

Philosophie als Leitdisziplin für das Fach *Werte und Normen*?

Anne Burkard

1. Einleitung

In den curricularen Vorgaben vieler Ethikfächer wird für deren wissenschaftliche Fundierung auf mehrere Bezugsdisziplinen verwiesen.¹ Welches Gewicht den jeweiligen fachlichen Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung zukommen soll, wird teils explizit thematisiert, teils wird dies etwa durch die vorgesehenen Kompetenzen und Gegenstände indirekt deutlich. Auch die jeweilige Ausgestaltung des Studiums für das fragliche Schulfach kann Hinweise darauf geben, welche Bedeutung bestimmten fachlichen Grundlagen zugeschrieben wird. So wird beispielsweise in den Curricula für die Fächer *Ethik* in Berlin, *Praktische Philosophie* in Nordrhein-Westfalen und *Ethik* in Hessen die Philosophie als „Referenzwissenschaft des Faches“, als „Leitwissenschaft“ oder als „eigentliche Bezugswissenschaft“ bezeichnet, jeweils ergänzt um weitere „Bezugswissenschaften“, insbesondere Religionswissenschaft, Psychologie und verschiedene Gesellschaftswissenschaften.² In diesen Curricula wird Philosophie also mehr oder weniger deutlich als zentraler fachlicher Referenzpunkt der Schulfächer benannt. Dies schlägt sich auch in den ausschließlich oder primär philosophisch ausgerichteten fachwissenschaftlichen Anteilen der Studiengänge nieder, die auf das Unterrichten der Fächer in den drei Bundesländern vorbereiten.

Für das niedersächsische Schulfach *Werte und Normen* ist die Bedeutung der unterschiedlichen Bezugswissenschaften demgegenüber weniger eindeutig.³ Unstrittig ist zwar, dass hier Philosophie und Religionswissenschaft eine maßgebliche Rolle spielen sollen. Wie die Anteile dieser Bezugswissenschaften zu gewichten sind, worin ihre Beiträge für den Unterricht genau bestehen sollen und welche Bedeutung weiteren, insbesondere sozialwissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet ist, bleibt hingegen unklar und strittig. Gerade weil diese Unklarheiten und Dissense im Fall des Fachs *Werte und Normen* besonders deutlich werden, machen sie auf

¹ Mit der Bezeichnung der hier angesprochenen Fächergruppe als „Ethikfächer“ orientiere ich mich an der u.a. von der Kultusministerkonferenz verwendeten Sprachregelung. Gemeint sind damit primär die bundesdeutschen Fächer *Ethik*, *Philosophie*, *Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde* (LER) sowie *Werte und Normen*, aber auch vergleichbare Fächer in anderen Ländern, im deutschsprachigen Raum etwa *Ethik* in Österreich oder Aspekte des Faches *Ethik-Religion-Gemeinschaft* (ERG) aus dem Lehrplan 21 der Deutschschweiz.

² Ausführlicher heißt es in den drei Curricula: (1) „Bei der Betrachtung aus der ideengeschichtlichen Perspektive kommen Stimmen aus den Wissenschaften zu Wort, die für das Thema relevant sind. Das sind insbesondere die Stimmen aus der Referenzwissenschaft des Faches Ethik, der Philosophie. [...] Hinzu kommen die ethisch relevanten Theorien aus den Bezugswissenschaften – der Psychologie und den Religions-, Gesellschafts- und Naturwissenschaften.“ (Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft Berlin 2015, S. 18) (2) „In der Auseinandersetzung mit der Thematik der sieben Fragenkreise [darunter z.B. Fragen nach dem guten Handeln und Fragen nach Wahrheit, Wirklichkeit und Sinn] erwerben Schülerinnen und Schüler Kenntnisse in der Leitwissenschaft Philosophie und den Bezugswissenschaften Religionswissenschaft, Psychologie und Soziologie.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 12). (3) „Daher bezieht sich der Ethikunterricht neben der eigentlichen Bezugswissenschaft Philosophie [...] auch auf Bereiche der politischen Philosophie, der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialphilosophie, der Religionswissenschaften sowie auf die philosophisch-ethischen Implikationen der [...] Naturwissenschaften (insbesondere Biologie, Medizin, Informationswissenschaften etc.). Auch Erkenntnisse der historischen Wissenschaften und der Soziologie der Moral und der Ethik selbst sind in den Unterricht einzubeziehen.“ (Hessisches Kultusministerium 2010, S. 3)

³ Ich beziehe mich im vorliegenden Beitrag auf den Unterricht im Fach *Werte und Normen* in den Sekundarstufen, nicht auf den seit dem Schuljahr 2022/23 eingeführten Grundschulunterricht. Die fachlichen Bezüge sind dort laut curricularen Vorgaben weitgehend die gleichen wie für die Sekundarstufen, allerdings gibt es bislang (Stand Sommer 2023) noch keine Studiengänge für das Grundschulfach.

Schwierigkeiten aufmerksam, die sich auch bei einem Teil der anderen Ethikfächern in abgemilderter Form ergeben, häufig ohne jedoch als solche wahrgenommen und aus fachdidaktischer Sicht diskutiert zu werden.

Im Folgenden argumentiere ich erstens dafür, dass und warum das Schulfach *Werte und Normen* und vergleichbare Ethikfächer eine klarere disziplinäre Verortung mit der Bestimmung einer Leitdisziplin erfahren sollten. Zweitens argumentiere ich dafür, dass die Philosophie als Leitdisziplin für diese Fächer fungieren sollte. Dadurch ließen sich eine Reihe von Herausforderungen adressieren, mit denen Ethikfächer konfrontiert sind, die über einen multidisziplinären Zuschnitt verfügen. Was genau es praktisch bedeuten kann, wenn eine akademische Disziplin als Leitdisziplin für ein Schulfach gilt, möchte ich hier weitgehend offenlassen, da fraglos ein Spektrum plausibler Konsequenzen denkbar ist. Für den vorliegenden Beitrag verbinde ich mit der Rede von einer Leitdisziplin lediglich die Festlegung, dass die fragliche Disziplin die zentrale Rolle für das Fachstudium angehender Lehrpersonen spielen und als zentraler fachlicher Referenzpunkt für die Ausgestaltung der schulischen Curricula fungieren soll. Darüber hinaus besteht Raum für weitere Bezugsdisziplinen, die für das Fachstudium und die Curriculumsgestaltung eine weniger prominente, aber doch potentiell wichtige Rolle spielen können.

In einem ersten Schritt erläutere ich den argumentativen Rahmen und Anspruch des Beitrags näher (Abschnitt 2). Anschließend skizziere ich die spezifischen Rahmenbedingungen, die derzeit für die Gestaltung des *Werte und Normen*-Unterrichts und für die Ausbildung von Lehrpersonen des Faches im Land Niedersachsen bestehen (Abschnitt 3). Vor diesem Hintergrund zeige ich auf, welchen Herausforderungen die Bestimmung einer Leitdisziplin für das Fach speziell mit Blick auf das Studium begegnen kann (Abschnitt 4). Anschließend argumentiere ich dafür, dass nicht zuletzt die Zugehörigkeit von *Werte und Normen* und vergleichbaren Fächern zur Gruppe der Ethikfächer für eine Festlegung auf Philosophie als Leitdisziplin spricht (Abschnitt 5). In Abschnitt 6 diskutiere ich einen grundlegenden Einwand, der sich gegen die vorherige Argumentation ins Feld führen ließe, und beende den Beitrag in Abschnitt 7 mit kurzen Schlussbemerkungen.

2. Zur Einordnung und zum Anspruch des Beitrags

Wenn es um den Zuschnitt, die Ausgestaltung und die Zielsetzungen von Schulfächern oder, allgemeiner gesprochen, von fachlichen Bildungsprozessen geht, lassen sich konzeptionell-normative Beiträge auf einem Spektrum einordnen: Am einen Ende dieses Spektrums finden sich Vorschläge, die als Beiträge zur idealen Theorie des jeweiligen Gegenstandes verstanden werden können. Das heißt hier, dass sie von konkreten bildungspolitischen Vorgaben und anderen kontextuellen Faktoren weitgehend absehen und Vorschläge für mehr oder weniger stark idealisierte Bedingungen oder hypothetische Szenarien formulieren. Das könnte für den deutschsprachigen Kontext beispielsweise die Annahme sein, dass es ein reguläres, rein philosophisch oder rein religionskundlich ausgerichtetes Schulfach für alle gibt, für dessen Ausgestaltung nun Leitlinien entwickelt werden, oder die Voraussetzung eines Bildungskontextes, in dem keine Noten erteilt werden, die Schule keine Selektionsfunktion erfüllt und ausschließlich projektförmig gelernt wird. Am anderen Ende des Spektrums sind Beiträge zu verorten, die spezifische bildungspolitische Bedingungen als gegeben voraussetzen und für den so abgesteckten Rahmen Vorschläge entwickeln. Die Entwicklung von Lehrmitteln, die sich eng an den aktuell geltenden curricularen Vorgaben eines Faches orientieren, oder Vorschläge dafür, wie Lehrpersonen unter gegebenen Bedingungen eine möglichst faire Benotung von Leistungen im Ethikunterricht um-

setzen können, sind Beispiele für Beiträge, die an diesem zweiten Ende des Spektrums angesiedelt sind. Beide Arten von Beiträgen haben offenkundige Vor- und Nachteile. Dazu zählen etwa ihre unterschiedliche Relevanz für Lehrpersonen in gegenwärtig vorgefundenen Praxiskontexten oder die Tendenz, den möglicherweise problematischen Status quo entweder weiter zu zementieren oder aber aufzubrechen, indem zunächst utopisch erscheinende Alternativen aufgezeigt und so Impulse für eine substantielle Weiterentwicklung des Bildungssystems gegeben werden (vgl. auch Kitcher 2022, S. 2f.).

Der vorliegende Beitrag ist eher am nicht-idealen Ende des Spektrums angesiedelt, kritisiert aber durchaus einige der vorgefundenen Rahmenbedingungen und unterbreitet Vorschläge dafür, warum und wie diese angepasst werden sollten. Konkreter heißt dies, dass ich für den Beitrag diejenigen rechtlichen und schulpolitischen Rahmenbedingungen der Ethikfächer und speziell des Faches *Werte und Normen* als gegeben voraussetze, deren Änderung in näherer Zukunft unwahrscheinlich ist. Das gilt mit Blick auf den bundesdeutschen Kontext etwa für den Status der Ethikfächer als Ersatz oder Alternative zum bekenntnisorientierten Religionsunterricht, der diesen Fächern in den meisten Bundesländern zukommt. Denn angesichts der grundgesetzlichen Verankerung des Religionsunterrichts und des zugleich geltenden Rechts, aufgrund der negativen Religionsfreiheit nicht daran teilzunehmen, dürfte der gegenwärtige Status der Ethikfächer ohne einen sehr breiten, gegenwärtig jedoch nicht vorhandenen gesellschaftlichen und parteipolitischen Änderungswillen bis auf Weiteres fortbestehen.⁴ Ebenso sollen bestimmte Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) hier nicht in Frage gestellt werden, sondern als Referenzrahmen dienen, da auch diesbezüglich keine kurzfristigen Änderungen zu erwarten sind (mehr dazu im Folgenden). Mit Blick auf Niedersachsen gilt der als gegeben angenommene rechtliche Rahmen, wie im nächsten Abschnitt noch näher zu erläutern sein wird, speziell für die Festlegung auf einen Unterricht, der mindestens Philosophie und Religionswissenschaft als bedeutende Bezugsdisziplinen behandelt. Diese landesgesetzlich verankerte Festlegung soll also ebenfalls als gesetzt angenommen werden und einen Ausgangspunkt der Diskussion darstellen.⁵

Nicht als gesetzt annehmen werde ich hingegen die spezifische Form der aktuell geltenden curricularen Vorgaben für das Fach *Werte und Normen*, da diese im Rahmen der gesetzlichen Regelungen verhältnismäßig leicht anpassbar wären und ohnehin mehr oder weniger regelmäßig überarbeitet werden. Die kritische Auseinandersetzung mit und konstruktive Weiterentwicklung von Curricula ist fraglos nicht nur legitimer Gegenstand fachdidaktischer und fachlicher Auseinandersetzung. Ebenso kann sie grundsätzlich mit hinreichender Wahrscheinlichkeit Einfluss auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen an Universitäten und Schulen und nicht zuletzt auf den Unterricht selbst nehmen, auch wenn die Fachentwicklung natürlich von zahlreichen weiteren bildungspolitischen, schulpraktischen und gesellschaftlichen Faktoren sowie nicht zuletzt von kontingenten persönlichen Konstellationen beeinflusst wird.

⁴ In Art. 7, Abs. 2 und 3 GG heißt es: „(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen. (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. [...]“ Vgl. für vielfältige juristische, bildungspolitische und didaktische Perspektiven auf die Religions- und Ethikfächer die Beiträge in Kubik, Klinger und Sağlam 2021 und Schröder und Emmelmann 2018 sowie speziell zum rechtlichen Status der Ethikfächer Muckel 2018.

⁵ Da der Bereich der Sozialwissenschaften, die in den Curricula des Faches als weitere Bezugsdisziplin genannt werden, so groß und diffus ist, und auch, weil es hierfür in Niedersachsen kaum eine fachdidaktische oder bildungspolitische Lobby gibt, werde ich diesen Bereich im Folgenden nur am Rande behandeln. Vgl. dazu aber den Beitrag von Alexander-Kenneth Nagel in diesem Band.

Noch eine Bemerkung zum Anspruch des Beitrags: Im Folgenden soll es nicht um grundsätzliche Fragen nach dem Wert philosophischer oder religionskundlicher Bildung gehen. Diese wurden und werden an anderen Stellen ausführlich verhandelt und würden hier den Rahmen sprengen.⁶ Dass es sich bei philosophischem und religionskundlichem Unterricht jeweils um für die Lernenden wertvolle und politisch bedeutsame Bildungsangebote im Kontext der öffentlichen Schule handelt (bzw. handeln würde, gäbe man ihnen den entsprechenden Raum), setze ich hier voraus. Die deutlich spezifischere Frage, die ich stattdessen verfolge, bezieht sich auf die Rolle, die philosophische, religionskundliche und ggf. weitere fachliche Gegenstände und Perspektiven speziell im Fach *Werte und Normen*, aber auch in anderen multidisziplinären Ethikfächern an Schulen und Universitäten sinnvollerweise spielen sollten.

3. Zu den gegenwärtigen Rahmenbedingungen des Faches *Werte und Normen*

Für den gegenwärtigen Zuschnitt und mögliche Entwicklungsperspektiven des Faches *Werte und Normen* sind eine Reihe rechtlicher Regelungen, bildungspolitischer Dokumente sowie universitärer und verbandspolitischer Rahmenbedingungen einschlägig. Ich möchte hier fünf Regelungen, Dokumente und Rahmenbedingungen skizzieren, die maßgeblich den Kontext bestimmen, aus dem die in den nachfolgenden Abschnitten thematisierten Herausforderungen erwachsen.⁷

So findet sich erstens im Schulgesetz des Landes Niedersachsen die folgende Vorgabe zur Ausgestaltung des Faches:

„Im Fach Werte und Normen sind religionskundliche Kenntnisse, das Verständnis für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen und der Zugang zu philosophischen, weltanschaulichen und religiösen Fragen zu vermitteln.“ (NSchG §128 Abs. 2)

Der Gesetzestext legt nahe, dass mindestens Religionswissenschaft (für die „religionskundlichen Kenntnisse“), Philosophie (für den „Zugang zu philosophischen Fragen“) und weitere empirische Wissenschaften wie die Soziologie oder Psychologie („für die in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen“) als Bezugswissenschaften des Faches fungieren sollen.⁸ Aufgrund welcher wissenschaftlichen Basis „der Zugang zu [...] weltanschaulichen und religiösen Fragen“ vermittelt werden soll, ist weniger klar, hier könnten neben Philosophie,

⁶ Um nur beispielhaft einige Arbeiten hierzu anzuführen, vgl. etwa Hand 2018, Martens 2003 und die Beiträge in Meyer 2010 für philosophische und philosophiedidaktische Perspektiven sowie Alberts 2008, Bleisch 2017 und Frank 2016 für religionswissenschaftliche und religionskunddidaktische Beiträge. Ich selbst habe an anderer Stelle Überlegungen zum Wert philosophischer Bildung angestellt (Burkard 2020). Vgl. etwa auch Steinfath 2018 für grundlegendere Reflexionen zur philosophischen Ethik und deren Bildungspotential für das Fach *Werte und Normen*; Holmer Steinfath argumentiert in dem Beitrag ebenfalls dafür, Philosophie als Leitdisziplin des Faches zu behandeln, allerdings mit Bezug auf grundlegendere moralphilosophische Erwägungen und in Verbindung mit der Schlussfolgerung, dass *Werte und Normen* mit der von ihm geforderten Ausrichtung nicht Ersatzfach für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht sein könne (v.a. S. 67-69).

⁷ Vgl. auch die Diskussion Markus Rassillers der rechtlichen Rahmenbedingungen (inklusive des Staatsvertrags, der zwischen dem niedersächsischen Kultusministerium und dem *Humanistischen Verband Niedersachsen* zwecks Absicherung eines religionskundlichen Unterrichtsangebots geschlossen wurde) sowie gegenwärtiger curricularer Vorgaben in diesem Band, in der er zu teils abweichenden Ergebnissen kommt. Insbesondere empfiehlt Rassiller dort andere fachdidaktische Schwerpunkte für die Weiterentwicklung des Faches *Werte und Normen*.

⁸ Für das *Verständnis* der in einer Gesellschaft wirksamen Normen könnte sich grundsätzlich auch die Philosophie zuständig sehen. Doch liegt es für viele philosophische Ansätze etwa im Bereich der Moralphilosophie nicht nahe, ihre Verständnisbemühungen lediglich auf die *de facto* in einer bestimmten Gesellschaft, zu einer bestimmten Zeit wirksamen Normen zu richten, da das philosophische Erkenntnisinteresse in der Regel deutlich grundsätzlicher ist.

Religionswissenschaft oder Soziologie grundsätzlich etwa auch theologische und religionspädagogische Perspektiven ins Spiel kommen. In jedem Fall bleibt in diesen gesetzlichen Vorgaben weitgehend offen, welches Gewicht die jeweiligen fachlichen Bezüge und Fragestellungen einnehmen und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen sollen. Wie die Bildungsansprüche und deren Umsetzungsmöglichkeiten des Faches genauer auszuformulieren sind, kann zwar ohnehin nur im Kontext fachlicher und fachdidaktischer Auseinandersetzung und in enger Rückbindung an die konkrete Bildungspraxis verhandelt werden. Doch die Frage, welche Disziplinen, und damit auch, welche konkreten Gegenstände, Frageperspektiven und Akteur:innen hierbei grundsätzlich Berücksichtigung finden sollen, wird von gesetzlichen Regelungen wie der zitierten mitbestimmt – dies allerdings so, dass die genaue Gewichtung und Ausgestaltung offenbleiben.

Die zweite Rahmenbedingung, die den gegenwärtigen Zuschnitt des *Werte und Normen*-Unterrichts maßgeblich mitbestimmt, stellen die aktuell geltenden Kerncurricula des Faches dar, auf die ich hier etwas ausführlicher eingehen möchte. Auch aus diesen ergibt sich kein klares Bild für die Rolle der jeweiligen Bezugsdisziplinen, aber sie geben doch einige Hinweise darauf, welche Bedeutung diesen gegenwärtig zukommen soll. So wird in den Ausführungen der Curricula zum Bildungsbeitrag des Faches die zitierte Vorgabe aus dem Schulgesetz so interpretiert, dass „das Unterrichtsfach *Werte und Normen* [...] sich in erster Linie auf Problemstellungen der Philosophie, der Religionswissenschaft [und] geeigneter Gesellschaftswissenschaften“ bezieht (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, S. 8).⁹ Zum (im sehr weiten Sinne) gesellschaftswissenschaftlichen Bezug heißt es weiter, „Fragestellungen und Ergebnisse geeigneter Sozialwissenschaften wie Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Aspekte der Naturwissenschaften“ seien hilfreich, um dem gesetzlich festgelegten Anspruch an das Fach gerecht zu werden, dem zufolge es „zum Verständnis der in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen“ beitragen soll. Die Aufgabe, die Schüler:innen „mit Weltanschauungen und Religionen und deren Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten bekannt zu machen“, verlange hingegen den „Rückgriff auf Begriffe und Forschungsergebnisse der Religionswissenschaft“. Schließlich solle die Auseinandersetzung der Schüler:innen „mit individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen“ im Fach „unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter philosophischer Aspekte und Fragestellungen“ stattfinden. Dazu sei „die Einbeziehung von Überlegungen aus den Bereichen der praktischen Philosophie, vor allem der angewandten Ethik“ erforderlich, im Unterricht am Gymnasium einschließlich der Berücksichtigung „komplexere[r] Begründungen bzw. Herleitungen normativer Modelle.“ Zusätzlich sollen im Fach auch „Gesichtspunkte aus der [philosophischen] Anthropologie und der Erkenntnistheorie“ thematisiert werden. Zur philosophischen Dimension des Faches heißt es zudem, dass „diesbezüglicher Unterricht auf aktives, eigenständiges und problemorientiertes Philosophieren und nicht bloß auf rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen abzielen habe.“ (Ebd., S. 8 und 5).

In den Ausführungen zum fachspezifischen Bildungsbeitrag wird also eine große Bandbreite an fachlichen Bezügen angeführt und keine klare Hierarchisierung vorgenommen. Es scheint hier vielmehr insgesamt so, als sollte den drei Bereichen Philosophie, Religionswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften etwa gleiche Bedeutung für die Ausgestaltung des Faches zukommen. Für eine Einschätzung der gegenwärtigen fachlichen Ausrichtung ist aber auch ein

⁹ Da die Ausführungen zum Bildungsbeitrag des Faches in den Kerncurricula für die Sekundarstufe I und II wortgleich sind, zitiere ich hier nur aus einem der Curricula.

näherer Blick auf die konkreten Vorgaben bezüglich Fragestellungen, Gegenständen und zu fördernden Kompetenzen relevant, die die Curricula vorsehen. Dort ist insgesamt (und besonders für die Sekundarstufe II) ein deutlicher philosophischer Schwerpunkt erkennbar. Es würde den Rahmen des Beitrags sprengen, dies hier detailliert nachzuweisen, ich möchte jedoch zumindest knappe Belege mit Bezug auf die Fachkompetenzen und -inhalte anführen, primär fokussiert auf das Curriculum der Sekundarstufe II.

So zeigt sich der philosophische Schwerpunkt etwa in den näheren Bestimmungen der prozessorientierten Kompetenzen, die im Unterricht gefördert werden sollen:¹⁰ Hier wird prominent auf die Auseinandersetzung mit „moralisch relevanten Begebenheiten“ verwiesen, auf die Untersuchung „normative[r] Text[e]“ mit Blick auf „explizite und implizite Prämissen“, auf die Untersuchung von „Gedankenexperimente[n]“ und „verschiedene[r] ethische[r] Positionen“ mit Blick auf deren „Tragweite“, auf das Erläutern und Diskutieren verschiedener „Lösungsstrategien zu moralisch relevanten Konflikten“, auf die Entwicklung und Prüfung „eigenständige[r] und folgerichtige[r] Argumentationen“ und nicht zuletzt auf die „begründet[e] und differenziert[e]“ Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Urteilen im Diskurs, um „im argumentativen Austausch mit anderen Menschen [...] die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung“ zu entfalten (ebd., S. 13f.). Sicherlich sind die genannten Tätigkeiten und Fähigkeiten teils auch für die anderen Bezugsdisziplinen relevant. Doch sind insbesondere der Fokus auf moralische und andere normative Fragen, die Einübung von Argumentations- und Urteilskompetenz sowie die Arbeit mit Gedankenexperimenten und ethischen Positionen klar einer philosophischen und philosophiedidaktischen Perspektive zuzuordnen.¹¹ Auch die Rahmenthemen und Module sowie die dazu angeführten Begriffe, Theorien und Autor:innen für die Oberstufe weisen einen deutlichen philosophischen Schwerpunkt auf. Das Spektrum reicht von Fragen der philosophischen Ethik und der politischen Philosophie über Fragen der Erkenntnistheorie, der Wissenschaftstheorie, der Sprachphilosophie und der Philosophie des Geistes bis hin zu Fragen der Ästhetik, der philosophischen Anthropologie und der Religionsphilosophie (ebd., Abs. 3.4 und 3.5). Zu beachten ist allerdings, dass die philosophischen Perspektiven auf diese Gegenstände immer wieder verbunden werden mit anderen fachlichen Perspektiven, etwa mit Theorien aus dem Bereich der Psychologie und der Soziologie bei Fragen nach Sinn und Glück oder der Ethnologie, der Biologie und der Psychologie in Bezug auf anthropologische Fragen.

Neben dem philosophischen Schwerpunkt ist in den Rahmenthemen und Modulen zudem auch ein deutlicher religionswissenschaftlicher Fokus erkennbar. So ist ein Halbjahr der Einführungsphase unter der Überschrift „Religionen und Weltanschauungen“ darauf fokussiert, einen „Überblick über Religionen und Weltanschauungen aus einer religionswissenschaftlichen und einer philosophischen Perspektive“ zu vermitteln (ebd., S. 22). Spezifischere fachliche Perspektiven, die im Curriculum für dieses Halbjahr angesprochen werden, umfassen auch ethnologische, soziologische, psychologische und religionsphilosophische Zugänge, die Grenzen zwischen den verschiedenen disziplinären Zugängen sind in den Vorgaben allerdings häufig

¹⁰ Diese Kompetenzen tragen die Bezeichnungen „Wahrnehmen und Beschreiben“, „Verstehen und Reflektieren“ und „Diskutieren und Urteilen“ und sind in den allgemeinen Beschreibungen gleichlautend für die Sekundarstufe I und II.

¹¹ Zu der Frage, in welchem Sinne und in welcher Form Urteilskompetenzen in einem religionskundlich ausgerichteten Unterricht eine Rolle spielen sollten, wurden in jüngerer Zeit eine ganze Reihe aufschlussreicher Beiträge publiziert. Dort werden teils deutlich andere Anforderungen an Urteilskompetenzen formuliert als in philosophiedidaktischen Beiträgen oder Curricula in Bezug auf Argumentations- und Urteilskompetenz. Um nur drei Beispiele anzuführen: vgl. Frank 2016, dort v.a. S. 26f. und 30, Rassiller 2022 und Schröder 2022.

nicht klar erkennbar. Zudem sind für weitere Halbjahresthemen Wahlpflichtmodule oder Themenschwerpunkte mit primär religionswissenschaftlichem Bezug vorgesehen (z.B. das Modul „Menschenbilder in Religionen und Weltanschauungen“, für das eine Auseinandersetzung mit Menschenbildern in einer Reihe religiöser Traditionen und humanistischer Strömungen vorgesehen ist, oder das „Verhältnis von Mensch und Tier in verschiedenen Religionen“ als ein Schwerpunkt im Modul „Ökologische Ethik“) (ebd., S. 29 und 33).

In Bezug auf die Auskünfte, die die gegenwärtig geltenden Curricula für die disziplinäre Ausrichtung des Faches *Werte und Normen* geben, lässt sich vor dem Hintergrund dieser Skizze festhalten, dass sie auf den ersten Blick suggerieren, den drei Bereichen – Philosophie, Religionswissenschaft und Gesellschaftswissenschaften – käme gleiches Gewicht zu. Tatsächlich sind sie aber in den zu fördernden Kompetenzen und in den thematischen Schwerpunkten in erster Linie philosophisch und in zweiter Linie religionswissenschaftlich ausgerichtet, während weitere gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven eine eher diffuse und verhältnismäßig marginale Rolle spielen.

Eine dritte relevante Rahmenbedingung für die Ausrichtung des Faches stellen die Vorgaben der KMK zur Erhöhung der Mobilität von Lehrpersonen dar. Dort ist festgehalten, dass *Philosophie, Werte und Normen* ebenso wie *Ethik* und weitere vergleichbare Studienfächer aus der Fächergruppe Ethik für den Vorbereitungsdienst und die Anstellung an Schulen bundesweit gleichzusetzen sind. So heißt es dort u.a.:

„Eine in einem Land in der Bundesrepublik Deutschland nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz erworbene Befähigung zu einem Lehramt in einem der Fächer der jeweiligen Fächergruppe eröffnet den Zugang zum Schuldienst in jedem der Fächer der jeweiligen Fächergruppe“. (KMK 2013, S. 6f.)

Wenn ich also etwa *Werte und Normen* an einer niedersächsischen Universität studiert habe, soll mich dieses Studium ebenso dazu befähigen, *Ethik* und *Philosophie* etwa in Bayern, Berlin und Hessen oder *Praktische Philosophie* und *Philosophie* in NRW zu unterrichten – und auch *Philosophie* in Niedersachsen.

Viertens ist die konkrete Situation an den Universitäten, die derzeit Lehrpersonen für das Fach ausbilden – Oldenburg, Hannover und Göttingen –, als relevanter Kontext zu nennen.¹² So wird in Oldenburg ein Bachelor- und Masterstudiengang unter der Bezeichnung „Philosophie/Werte und Normen“ angeboten. Hier absolvieren angehende Lehrpersonen für die beiden Schulfächer also dasselbe Studienprogramm. Dieses vom Institut für Philosophie verantwortete Programm ist klar philosophisch ausgerichtet, mit einem religionswissenschaftlichen Modul im Masterstudium. Demgegenüber ist in Hannover das Fach im Bachelorstudium am Institut für Religionswissenschaft und im Masterstudium am Institut für Philosophie angesiedelt. Der Bachelorstudiengang heißt dort „Religionswissenschaft/Werte und Normen“. Zwar wurden im Zuge einer Studiengangreform im Jahr 2022 die philosophischen Anteile erhöht, doch ist das Studium in Hannover insgesamt weiterhin deutlich stärker religionswissenschaftlich als philosophisch ausgerichtet. Es beinhaltet zudem ein Modul im Fachbereich Soziologie sowie einzelne interdisziplinär ausgerichtete Veranstaltungen. In Göttingen wird das Studium zwar, wie in Oldenburg, institutionell vom Philosophischen Seminar verantwortet, doch stellt hier neben der Philosophie die Religionswissenschaft ein zentrales zweites Anteilfach dar. Zusätzlich be-

¹² Die folgenden Angaben beziehen sich auf die im Studienjahr 2022/23 geltenden Studienordnungen und Modulkataloge, die in diesem Jahr auf den Webseiten der jeweiligen Seminare und Institute abrufbar waren.

steht in Göttingen ein recht großer Wahlbereich mit einem Studienangebot, das derzeit aus Soziologie, Politikwissenschaft, Ethnologie und Geschichte der Philosophie bestückt wird. Auch hier gibt es einzelne interdisziplinäre Veranstaltungen im Studiengang *Werte und Normen*. Wie in Hannover wurden in Göttingen im Jahr 2022 die Studienanteile im Bereich der Philosophie etwas erhöht, hier durch eine Reduktion des sozialwissenschaftlichen Wahlbereichs. Das Studienprogramm hat nun insgesamt ein stärker philosophisches Profil, verfügt jedoch weiterhin über deutliche religionswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Fachstudienanteile (je nach selbst gesetzten Schwerpunkten etwas mehr oder weniger als ein Drittel der fachwissenschaftlichen Studienpunkte). Mit den verschiedenen Studiengangstrukturen an den drei Standorten sind auch unterschiedliche Zuständigkeiten in den Fachdidaktiken verbunden: In Göttingen und Oldenburg gibt es derzeit jeweils eine primär philosophisch ausgerichtete Fachdidaktikprofessur, in Hannover eine Professur für Religionswissenschaft mit fachdidaktischem Profil.

Als fünfter für den gegenwärtigen fachlichen Zuschnitt des Schulfaches *Werte und Normen* relevanter Faktor sei schließlich noch die Existenz zweier einschlägiger schulpolitischer Fachverbände angeführt. Sowohl der niedersächsische *Landesverband Philosophie* als auch der *Fachverband Werte und Normen* beanspruchen die Vertretung des Faches und der Interessen der Lehrpersonen, die es unterrichten.¹³ Während der letztgenannte Fachverband, der eng mit dem *Humanistischen Verband Deutschland* verbunden ist, insbesondere den religionskundlichen Charakter des Faches betont und es dezidiert vom Fach *Philosophie* abgegrenzt sehen möchte, betont man beim *Landesverband Philosophie* und im dazugehörigen Dachverband die Kontinuitäten zwischen den Fächern.¹⁴

Aus dieser Gemengelage ergeben sich Herausforderungen für die Gestaltung des Schul- und Studienfaches *Werte und Normen*, die von der Ausbildung der Lehrpersonen über die Gestaltung von Lehr-Lehrmaterialien bis hin zur Fachentwicklung reichen. Ich lege hier den Fokus auf Herausforderungen in Bezug auf die universitäre Ausbildung und damit verbundene Fragen der Unterrichtsqualität.¹⁵ Worin diese Herausforderungen genauer bestehen und inwiefern die Benennung von Philosophie als Leitdisziplin für den Umgang mit ihnen förderlich wäre, führe ich in den nächsten Abschnitten aus. In einem ersten Schritt zeige ich mit Blick auf das Fachstudium, dass es grundsätzlich einer Leitdisziplin zur Ausschärfung des fachlichen Profils bedarf. Im zweiten Schritt argumentiere ich mit Blick auf die Zugehörigkeit des Faches *Werte und Normen* zur Fächergruppe Ethik dafür, dass die Philosophie besonders geeignet ist, um die Funktion einer Leitdisziplin zu übernehmen.

¹³ Vgl. auch die Beiträge von Nick Büscher und Christoph Wolter sowie von Jonas Riebeling, Markus Rassiller und Catrin Schmühl in diesem Band.

¹⁴ So heißt es auf den Seiten des *Fachverbandes Werte und Normen*: „Werte und Normen ist nicht Philosophie, auch wenn das viele behaupten. Die vertraglichen Vereinbarungen zwischen dem Land Niedersachsen und dem Humanistischen Verband Niedersachsen aus dem Jahre 1992 legen ganz klar fest, dass es sich bei Werte und Normen um ein religionskundliches Fach handelt, das unter anderem den Zugang auch zu philosophischen Fragestellungen ermöglichen soll.“ (<http://www.fv-wun.de/werte-und-normen/>) In einer Stellungnahme des Bundesvorstands des *Fachverbandes Philosophie* heißt es: „Nachdem der Fachverband Philosophie e.V. nun endlich in allen 16 Bundesländern über Landesverbände verankert ist, kann er die Interessen der Lehrkräfte für Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Praktische Philosophie und Philosophieren mit Kindern besser bündeln und geschlossen Forderungen an die Kultusbehörden und die Kultusministerkonferenz stellen. [...] Außerdem stehen wir wieder in Gesprächen mit dem Fachverband Ethik, um Möglichkeiten eines Zusammenschlusses oder zumindest der engeren Zusammenarbeit zu eruieren.“ (<https://www.fv-philosophie.de/state-news/wir-ueber-uns-der-bundesvorstand-informiert/>)

¹⁵ Auf die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung gehe ich hier nicht ein, weil dies den Rahmen des Beitrags sprengen würde. Für diese bestehen jedoch teils ähnliche Herausforderungen.

4. Philosophie als Leitdisziplin und das Fachstudium

Angesichts der Vielzahl der angesprochenen Disziplinen, die für die Ausgestaltung des Unterrichts im Fach *Werte und Normen* laut gesetzlicher Vorgaben, aktueller Curricula und auch nach Maßgabe eines Teils der Studiengänge für das Fach relevant sind, und angesichts mangelnder Klarheit bezüglich der Gewichtung der jeweiligen fachlichen Bezüge, ist die Frage nach einer angemessenen Ausbildung von Lehrpersonen hier besonders virulent. Um dies zu verdeutlichen und die Herausforderungen zu präzisieren, thematisiere ich einige Aspekte der Ausbildung von Lehrpersonen, die in fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskursen zum Unterricht an weiterführenden Schulen für diese und andere Fächergruppen eine zentrale Rolle spielen.¹⁶

Auch wenn für den Philosophie- und Ethikunterricht hierzu wenig systematische Erhebungen vorliegen, wird die Einschätzung offenkundig weithin geteilt, dass auf der einen Seite fehlende fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten im Referendariat und in der späteren Unterrichtspraxis ein ernstzunehmendes Problem darstellen, und dass auf der anderen Seite eine fundierte fachliche Lehrkräftebildung notwendige Bedingung für guten Philosophie- und Ethikunterricht darstellt. Entsprechende Einschätzungen formuliert etwa Helge Kminek basierend auf seiner qualitativen Studie zum Philosophieunterricht:

„Unter dem schulischen Handlungsdruck können die Lehrer das nötige Fachwissen und die fachliche Fertigkeit nur äußerst eingeschränkt bis kaum abrufen und adäquat in den Philosophieunterricht einbringen [...]. Die fachwissenschaftlichen Anteile [des Studiums] müssen ausgeweitet, die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Anteile reduziert werden.“ (Kminek 2020, S. 93f.)

In diesem Zusammenhang spricht Kminek auch die Reduktion fachwissenschaftlicher Studienanteile im Zuge der Bologna-Reformen an, die er als Fehlentwicklung ansieht. Zunehmende systematische Defizite in der fachlichen Ausbildung von Philosophie- und Ethiklehrpersonen beobachtet ebenfalls der *Fachverband Philosophie*:

„[Es] fällt dabei auf, dass vermehrt angehende Lehrkräfte mit nicht ausreichenden fachlichen wie didaktischen Kenntnissen die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung antreten. [...] Oft fehlt es den angehenden Lehrkräften an der Kenntnis und dem Verständnis der Grundlagentexte.“ (Schepers 2021, S. 28)

Eingefordert werden vom Fachverband zudem die Ausbildung „qualifizierte[r] Fähigkeiten und Fertigkeiten im Entwickeln, Darstellen, Erklären, Einordnen und selbstständigen Beurteilen philosophischer Konzeptionen und Positionen“, die zu Beginn des Referendariats vorhanden sein müssten, und zwar bezogen auf alle zentralen Gebiete der Philosophie (von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie über Ethik und Politische Philosophie bis hin zu Religionsphiloso-

¹⁶ Neben Herausforderungen für die fachliche Ausbildung bringt die unklare disziplinäre Ausrichtung auch Schwierigkeiten für eine wissenschaftlich fundierte Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Faches mit sich, die ich hier nur kurz andeuten möchte. So ist etwa unklar, auf welcher Grundlage geeignete Fachinhalte und zu fördernde Kompetenzen für die Studiengänge ausgewählt werden sollen. Ebenso ist nicht klar, Vertreter:innen welcher Disziplinen und Fachdidaktiken für die Weiterentwicklung des Faches z.B. bei der Überarbeitung schulischer Curricula oder bei der Evaluation von Studiengängen primär konsultiert werden sollen. Die Tatsache, dass es bislang keine Vorgaben der KMK für die Studiengänge der Ethikfächer gibt – anders als für Lehramtsstudiengänge im Fach Philosophie –, ließe sich als Indiz dafür interpretieren, dass die hier angedeuteten Schwierigkeiten auch an anderen Stellen gesehen werden (vgl. KMK 2019).

phie) wie auch bezogen auf eine Reihe namentlich genannter philosophischer „Klassiker“. Ergänzt wird dies um die Forderung nach breiterem religionswissenschaftlichem und theologischem Wissen.

In eine ganz ähnliche Richtung zielen Empfehlungen Dagmar Danns. Basierend auf ihrer Erfahrung als Ausbilderin von Ethik- und Philosophielehrpersonen im Referendariat rät sie Studierenden, sich nachhaltig auf das philosophische Fachstudium und dabei sowohl auf die intensive Lektüre von und Auseinandersetzung mit philosophischer Literatur als auch auf die (Weiter-)Entwicklung eines tiefen Interesses am Fach zu konzentrieren. Indem sie rät: „Studieren Sie lieber etwas länger“, teilt sie zudem offenbar die Einschätzung Kmineks, dass der Studienanteil, der für die fachliche Ausbildung vorgesehen ist, nicht ausreicht (Dann 2016, S. 34). Die große Bedeutung einer fundierten fachlichen Ausbildung von Lehrpersonen für einen gelungenen Philosophie- und Ethikunterricht wird auch in diversen Beiträgen eines philosophiedidaktischen Bandes zum Thema Fachlichkeit und Fachdidaktik hervorgehoben (Torkler 2020). Die Autor:innen stützen sich dabei teils auf Ergebnisse der empirischen Bildungswissenschaften, teils auf eigene Erfahrungen mit Unterricht, Lehre und Ausbildung zu den Philosophie- und Ethikfächern. Zudem verweisen sie auf die Komplexität der von Lehrpersonen und Schüler:innen im Philosophie- und Ethikunterricht zu verhandelnden Fragen und Texte.

Diese Einschätzungen passen gut zu Ergebnissen des großangelegten Forschungsprogramms COACTIV, in dem primär bezogen auf den Mathematikunterricht die zentrale Bedeutung fachlichen Wissens von Lehrpersonen für die Unterrichtsqualität herausgestellt wird. Dieses Wissen wird „definiert als ein tiefes konzeptuelles Verständnis des [...] Unterrichtsstoffs“ und es wird in Verbindung mit dem darauf aufbauenden fachdidaktischen Wissen betrachtet:

„Mängel im Fachwissen limitieren die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Ressourcen. COACTIV hat gezeigt, dass sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen im hohen Maße ausbildungsabhängig sind, wobei Lücken im Fachwissen kaum durch fachdidaktisches Wissen kompensiert werden können [...]. Es scheint, dass Ausbildungsprogramme, die Kompromisse in der fachwissenschaftlichen Ausbildung eingehen, negative Rückwirkungen auf die Entwicklung des fachdidaktischen Wissens und in der Konsequenz auf die erfolgreiche Unterrichtstätigkeit haben.“ (Baumert und Kunter 2011, S. 185)¹⁷

Dass ein vertieftes Fachwissen und Fachverständnis von Lehrpersonen maßgeblich deren „fachdidaktische Beweglichkeit“ bedingt und förderlich für die Lernfortschritte von Schüler:innen ist (Baumert und Kunter 2006, S. 496), kann auch für die Ethikfächer angenommen werden.

Während Philosophiedidaktiker:innen, Ausbilder:innen und Lehrende in Philosophie- und Ethikstudiengängen das Augenmerk in der Regel besonders auf das fachliche Wissen und Können angehender Lehrpersonen im Bereich der *Philosophie* legen, finden sich in Texten zum religionskundlichen Unterricht ebenso Hinweise auf beobachtete Defizite bezüglich religionswissenschaftlicher und religionskundendidaktischer Grundlagen bei Lehrpersonen.¹⁸ So stellt Katharina Neef in Bezug auf die Ausbildung von Ethiklehrpersonen in Sachsen fest, dass zum einen die religionswissenschaftlich eingeforderte neutrale Perspektive auf Religion im Studium

¹⁷ An anderer Stelle halten Baumert und Kunter fest: „Zu den wichtigsten Ergebnissen der qualitativen Studien gehört der interpretative Nachweis, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidaktische Handlungsrepertoire von Lehrkräften weitgehend von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt.“ Ergänzend zum Verhältnis von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen schreiben sie dort: „Von diesem spezifischen Fachwissen wird theoretisch das fachdidaktische Wissen und Können unterschieden, das mathematisches Fachwissen voraussetzt und einschließt, aber selbst ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes mathematisches Wissen und Können darstellt.“ (Baumert und Kunter 2006, S. 495).

¹⁸ Vgl. hierzu auch die Beiträge von Wanda Alberts und Christa Wöstemeyer in diesem Band.

gar nicht vorgesehen sei. Zum anderen verhindere die starke Verbreitung einer religionskritischen Haltung in der Gesellschaft, dass diese „als normative Positionierung [...] bemerkt und entsprechend problematisiert werden“ könne (Neef 2021, S. 140f.). Eine angemessene religionswissenschaftliche und -didaktische Ausbildung könnte Neef zufolge u.a. darauf abzielen, die eigenen Einstellungen zu Religion sichtbar zu machen und zu reflektieren sowie Möglichkeiten einer differenzierten Thematisierung von Religion(en) im Unterricht aufzuzeigen.

Petra Bleisch benennt ebenfalls Defizite in der religionswissenschaftlichen und religionskundendidaktischen Ausbildung von Lehrpersonen, die die Unterrichtsqualität negativ beeinflussen. So wiesen Studien darauf hin, dass viele Lehrpersonen unbeabsichtigt „[d]urch den Gebrauch einer unreflektierten und essentialisierenden Begrifflichkeit von Religion und Kultur [...] die Vorurteile der Jugendlichen reifiziert[en], wenn nicht sogar verstärkt[en]“. Weiter führt Bleisch unter Bezugnahme auf verschiedene empirische Studien aus:

„[D]urch die explizite Aufforderung, sich mit ihren spezifischen Identitäten in den Unterricht einzubringen, förderten die Lehrkräfte aber die Selbst- und Fremdzuschreibung und stellten damit religiöse und ethnische Differenzen aktiv her. Aus den Ergebnissen der [Forschung] [...] kann daher die Hypothese formuliert werden, dass insbesondere die lebensweltlich gerahmte Religionsvermittlung zur Verstärkung von religiösen Grenzen beiträgt.“ (Bleisch 2017, S. 195)

Konkret fordert sie u.a., zur Vermeidung von Essentialisierungen solle „auf das Konzept der *fünf Weltreligionen* verzichtet werden, das nach wie vor prominent den Unterricht und die Lehrmittel – zudem zuweilen immer noch die Ausbildung – strukturiert.“ (Ebd., S. 194).¹⁹ Ohne eine entsprechende religionswissenschaftliche bzw. -didaktische Ausbildung und Sensibilisierung von Lehrpersonen dürften sich derartige Schwierigkeiten nur schwer vermeiden lassen. Verstärkt werden dürfte dies dadurch, dass auch in den curricularen Vorgaben für das Fach *Werte und Normen* in der Sekundarstufe I beispielsweise das in religionswissenschaftlichen Arbeiten – etwa auch aus postkolonialer Perspektive – kritisierte Weltreligionen-Paradigma zu finden ist.²⁰

Die Relevanz dieser Beobachtungen zu fachlichen Defiziten aus Philosophiedidaktik, Bildungswissenschaften und Religionskundendidaktik für die Ausgestaltung des Studien- und Unterrichtsfaches *Werte und Normen* sowie speziell für die Ausbildung von Fachlehrpersonen dürfte auf der Hand liegen: Wenn wir ein Schulfach so gestalten, dass drei oder mehr Disziplinen für die fachliche Ausbildung der Lehrpersonen einschlägig sind und zugleich auf eine explizite Festlegung der Bedeutung dieser Disziplinen für das Fach verzichten, dann verschärfen sich die Schwierigkeiten bezüglich der Qualität der Ausbildung im Vergleich zu Fächern mit nur einer Bezugsdisziplin oder mit einer klar definierten Leitdisziplin. Dies ist um so virulenter, wenn die beteiligten Disziplinen deutliche Unterschiede in ihrer Methodik, Fachkultur und Fachsprache, ihrem wissenschaftlichen und dem damit verbundenen fachdidaktischen Selbstverständnis oder in ihren „Modi der Welterschließung“ aufweisen.²¹ Mit derartigen Unterschie-

¹⁹ Auch Ricarda Darm verweist auf Religionsunterricht, der Stereotype verstärkt, indem er etwa im Rahmen des Weltreligionen-Paradigma religiöse Akteure, „beobachtbare Vielfalt und damit verbundene Widersprüche und Unsicherheiten [...] zu einer homogenen Masse“ vereinfache (Darm 2020, S. 42).

²⁰ Vgl. dazu ausführlich Wanda Alberts in diesem Band.

²¹ Vgl. zu Charakteristika von Disziplinen etwa Defilia und Di Giulio 1998; zum Vorschlag, Philosophie (gemeinsam mit Religion) als „Modus konstitutiver Rationalität“ zu verstehen vgl. Dressler 2010, S. 126f., der sich auf die von Jürgen Baumert geprägte Rede der „Modi der Weltbegegnung“ bezieht. Nach Baumerts – keineswegs unstrittiger – Einteilung wären mit den in den Curricula genannten Bezugsdisziplinen sogar drei der vier von ihm unterschiedenen

den haben wir es im Falle von Philosophie, Religionswissenschaft und anderen Sozialwissenschaften klarerweise zu tun: auf der einen Seite die nicht-empirisch und in Bezug auf viele (zumal schulrelevante) Gegenstände normativ ausgerichtete Philosophie, auf der anderen Seite primär empirisch arbeitende Sozialwissenschaften mit teils voraussetzungsreichen methodologischen, epistemologischen und sozialontologischen Annahmen, deren Vertreter:innen zudem bisweilen eine spezifische Neutralität oder ‚Wertfreiheit‘ ihrer Arbeit besonders hervorheben (vgl. z.B. Wilke 2012, S. 292-294 und S. 301f. sowie den Beitrag von Fritz Heinrich in diesem Band).

Die Frage, welche Konsequenzen aus diesen Beobachtungen für die Ausrichtung des Faches *Werte und Normen* zu ziehen sind, ist allerdings keineswegs trivial. Denn wenn in der Ausbildung fachliche Defizite in Bezug auf die verschiedenen Bezugsfächer bestehen, und wenn zugleich eine Reduktion auf nur eine Bezugsdisziplin bildungspolitisch nicht durchsetzbar oder der Sache nach nicht wünschenswert ist, dann mag es naheliegend erscheinen, eine Ausweitung und Vertiefung der fachlichen Studienanteile für *alle* Bezugsdisziplinen zu fordern. Dies ist aber offenkundig im Rahmen einer bildungspolitisch normierten Ausbildung von Lehrpersonen mit einer festgelegten Anzahl zu erwerbender Leistungspunkte nicht umsetzbar.²²

Aus einer Reihe von Gründen ist m.E. die Lösung, für die Ausbildung *eine* der Disziplinen klar ins Zentrum zu rücken und sie in diesem Sinne als Leitdisziplin zu behandeln, einer Lösung deutlich vorzuziehen, bei der angehende Lehrpersonen von allem ein bisschen und dadurch nichts in ausreichender Tiefe und Breite studieren.²³ Entsprechend sollte bei der Studienganggestaltung ein klarer fachlicher Fokus gelegt werden, etwa, indem der Großteil des Fachstudiums in der Leitdisziplin und nur einzelne Module in ein oder zwei weiteren Bezugsdisziplinen absolviert werden. In Verbindung mit dieser Anpassung wäre dann auch die fachliche Ausrichtung der schulischen Curricula entsprechend stärker an einer Leitdisziplin zu orientieren. Welche Gründe sprechen nun im Einzelnen für diese Konsequenz?

Erstens wäre die Fokussierung auf eine Disziplin angesichts der geschilderten Bedeutung der fachlichen Grundlagen und der zugleich beobachteten fachlichen Defizite eine angemessene Reaktion, um so die fachliche Ausbildung der Lehrpersonen zumindest für die ins Zentrum gerückte Disziplin angemessen auszugestalten. Die fachliche Fokussierung wäre zweitens mit dem Vorteil verbunden, dass angehende Lehrpersonen so eine klarere Fachidentität sowie einen souveränen Umgang mit einschlägigen fachlichen Methoden ausbilden könnten. Von dieser Perspektive aus könnten sie dann auch klarer auf andere Disziplinen und deren Fachmethoden blicken, für die sie auf diese Weise einen Vergleichsmaßstab entwickeln würden, statt sich in

Modi am *Werte und Normen*-Unterricht beteiligt: neben dem Modus der konstitutiven Rationalität, bei dem es um Grundfragen und Grunddeutungen des Lebens oder „Fragen des Ultimatens“ geht, wären das „die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, die u.a. den Naturwissenschaften zugeschrieben wird, und die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, wozu insbesondere Geschichte, Politik, Recht und Ökonomie gezählt werden (Baumert 2002, S. 106-108).

²² Das wird noch deutlicher, wenn man alle Einzeldisziplinen berücksichtigt, die in den Curricula für das Fach *Werte und Normen* angeführt werden, darunter neben Soziologie, Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft und Psychologie auch Rechtswissenschaften und thematisch relevante Bereiche der Naturwissenschaften.

²³ Für eine ähnliche Einschätzung vgl. auch Steinfath 2018, S. 67. Michael Bongardt kommt in seinen Ausführungen zur damaligen Gestaltung des Ethik-Studiengangs an der Freien Universität Berlin zu einem anderen Ergebnis. Im Kontrast zur Humboldt-Universität habe man sich bei der Gestaltung des Studiums für das im Land Berlin neu eingerichtete Ethikfach entschieden, „deutliche[.] Abstriche am Umfang der dezidiert philosophischen Ausbildung“ zugunsten einer „größere[n] thematische[n] und perspektivische[n] Breite“ zu machen (Bongardt 2011, S. 108). Inzwischen ist das Studium an der FU allerdings ebenfalls primär philosophisch ausgerichtet. Zudem war der ursprüngliche Ethik-Studiengang auf einen Bachelorabschluss beschränkt und befähigte nicht zum Unterrichten in der gymnasialen Oberstufe.

der disziplinären Vielfalt zu verlieren; freilich sollten die Studiengänge auch Angebote umfassen, die die Studierenden bei der (auch didaktischen) Metareflexion und Einordnung der Fächerperspektiven unterstützen. Eine primäre und als solche reflektierte fachliche Brille aufzusetzen wäre drittens auch ein Modell, das die angehenden Lehrpersonen später im Unterricht anwenden könnten, um dort ebenfalls für mehr Klarheit bezüglich der unterschiedlichen beteiligten fachlichen Perspektiven und Fragestellungen zu sorgen. Viertens bestünde ein weiterer studienpraktischer Vorteil darin, dass *Werte und Normen*-Studierende auf diese Weise in polyvalent angebotenen Veranstaltungen nicht (mehr) einen Großteil der Zeit mit Studierenden zusammen lernen würden, die in ihrem jeweiligen Fachstudium viel mehr Veranstaltungen besuchen, so dass auch kein Kenntnis- und Kompetenzgefälle zwischen den Studierendengruppen mehr entstünde. Denn informelle Erfahrungsberichte von Studierenden und Lehrenden deuten darauf hin, dass ein solches Gefälle in den derzeit angebotenen multidisziplinären Studiengängen nicht selten als ein Problem empfunden wird, das bisweilen verschärft wird durch ein Gefühl fachlicher Heimatlosigkeit, das mit diesen Studiengängen verbunden sein kann.²⁴

Nehmen wir einmal an, die bisherige Argumentation für die Festlegung einer Leitdisziplin für das Fach *Werte und Normen*, die sich vor allem auf die damit verbundene Fokussierung und Verbesserung der fachlichen Ausbildung bezogen hat, konnte überzeugen. Damit wäre der erste Teil meines Argumentationsziels erreicht. Doch warum sollte die Funktion der Leitdisziplin gerade die Philosophie übernehmen und nicht etwa die Religionswissenschaft? Diese Frage, und damit den zweiten Teil meines Argumentationsziels, nehme ich im folgenden Abschnitt näher in den Blick.

5. Philosophie als Leitdisziplin und die Fächergruppe Ethik

Wie oben erläutert, soll es in diesem Beitrag nicht um den besonderen Bildungswert einzelner Bezugswissenschaften des Faches *Werte und Normen* gehen. Vielmehr möchte ich hier erstens aufzeigen, dass es mit den rechtlichen Rahmenbedingungen vereinbar ist, Philosophie als Leitdisziplin zu benennen – dass also eine im Kontext des nicht-idealen Charakters der vorliegenden Argumentation notwendige Voraussetzung für diesen Schritt gegeben ist. Zweitens möchte ich darlegen, inwiefern die rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht nur *nicht dagegen*, sondern speziell mit Blick auf die Ethikfächergruppe auch *dafür* sprechen, Philosophie diesen Status für das Fach *Werte und Normen* zuzuschreiben. Dass sich ein philosophischer Zugriff darüber hinaus auch der Sache nach sehr gut als verbindendes Element für ganz unterschiedliche fachliche Gegenstände und Perspektiven eignet, ergibt sich schon aus dem Charakter der Philosophie als Disziplin „zweiter Ordnung“ (Rosenberg 1993, S. 18f.), wobei ich hier Grenzen und Herausforderungen, die auch mit einer Festlegung der Philosophie als Leitdisziplin verbunden wären, nicht bestreiten möchte. Betrachten wir zunächst den ersten Punkt.

Zweifel an der rechtlichen Legitimität eines primär philosophisch statt primär religionskundlich ausgerichteten Ethikfaches wie *Werte und Normen* könnten sich auf dessen Status als Ersatz oder Alternative für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht stützen. Auf den ersten

²⁴ Vgl. dazu auch Czelinski-Uesbeck 2011, S. 38. Die gelegentlich vorgebrachte Forderung, gesonderte Veranstaltungen nur für *Werte und Normen*-Studierende einzurichten (z.B. ebd.), lässt sich zumindest an den für dieses Fach kleineren Ausbildungsstandorten Göttingen und Hannover schon angesichts beschränkter Lehrkapazitäten nur sehr bedingt realisieren (in Göttingen nehmen im Jahr gut 30 Studierende ein Bachelorstudium im Fach auf). Zudem wäre dies mit einer deutlichen Einschränkung der Wahlfreiheit für Studierende und mit damit verbundenen Qualitätseinbußen für das Studium verbunden.

Blick mag es naheliegend erscheinen, dass diese Fächer primär religionsbezogen ausgerichtet sein sollten, zumal in verschiedenen Gerichtsurteilen der Anspruch formuliert wurde, dass jedes Ethikfach als „ein dem ordentlichen Lehrfach Religion gleichwertiges Fach ausgestaltet werden“ muss (BVerwG 6 C 11.97, vgl. auch Feldmann 2020, S. 16).²⁵ Doch wie Stefan Muckel ausführt, besteht großer rechtlicher Spielraum bei der Ausgestaltung der Ethikfächer. Deren Ausrichtung sei, sofern sie Ersatz- oder Alternativfächer sind, aufgrund dieses Status lediglich in zwei Weisen begrenzt, wie der Jurist unter Bezugnahme auf ein Urteil des Bundesverwaltungsgerichts von 1999 erläutert:

„Zum einen dürfe der Staat kein Fach als Ersatzfach für den Religionsunterricht einrichten, das thematisch völlig andere Erziehungs- und Bildungsziele verfolge. [...] Zum anderen darf nach der Rechtsprechung des BVerwG an die Stelle des Religionsunterrichts ersatzweise kein Fach treten, das eine curricular nicht gleichwertige Unterrichtung als eine Art ‚zweitklassige Beschäftigungstherapie‘ zur Pflicht macht.“ (Muckel 2018, S. 135)

Bei der zweiten hier genannten Begrenzung geht es im Kern um die Gleichwertigkeit in Bezug auf die Unterrichtsqualität und um den gleichwertigen Status bezüglich der schulischen Rahmenbedingungen (z.B. die Stundentafel, die Benotung und die Versetzungsrelevanz betreffend). Damit bleibt die Frage nach der genaueren inhaltlichen Ausgestaltung unberührt. Diese wird jedoch in der ersten Begrenzung angesprochen, die die inhaltliche Vergleichbarkeit der Fächer betrifft.

Um die Implikationen dieser Anforderungen genauer zu erfassen, wäre es nötig, sich die Erziehungs- und Bildungsziele des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts näher anzuschauen. Dies würde hier jedoch nicht zuletzt mit Blick auf den beträchtlichen Wandel dieser Ziele in den letzten Jahrzehnten und angesichts der religionspädagogischen, theologischen und bildungspolitischen Komplexität dieser Frage den Rahmen der Diskussion sprengen.²⁶ Ich verweise stattdessen noch einmal auf Muckel, der auf der Grundlage der rechtlichen Rahmenbedingungen und mit Blick auf aktuelle Fassungen von Bildungszielen des Religionsunterrichts die Ausrichtung eines Ersatzfachs exemplarisch wie folgt beurteilt:

„Soweit [...], wie etwa in Schleswig-Holstein, das ein philosophisches Ersatzfach [...] anbietet, z.B. die sog. Kantischen Grundfragen (‚Was kann ich wissen?‘, ‚Was soll ich tun?‘, ‚Was darf ich hoffen?‘, ‚Was ist der Mensch?‘) zur Grundlage eines Lehrplans gemacht werden, ist ein verfassungskonform ausgestaltetes Unterrichtsfach gut vorstellbar. [...]“ (Ebd., S. 137)

Die Curricula für das hier herausgegriffene Fach *Philosophie*, das in Schleswig-Holstein für alle Jahrgangsstufen angeboten wird, sehen vereinzelte religionsphilosophische, aber keinerlei religionskundliche Gegenstände vor (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2016). Auch der letzte KMK-Bericht zur Situation des Ethikunterrichts macht deutlich, dass religionskundliche Kenntnisse lediglich in „einzelnen Ländern“ zu den Unterrichtsgegenständen der Fächergruppe zählen (KMK 2020, S. 7). Im Übrigen sollte nicht vergessen werden, dass in der Oberstufe in der Mehrzahl der Bundesländer *Philosophie* als Alternative zum bekenntnisorientierten Religionsunterricht gewählt werden kann (teils als Alternative zu einem parallel angebotenen weiteren Ethikfach), unter anderem auch in Niedersachsen. Mit

²⁵ Vgl. auch den Beitrag von Jonas Riebeling, Markus Rassiller und Catrin Schmühl in diesem Band.

²⁶ Vgl. hierzu z.B. Dressler 2010 und weitere Verweise dort, sowie knapp Muckel 2018, S. 134f.

Blick auf den Spielraum, den der grundgesetzliche Status des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und die in Abhängigkeit von diesem eingerichteten Ethikfächer bieten, steht der Festlegung von Philosophie als Leitdisziplin für das Fach *Werte und Normen* somit nichts im Wege.

Doch wie steht es um die spezifische rechtliche und bildungspolitische Situation in Niedersachsen? Hier fordert ja das oben zitierte Schulgesetz explizit die Vermittlung „religionskundliche[r] Kenntnisse“, womit klarerweise Gegenstände angesprochen sind, die nicht von der Philosophie abgedeckt werden. Auch wenn hierzu m.W. keine Gerichtsurteile oder wissenschaftlichen Gutachten vorliegen, halte ich die Benennung von Philosophie als Leitdisziplin – bei gleichzeitiger Beibehaltung religionswissenschaftlicher und ggf. weiterer sozialwissenschaftlicher Bezüge – auch mit dieser Vorgabe für kompatibel. Diese Einschätzung lässt sich insbesondere durch die folgenden Erwägungen stützen:

Erstens ist, wie in Abschnitt 3 bereits angemerkt, im Gesetzestext keine klare Gewichtung der fachlichen Bezüge vorgegeben, entsprechend besteht hier Gestaltungsspielraum. Zweitens wurden seitens bildungspolitischer Akteure bereits curriculare Vorgaben für das Fach *Werte und Normen* akzeptiert, die insgesamt eine stärkere philosophische als religionskundliche Ausrichtung aufweisen, wie ebenfalls in Abschnitt 3 ausgeführt. Das heißt, dass die Interpretation, nach der das Schulgesetz Spielraum für eine primär philosophische Ausrichtung bietet, bislang an einschlägigen Stellen in der Bildungsverwaltung geteilt wurde.²⁷ Drittens spricht die Ausgestaltung der *Einheitlichen Prüfungsvorgaben in der Abiturprüfung (EPA) Ethik*, die auch für *Werte und Normen* gelten, für diese Einschätzung (KMK 2006). Zwar benennen diese neben Philosophie weitere Bezugsdisziplinen und bezeichnen Philosophie nicht explizit als Leitdisziplin. Doch sind in den *EPA* die Verweise auf philosophische Fragen, Gegenstände und Autoren so prominent, und sind die exemplarischen Abituraufgaben – auf die ich im Folgenden noch näher eingehe – so deutlich philosophisch ausgerichtet, dass Philosophie hier klarerweise als Leitdisziplin behandelt wird. Da sich die Gestaltung des Abiturs und somit des Oberstufenunterrichts, sowie mittelbar auch des sonstigen Sekundarstufenunterrichts im Fach *Werte und Normen* an den bundesweiten Standards für das Abitur im Fach *Ethik* zu orientieren hat, impliziert dies, dass eine entsprechende philosophische Ausgestaltung des Faches auch legitim sein muss. Viertens schließlich stützt die oben angeführte Vorgabe der KMK zur Mobilität von Lehrpersonen die Einschätzung, dass es rechtlich akzeptabel wäre, Philosophie als Leitdisziplin für das Fach *Werte und Normen* zu benennen. Denn wenn es als angemessen gilt, dass auch solche Lehrpersonen *Werte und Normen* unterrichten, die in ihrem Fachstudium primär oder ausschließlich Philosophie belegt haben – und dies ist bundesweit betrachtet der Standardfall –, dann ist schwer zu sehen, wie die Festlegung von Philosophie als Leitdisziplin konsistent abgelehnt werden könnte.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation sollte deutlich geworden sein, dass es nicht nur mit den bundesweit geltenden rechtlichen Vorgaben, sondern auch mit dem niedersächsischen Schulgesetz vereinbar wäre, Philosophie als Leitdisziplin für das Fach *Werte und*

²⁷ Dieser Verweis auf den Status quo, der ja Ausdruck kontingenter bildungspolitischer und individueller Machtgefüge sein könnte, hat zwar sicherlich nur begrenztes argumentatives Gewicht. Doch hielt ich es gerade mit Blick auf ein politisch umstrittenes Fach wie *Werte und Normen* für problematisch auszublenden, dass ebenso teils kontingente Faktoren und historische Rahmenbedingungen sowie spezifische Machtgefüge die Verabschiedung des fraglichen Paragraphen im Schulgesetz überhaupt erst ermöglicht haben und so religionskundlichen Gegenständen zu verhältnismäßig großer Prominenz im Fach *Werte und Normen* verholfen haben.

Normen zu bestimmen. Damit wäre also eine notwendige Voraussetzung für eine solche Anpassung gegeben. Doch inwiefern sprechen nun, wie oben behauptet, die rechtlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Ethikfächergruppe nicht nur *nicht dagegen*, sondern auch *dafür*, Philosophie als Leitdisziplin zu benennen?

Im Prinzip wurden mit Verweis auf die *EPA Ethik* und die KMK-Regelungen zur Mobilität von Lehrpersonen bereits die zentralen bildungspolitischen Gründe angesprochen: Wenn Lehrpersonen mit *Werte und Normen* für ein Schulfach ausgebildet werden, für das (abhängig von der Schulstufe und Schulform) mehr oder weniger unmittelbar Abiturvorgaben als Orientierung dienen, die eine primär philosophische Ausrichtung aufweisen, dann muss sich dies auch klar erkennbar in den Modulhandbüchern der Studiengänge und in den schulischen Curricula des Faches niederschlagen. Und wenn Lehrpersonen mit einer Ausbildung für *Werte und Normen* die Berechtigung erhalten, *Philosophie* und primär philosophisch ausgerichtete Ethikfächer anderer Bundesländer zu unterrichten, dann stellt auch dies einen starken Grund dafür dar, die Ausbildung entsprechend philosophisch zu profilieren. Allgemeiner gesprochen spricht die Zugehörigkeit von *Werte und Normen* zur Gruppe der Ethikfächer, die in Deutschland ganz überwiegend primär oder ausschließlich philosophisch ausgerichtet sind, dafür, das Fach in diese Richtung weiterzuentwickeln und dies auch transparent zu machen.²⁸

Um zu veranschaulichen, was es heißt, dass die *EPA Ethik* die Philosophie als Leitdisziplin behandeln, möchte ich hier noch einen etwas genaueren Blick auf die dort zu findenden Beispiele für Abituraufgaben werfen. Schon eine Sichtung der Themen macht deutlich, dass diese allesamt entweder explizit philosophische Fragestellungen benennen oder sich klarerweise philosophisch ausbuchstabieren lassen: „Freiheit und Determination“, „Forschung an Embryonen“, „Freiheit, Verantwortung, Gerechtigkeit“ und „Technik, Wissenschaft und Verantwortung“ (so die Themen der Beispiele für schriftliche Prüfungen), oder „Der Glücksbegriff in der antiken Philosophie“, „Fortschrittsdenken – ein Beispiel der sogenannten substantialistischen Geschichtsphilosophie“, und „Luftsicherheitsgesetz“ (als Beispiele für verschiedene mündliche Prüfungsformen) (KMK 2006, S. 22-55). Schaut man sich die konkreten Aufgabenbeispiele inklusive der dazugehörigen Materialien und Erwartungshorizonte genauer an, so wird deutlich, dass diese durchweg philosophisch ausgerichtet sind. Wenn überhaupt Bezüge zu anderen Wissenschaften vorkommen, dann nur in sehr reduzierter und popularisierter Form, stets durch eine philosophische Brille betrachtet (etwa in Auszügen aus Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Beiträgen, die von Philosophen verfasst wurden), und nicht in Form von Wissensbeständen oder spezifischen fachlichen Kompetenzen, die aus dem Unterricht einzubringen wären. In der Aufgabenstellung zur Forschung an Embryonen beispielsweise dient ein Zeitungsartikel des Philosophen Robert Spaemann als Material. Dies soll in Hinblick auf das darin vertretene Menschenbild und unter Bezugnahme auf moralphilosophische Positionen und Argumentationsweisen, insbesondere utilitaristische Auffassungen und Kants Ethik, diskutiert werden (ebd., S. 27-32). Auch in der Aufgabenstellung zum Thema „Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit“ stellt die Philosophie die einzige fachliche Grundlage dar: „Erörtern Sie vor dem

²⁸ Den Sonderstatus von *Werte und Normen* und *LER* in der Fächergruppe betont auch Michael Czelinski-Uesbeck: „Die beiden Fächer sind in ihrer inhaltlichen Struktur und Ausrichtung [...] einzigartig in der bundesrepublikanischen Schulfächerlandschaft“ (2011, 35f.). Allerdings unterscheiden sich auch diese beiden Fächer in ihrem Status, denn zum einen fungiert *LER* in Brandenburg nicht als Ersatzfach für Religion, es ist vielmehr ein Pflichtfach für alle Schüler:innen, von dem sich diejenigen, die nur einen bekenntnisorientierten Unterricht besuchen möchten, befreien lassen können. Zum anderen wird *LER*, anders als *Werte und Normen*, nicht als Oberstufen- und Abiturfach angeboten. Hier bestehen somit auch keine Passungsschwierigkeiten mit Bezug auf die *EPA Ethik*, da diese schlicht nicht einschlägig sind.

Hintergrund der Zitate und philosophischer Standpunkte die wechselseitigen Beziehungen zwischen Freiheit, Verantwortung und Gerechtigkeit.“ (ebd., S. 33).

Die eindeutig philosophische Ausrichtung der Aufgabenstellungen mag in dieser Deutlichkeit erstaunen, bedenkt man, dass im vorausgehenden Abschnitt zu den Anforderungen und Inhalten der Ethikfächer neben der Philosophie diverse weitere Bezugsdisziplinen genannt werden und sogar die steile These formuliert wird, dass „[e]thische Fragestellungen [...] interdisziplinäres Arbeiten“ erforderten (ebd., 6). Doch selbst wenn die Aufgabenbeispiele die vorherigen Ausführungen zu den Grundsätzen des Faches stärker berücksichtigen würden, bliebe die in den *EPA* vorgesehene Funktion der weiteren Bezugsdisziplinen eine im Kern instrumentelle mit Blick auf die Bearbeitung ethischer und anderer philosophischer Fragestellungen. Damit ist klar, dass die auch für das Fach *Werte und Normen* geltenden Vorgaben für das Abitur eine sehr deutlich philosophische Ausrichtung aufweisen. Und dies, so habe ich argumentiert, ist einer der bildungspolitischen Gründe dafür, Philosophie als Leitdisziplin für das Fach zu behandeln und transparent als solche zu benennen.²⁹

6. Ein Einwand

An dieser Stelle möchte ich nun noch einen grundlegenden Einwand ansprechen, der sich gegen meine Argumentation anführen ließe. Er setzt bei der Feststellung an, dass wir von den Problemen, Fragen und Bildungszielen ausgehen sollten, die in den Ethikfächern verfolgt werden, statt den Fokus so sehr auf die Bezugsdisziplinen zu legen, wie ich es hier getan habe. Damit hängt zum einen die Vermutung zusammen, dass sich die Fragen und Gegenstände, mit denen wir es hier zu tun haben, nicht klar der einen oder der anderen Disziplin zuordnen lassen; vielmehr könnte man umgekehrt meinen, dass gerade der Rückgriff auf diverse disziplinäre Zugänge es uns bzw. den Schüler:innen erst ermöglicht, sich in angemessener Weise mit den fraglichen Gegenständen auseinanderzusetzen. Hierzu würde auch die oben zitierte These aus den *EPA Ethik* passen, dass ethische Fragestellungen interdisziplinäres Arbeiten erforderten. Zum anderen ließe sich anführen, dass gerade für die Schüler:innen die disziplinären Bezüge gar nicht interessant seien und vielleicht auch nur schwer zugänglich, sieht man doch, wie innerhalb der Bezugsdisziplinen selbst um das fachliche Selbstverständnis und die Abgrenzungen von anderen Disziplinen gerungen wird (vgl. z.B. Hock 2014, Kap. 1 in Bezug auf derartige Diskurse in der Religionswissenschaft, ganz zu schweigen von den jahrhundertealten philosophischen Fragen nach dem Charakter der Philosophie). Ist es so gesehen nicht gerade eine besondere Stärke des Faches *Werte und Normen* und vergleichbarer Ethikfächer, wenn hier nicht eine akademische Disziplin ins Zentrum gerückt wird, sondern Fragen, Probleme oder Kompetenzen, wie wir sie in der Lebenswelt antreffen oder benötigen? Und zeigt nicht die zumindest anekdotisch belegte Begeisterung mindestens eines Teils der Lehrpersonen, Schüler:innen und Studierenden für das Fach, dass seine breite und unscharfe disziplinäre Ausrichtung seiner Attraktivität keinen Abbruch tut, sondern es wohlmöglich im Gegenteil gerade attraktiv macht? Mit diesem Einwand sind wichtige und grundlegende Fragen angesprochen, die ich hier nicht

²⁹ Die Tatsache, dass, wie wir gesehen haben, die *EPA Ethik* selbst in Bezug auf Transparenz und Kohärenz optimierbar wären, spricht keineswegs dagegen, dies in den Curricula für die Ethikfächer besser zu machen. Auch besteht meine Forderung hier nicht darin, die *EPA* im Detail zum Vorbild für *Werte und Normen*-Curricula zu nehmen; dies wäre schon angesichts des bildungspolitischen Primats der Länder nicht angemessen. Zudem erfüllen die Curricula andere Aufgaben als die *EPA*, etwa die Ausbuchstabierung der angestrebten Kompetenzentwicklung, und nicht zuletzt gibt es bedenkenswerte Alternativen zur genaueren Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen der Leitdisziplin und weiteren Bezugsdisziplinen, als die *EPA* sie nahelegen.

ausführlich diskutieren kann.³⁰ Die folgenden Überlegungen sollten dem Einwand aber doch mindestens etwas Wind aus den Segeln nehmen können.

Erstens sei noch einmal betont, dass das Argumentationsziel hier nicht war und ist, Philosophie als einzig relevante Disziplin für das Fach *Werte und Normen* zu etablieren. Insofern kann durchaus zugestanden werden, dass sich für die Ethikfächer einschlägige Fragen und Probleme keineswegs immer allein mit den Mitteln der Philosophie verfolgen lassen und dass es sehr wohl angebracht sein kann, im Unterricht eines Ethikfaches immer wieder auch andere fachliche Grundlagen und Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. hierzu zahlreiche Arbeiten zu einem wissenschaftsorientierten Philosophieunterricht Bettina Bussmanns, z.B. 2018). Allerdings muss auch klar sein, dass sich über ethische und andere philosophische Fragen klarerweise fruchtbar aus einer primär philosophischen Perspektive sprechen lässt und dass keineswegs alle ethischen Fragen der interdisziplinären Bearbeitung bedürfen. Bezogen auf Bildungskontexte dürften ein typischer Philosophieunterricht und ein Großteil der Veranstaltungen eines Philosophiestudiums an dieser Stelle als Belege ausreichen. Eine stärker interdisziplinäre Ausrichtung liegt etwa für viele Fragen der Angewandten Ethik oder auch der Wissenschaftstheorie besonders nahe. Doch auch hier ist klar, dass diese Fragen im Unterricht in aller Regel und sinnvollerweise aus einer primär philosophischen Perspektive behandelt werden können (vgl. z.B. die oben angeführten Beispielaufgaben aus den *EPA Ethik*). Generell halte ich es für viele fachliche Lernprozesse – und darüber hinaus auch für vielfältige alltägliche und wissenschaftliche Diskurse – für äußerst wichtig, dass klar ist, mit welcher Art von Frage wir es jeweils im Kern zu tun haben: Ob es etwa bei der Frage „Dürfen wir das?“ darum geht, was das Gesetz oder die Etikette vorgeben, oder aber darum, was moralisch erlaubt ist, macht natürlich einen entscheidenden Unterschied.

Zweitens gibt es fraglos Studierende, Lehrpersonen und auch Schüler:innen, die sehr gut mit den verschiedenen disziplinären Bezügen des Faches *Werte und Normen* zurechtkommen und die von dieser Breite besonders fasziniert sind. Aus dieser Feststellung folgt jedoch nicht, dass entsprechend gestaltete multidisziplinäre Studiengänge oder der gegenwärtige Zuschnitt der Curricula für die Mehrzahl der Studierenden und Lehrpersonen oder Schüler:innen die beste Lösung darstellt. Es könnte lohnen, systematischer der Frage nachzugehen, wie die genannten Personengruppen die disziplinäre Vielfalt an Universitäten oder Schulen wahrnehmen, wie sie sie in der Praxis umsetzen oder wie sie sich auf die Kompetenzentwicklung auswirkt, etwa im Vergleich zu Schul- oder Studienfächern mit einer stärker fokussierten disziplinären Ausrichtung. Der Verweis auf bloß anekdotische Evidenz oder die Erfahrung einzelner Lehrpersonen reicht jedenfalls nicht aus, um die oben angestellten Überlegungen zu den erwartbar gesteigerten fachlichen Defiziten bei einem multidisziplinären Fächerzuschnitt zu entkräften.

Drittens spricht die Tatsache, dass der Oberstufenunterricht mit einem wissenschaftspropädeutischen Anspruch verbunden ist, *prima facie* dafür, disziplinäres Denken auch hier schon einzuüben und – auch in Bezug auf seine Grenzen – zu reflektieren. Dies lässt sich besser in einem Fach mit transparentem disziplinären Profil realisieren und von Lehrpersonen umsetzen, die selbst ein möglichst klares Verständnis von den Disziplinen haben, die das unterrichtete Fach prägen. Wie oben argumentiert, dürfte es Lehrpersonen leichter fallen, dies umzusetzen, wenn sie selbst im Studium eine primäre fachliche Verortung entwickeln konnten (und von dieser ausgehend auch auf andere Disziplinen schauen können). Wie ebenfalls erwähnt, ist es

³⁰ Vgl. hierzu aber auch die Beiträge von Jörn Gottschalk und Linda Merkel in diesem Band.

hier allerdings fraglos hilfreich und empfehlenswert, in die Ausbildung ebenso wie in den Unterricht auch Angebote zu integrieren, die die Metareflexion und die Einordnung verschiedener Fächerperspektiven unterstützen. An den Universitäten lässt sich das etwa im Rahmen von Lehrveranstaltungen realisieren, die gemeinsam von interdisziplinären Teams unterrichtet werden.

Viertens schließlich lässt sich antworten, dass auch die Bildungsziele der Ethikfächer nur schwer zu bestimmen sind, wenn die disziplinären Bezüge unklar und strittig sind. Zwar lassen sich Bildungsziele nicht einfach aus diesen Bezügen oder gar den Zielen der jeweiligen Fachdisziplinen ableiten (welche auch immer das sein mögen), sondern sie sind unter anderem Ergebnis politischer Aushandlungsprozesse und didaktischer Reflexion. Dennoch tragen die verhältnismäßig (!) klaren philosophischen Orientierungspunkte, an denen Schulfächer wie *Philosophie* in Schleswig-Holstein oder *Ethik* in Berlin primär ausgerichtet sind, fraglos zu einer klareren und kohärenteren Ausschärfung der fachlichen Bildungsziele bei, als dies bei Fächern mit stark multidisziplinärer Ausrichtung der Fall ist.

7. Schlussbemerkungen

Im Zentrum der vorangegangenen Diskussion stand die Frage, wie die disziplinären Bezüge für das Schulfach *Werte und Normen* und vergleichbare Ethikfächer ausgestaltet werden sollten, sofern diese bislang über keine Leitdisziplin verfügen. Ich habe erstens argumentiert, dass für diese Fächer eine solche Leitdisziplin festgelegt werden sollte, insbesondere, um so auf strukturelle Herausforderungen bezüglich der Ausbildung von Lehrpersonen und der fachlichen Unterrichtsqualität zu reagieren. Zweitens habe ich vor allem mit Blick auf die Zugehörigkeit von *Werte und Normen* zur Gruppe der Ethikfächer dafür argumentiert, dass diese Funktion von der Philosophie übernommen werden kann und sollte, und dass die rechtlichen Rahmenbedingungen dem nicht entgegenstehen. Schließlich habe ich Erwiderungen gegen den Einwand ins Feld geführt, dass für den schulischen Unterricht Fragen und Probleme relevant seien, nicht aber deren disziplinäre Verortung.

Allein mit der Festlegung auf Philosophie als Leitdisziplin und mit entsprechenden Anpassungen der Curricula sowie eines Teils der Studiengänge wäre nun sicher nicht allen hier angesprochenen Herausforderungen begegnet. Insbesondere müssten die nicht-philosophischen Fachstudienanteile sowie metareflexive und didaktische Elemente zu den verschiedenen beteiligten Disziplinen umso sorgfältiger ausgestaltet werden, je geringer der Umfang dieser Anteile in den *Werte und Normen*-Studiengängen ausfällt.³¹ Dennoch denke ich, dass die Fach- und Studiengangentwicklung von *Werte und Normen* im Verbund der Ethikfächer durch die Festlegung von Philosophie als Leitdisziplin einen deutlichen Schub erhalten und Ressourcen freisetzen würde für konkretere disziplinen-, standardort-, länder- und institutionenübergreifende Projekte zu Forschung, Lehre und Unterricht im Fach. Dies wäre auch bildungspolitisch von Bedeutung, sind doch die Ethikfächer, zusammen mit anderen Schulfächern des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs, in besonderem Maße Spielball gesellschafts- und bildungspolitischer Auseinandersetzungen.³²

³¹ Vgl. etwa Alexander-Kenneth Nagels Ausführungen in diesem Band für einen Vorschlag dazu, wie ein sorgfältig auf die Anforderungen von *Werte und Normen*-Studierenden abgestimmtes Lehrangebot im Bereich der Soziologie aussehen kann.

³² Für hilfreiche Hinweise zu früheren Fassungen dieses Beitrags danke ich ganz herzlich den Teilnehmenden des Kolloquiums von Kirsten Meyer an der HU Berlin im Januar 2021, den Teilnehmenden der Tagung zum Fach *Werte und Normen* an der Universität Göttingen im September 2022, den Teilnehmenden meines Kolloquiums ebendort im Dezember 2022 sowie für schriftliche Kommentare Karl-Josef Burkard, Laura Martena und Katharina Schulz.

Literatur

- Alberts, Wanda. 2008. Didactics of the Study of Religion. *Numen* 55 (2-3): 300-334.
- Baumert, Jürgen. 2002. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In *Die Zukunft der Bildung*, Hrsg. Nelson Kilius, Jürgen Kluge und Linda Reisch, 100-150. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2011. Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Hrsg. Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand, 163-192. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469-520.
- Bleisch, Petra. 2017. Didaktische Überlegungen zum Unterricht in Religionskunde in einer religionspluralen Gesellschaft. In *Religion und Philosophie: Perspektivische Zugänge zur Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*, Hrsg. Philippe Büttgen, Antje Roggenkamp und Thomas Schlag, 179-197. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Bongardt, Michael. 2011. Sprachfähigkeit. Über Aufgaben und Ausbildungen von Ethiklehrkräften in Berlin. In *Werte in Religion und Ethik*, Hrsg. Marie-Luise Rathers, 99-112. Dresden: Thelem.
- Burkard, Anne. 2020. Durch philosophische Bildung die Welt verbessern? In *Die Welt verändern – Was kann die Philosophie beitragen?*, Hrsg. Georg Brun und Claus Beisbart, 59-100. Basel: Schwabe.
- Bussmann, Bettina. 2018. Der wissenschaftsorientierte Ansatz. In *Moderne Philosophiedidaktik. Basistexte*, Hrsg. Jörg Peters und Martina Peters, 231-245. Hamburg: Meiner.
- Czelinski-Uesbeck, Michael. 2011. Das Fach „Werte und Normen“ in Niedersachsen. In *Werte in Religion und Ethik*, Hrsg. Marie-Luise Rathers, 35-43. Dresden: Thelem.
- Dann, Dagmar. 2016. Heute schon ans Referendariat denken? Tipps zur Optimierung des Studiums im Hinblick auf die Unterrichtspraxis. In *Professionell Ethik und Philosophie unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Hrsg. Philipp Richter, 31-35. Stuttgart: Kohlhammer.
- Darm, Ricarda. 2020. Das Weltreligionenparadigma. Zentrale Probleme des Konstrukts für den inklusiven Werte und Normen-Unterricht. *Schule inklusiv* 8: 41-44.
- Defilia, Rico und Antoinetta Di Giulio. 1998. Interdisziplinarität und Disziplinarität. In *Zwischen den Fächern über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung*, Hrsg. Jan-Henrik Olbertz, 111-138. Opladen: Leske + Budrich.
- Dressler, Bernhard. 2010. Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2: 112-128.
- Feldmann, Klaus. 2020. Philosophie als Fach und die universitäre Aus-Bildung ihrer Lehrenden. In *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*, Hrsg. René Torkler, 11-26. Berlin: J.B. Metzler.
- Frank, Katharina. 2016. Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3: 19-33.

- Hand, Michael. 2018. On the Distinctive Educational Value of Philosophy. *Journal of Philosophy in Schools* 5 (1): 4-19.
- Hessisches Kultusministerium, Hrsg. 2010. *Lehrplan Ethik. Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13*. <https://kultusministerium.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene/gymnasium-9>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Hock, Klaus. 2014. *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Kitcher, Philipp. 2022. *The Main Enterprise of the World. Rethinking Education*. Oxford: OUP.
- Kminek, Helge. 2020. Zur Lehre der Philosophiedidaktik aus der Sicht der ‚Philosophiedidaktik der Praxis‘. In *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*, Hrsg. René Torkler, 89-103. Berlin: J.B. Metzler.
- Kubik, Andreas, Susanne Klinger und Coşkun Sağlam, Hrsg. 2022. *Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2006. *Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Ethik*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe-und-abitur.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2019. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2013. *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/anerkennung-der-abschluesse.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2020. *Zur Situation des Unterrichts in den Fächern Ethik, Philosophie, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) und Werte und Normen in der Bundesrepublik Deutschland*. <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/religion-ethik-philosophie.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Martens, Ekkehard. 2003. *Methodik und Didaktik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert.
- Niedersächsisches Kultusministerium (NKM), Hrsg. 2018. *Kerncurriculum für das Gymnasium, die Gesamtschule, das berufliche Gymnasium, das Kolleg – gymnasiale Oberstufe, Werte und Normen*. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/allgemeinbildung/unterrichtsfacher/philosophische-faecher/werte-und-normen>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg. 2016. *Fachanforderungen Philosophie Sekundarstufen*. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/fachanforderungen/philosophie.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg. 2008. *Kernlehrplan Praktische Philosophie*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/praktische-philosophie/index.html>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Meyer, Kirsten, Hrsg. 2010. *Texte zur Didaktik der Philosophie*. Stuttgart: Reclam.

- Muckel, Stefan. 2018. Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen eines philosophischen Unterrichts als Ersatzfach für den Religionsunterricht in der Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. *Nordrhein-Westfälische Verwaltungsblätter* 4: 133-138.
- Neef, Katharina. 2021. Religion als Herausforderung des Wertneutralitätsgebots im Ethikunterricht. In *Werte im Ethikunterricht. An den Grenzen der Wertneutralität*, Hrsg. Minkyung Kim, Tobias Gutmann, Jan Friedrich und Katharina Neef, 125-146. Opladen: Barbara Budrich.
- Rassiller, Markus. 2022. Bewerten und Beurteilen. Dimensionen religionskundlicher Urteilsbildung. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10: 81-103.
- Rosenberg, Jay F. 1993. *Philosophieren. Ein Handbuch für Anfänger*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Brigitte Flickinger. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Schepers, Marco. 2021. An die Universitäten mit Philosophielehrer*innenausbildung. *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie* 61: 28-31.
- Schröder, Bernd, und Emmelmann, Moritz, Hrsg. 2018. *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröder, Stefan. 2022. Ein heisses Eisen. Urteilskompetenz im religionswissenschaftlichen Fachdiskurs und in religionskundlichen Lehrplänen. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 10: 104-120.
- Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Wissenschaft Berlin, Hrsg. 2015. *Rahmenlehrplan Ethik*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/ethik/kompetenzentwicklung>. Zugegriffen: 30. Juli 2023.
- Steinfath, Holmer. 2018. Philosophische Ethik zwischen Reflexion und Orientierung. In *Religions- und Ethikunterricht zwischen Konkurrenz und Kooperation*. Hrsg. Bernd Schröder und Moritz Emmelmann, 55-69. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Torkler, René, Hrsg. 2020. *Fachlichkeit und Fachdidaktik. Beiträge zur Lehrerbildung im Fach Ethik/Philosophie*. Berlin: J.B. Metzler.
- Wilke, Annette. 2012. Einführung in die Religionswissenschaft. In *Systematische Theologie. Theologie studieren, Modul 3*. Hrsg. Karlheinz Ruhstorfer, 287-358. Paderborn: Schöningh.