprozesse, um bedeutsame Erfahrungen zu ermöglichen, „primär inhaltlich ausgerichtet“ sein müssten und demgegenüber der „Einübung von (prozessbezogenen) Kompetenzen [...] lediglich eine dienende Funktion“ zukomme (S. 12). Weil Bildungspunktkommissionen fachdidaktische Konsensbildungen bisweilen ignorieren, ist eine entsprechende Klarstellung an dieser Stelle durchaus nicht redundant. Sie eröffnet zugleich das Feld für weitere curriculare Überlegungen. Namentlich geht es dem Verfasser um eine extensivere Verdeutlichung von Grundstrukturen des Menschseins als Bedingungen der Möglichkeit jeder Ethik, um eine weitergehende Aufnahme der lebenskunstphilosophischen Tradition und um eine entsprechende Würdigung des

Philosophierens als Bestandteil einer ebenso umfassenden wie existenziellen Persönlichkeitsbildung. Schilling führt dies u. a. auch zur Forderung nach einer Aufwertung tugendethischer Ansätze und einer noch erkennbarer zu machenden Verschränkung mit dem prinzipienethischen Denken. In Bezug auf die Zielsetzung des Ethikunterrichtes heißt dies für ihn: „Zu kultivieren sind diejenigen Tugenden, die das Handeln gemäß einer universalistischen Moral ermöglichen und befördern. Damit ist ein Kriterium gewonnen, das einen Missbrauch der Einübung von Tugenden im Dienste repressiver und intoleranter Verhältnisse ausschließt. Eine zu beerbende antike Asketik der Selbstsorge als umfassende Persönlichkeitsbildung findet auf diese Weise Maß und Grenze am kantischen Prinzip einer universalistischen Moral“ (S. 30). An verschiedenen unterrichtspraktischen Beispielen zeigt der Autor nachfolgend, wie stark ein Ethikunterricht der skizzierten Art, wenn er plausible Beiträge zur Welt- und Selbstdeutung leisten soll, auf eine beständige Tuchfühlung mit kulturellen Überlieferungen angewiesen ist.

Weil sich im „Horizont moderner, ausdifferenzierter Gesellschaften [...] Fragen des Selbstverständnisses als Mensch, ethische Fragen des guten Lebens sowie moralische Fragen in Kontexten von irreduzibel pluralen Lebensformen“ stellen (S. 39), bedarf es nach Schilling zudem einer didaktischen Unterrichtsstrukturierung, die jede vorschnelle Zuschreibung kultureller Merkmale vermeidet, zu ihrer Explikation durch die Teilnehmenden selbst ermutigt und ihre kritische ethische Anschlussreflexion fördert, ohne zu verletzen. Der Maßstab wird hierfür aus der Diskursethik gewonnen und ist zugleich Sozialisationsziel des Ethikunterrichtes: „Die moralische, universalistische Reflexion auf die Berücksichtigung der berechtigten Interessen freier und gleicher Menschen übergreift und koordiniert verschiedene Lebensformen. Sie erlaubt es, verschiedene Spielräume für Lebensweisen und Lebensformen zu umreißen, andererseits aber auch aus externer Sicht diese zu kritisieren“ (S. 44). Gerade aufgrund dieser Option, die durch eine Separierung der Schülerinnen und Schüler in konfessionsgebundenen Alternativfächern erheblich reduziert wird, argumentiert Schilling „für

einen systematischen Primat des Ethikunterrichts vor dem Religionsunterricht und damit für einen verpflichtenden Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler“ (S. 9), in dem religionsphilosophische Themen und Texttraditionen dann freilich einen noch deutlicheren Platz finden müssten.

Insgesamt erweist sich der Essay als spannender und fundierter Grundsatzbeitrag zur Frage nach der Zukunft des Religions- und Ethikunterrichtes, der auch eigene Konturen als curriculumtheoretischer Beitrag zeigt. Und nicht zuletzt wirft er bildungspolitische Fragen zum Weiterdenken auf:

Könnte man bei der betonten Wichtigkeit philosophischer Bildung – über die engen Grenzen der Ethik hinaus – nicht auch gleich die Einrichtung eines Faches „Philosophie“ für alle Schülerinnen und Schüler fordern? Was lässt sich aus Erfahrungen mit dem Schulfach LER in Brandenburg für das vorgeschlagene Modell einer „die Religionslehren und philosophische Ethik umfassenden Fächergruppe“ mit dem bezeichneten Primat der Philosophie ableiten? Würden die bisher üblichen zwei Schulstunden pro Woche ausreichen, um das inhaltlich skizzierte – bei dem außerdem erhöhten Voraussetzungsreichtum transkulturellen Lernens – auf befriedigendem Niveau zu realisieren? Was wäre erforderlich, um Lehrkräfte adäquat aus- und fortzubilden? Würde die geforderte Einrichtung eines alternativlos zu besuchenden philosophischen Schulfaches nicht auch Forderungen nach einer Ausgliederung des konfessionsgebundenen Unterrichtes aus dem staatlichen Schulwesen wirksam werden lassen? Bestünde am Ende dann andererseits vielleicht die Gefahr einer Verwässerung des bisherigen philosophischen Profils des Ethikunterrichtes durch ehemalige Religionskolleginnen und -kollegen im neuen Leitfach Ethik? Und: Welchen bildungspolitischen Zukunftsszenarien folgt in diesem Zusammenhang eigentlich das von der EU geförderte Forschungsprojekt READY (*Religious Education and Diversity*), das in der „Religionsdidaktischen Vorbemerkung“ von Peter Kliemann erwähnt wird?

Volker Haase

HELGE KMINER: *Philosophie und Philosophieren im Unterricht. Empirische Erschließung*

einer widersprüchlichen Praxis. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich 2018. 287 S.

Helge Kminek leistet in seiner Doktorarbeit zur Erhebung des Philosophieunterrichts die Verknüpfung der Erziehungswissenschaft mit der Philosophiedidaktik und liefert damit eine wichtige Pionierarbeit, an der weiter anzuknüpfen ist. In neun analysierten Unterrichtsstunden rekonstruiert er den aktuellen Stand des Unterrichtens und führt einige Punkte auf, die nicht unerheblich sind. So bemerkt er, dass die Lehrpersonen oft in einem Dilemma zwischen ihrer Rolle als Lehrer oder Lehrerin und ihrer Rolle als Philosoph oder Philosophin stehen (S. 135) und dass Belehren gegen die grundsätzliche Konzeption der Philosophie steht; er öffnet somit den Raum für eine Neuausrichtung der Lehrerrolle im Philosophieunterricht. Weiter hält er durch die einzelnen Sequenzen die Problematik fest, dass Lehrpersonen Schüler- und Schülerinnenäußerungen oft nur als Auftakt zum eigenen Sprechen nehmen und nicht als ein ernstzunehmendes Dialogangebot, in dem ggf. auch Aussagen zu korrigieren sind. Somit bleiben falsche Äußerungen der Schüler und Schülerinnen einfach stehen oder werden gar als richtig anerkannt. Wenngleich dies ein allgemeindidaktisches Problem ist, zeigt Kminek auch ein dezidiert philosophiedidaktisches Problem: Er rekonstruiert, dass der Philosophieunterricht oft noch immer ein Entlangarbeiten an Texten aus der Philosophiegeschichte ist anhand „didaktisierte[n] Problemen“ und weniger eine Auseinandersetzung mit *philosophischen* Problemen (S. 261). Problemorientierung, die für den Philosophieunterricht konstitutiv sein sollte, hat bisher nicht genügend Eingang in die Klassenzimmer gefunden. Positiv hebt er besonders die Motivation und Leistungen der Schüler und Schülerinnen hervor, bei der er die „Sozialisation“ einer „philosophische[n] Denkform“ (S. 269) vermutet und die durch den Philosophieunterricht weiter gefordert werden muss.

Außer diesen wichtigen Ergebnissen sind jedoch weitere Anmerkungen zu machen, die auf drei Ebenen wirksam werden; erstens auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene, zweitens auf der methodischen Ebene und