pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Kaloudis, Anke

"Auf der Grenze" - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich

Kassel : kassel university press 2012, 395 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 19) - (Dissertation, Universität Kassel, 2012)

Quellenangabe/ Reference:
Kaloudis, Anke: "Auf der Grenze" - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich. Kassel : kassel university press 2012, 395 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 19) - (Dissertation, Universität Kassel, 2012) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306785 - DOI: 10.25656/01:30678

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306785
https://doi.org/10.25656/01:30678

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel university press

http://kup.uni-kassel.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 19

Anke Kaloudis

„AUF DER GRENZE“

Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive
Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 19

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Anke Kaloudis

„Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive

Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich

kassel university press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Hans Mendl, Universität Passau

Tag der mündlichen Prüfung 4. Juli 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar

ISBN print: 978-3-86219-348-6
ISBN online: 978-3-86219-349-3
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-33496

2012, kassel university press GmbH, Kassel
www.uni-kassel.de/upress

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

„Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare

Ort der Erkenntnis.“ (Paul Tillich)

Meinen beiden Kindern, Benedikt und Johanna gewidmet.

Sie haben mich den Blick auf die Welt durch ihre Sicht gelehrt.

Vorwort

Ich freue mich sehr über die Veröffentlichung der vorliegenden Dissertation. Anke Kaloudis legt hier einen gewichtigen Diskussionsbeitrag zur Jugendphilosophie und Jugendtheologie vor, der viele Impulse zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in sich birgt.

Das Werk bearbeitet die Frage nach Relevanz und Gestalt von Religionsunterricht in unserer heutigen Gesellschaft. Hier setzt die Autorin mit der religionsphilosophischen Perspektive einen Akzent, der sich als außerordentlich weiterführend erweist. Indem Anke Kaloudis zentrale religionspädagogische Argumentationslinien aufgreift und diese mit ihrem religionsphilosophischen Schwerpunkt konsequent verbindet, gelingt es ihr, einen tragfähigen, in sich stimmigen Ansatz zu erarbeiten.

Als Leser/in wird man in die Diskussion um die Stellung von Religionsunterricht im Rahmen der aktuellen Bildungsdiskussion hineingenommen sowie in die Folgen von Säkularisierung und Individualisierung hinsichtlich der Religiosität Jugendlicher. Aus dieser Diskussion erwächst die Frage, wie eine Brücke zwischen heutigen Jugendlichen und dem Bildungsgehalt christlicher Religion hergestellt werden kann.

Die Autorin erarbeitet mit dem religionsphilosophischen Ansatz einen beachtenswerten Akzent, der in dieser Form in die Diskussion um die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts noch nicht eingebracht wurde. Auf der Grundlage der Religionsphilosophie Tillichs stellt sie exemplarisch dar, wie sich Schülerinnen und Schüler in der Form des Sokratischen Gespräches den Zweiten Schöpfungsbericht erschließen und eine Brücke zwischen christlicher Tradition und Lebenswelt schaffen.

Die Ergebnisse der Studie lassen den Schluss zu, dass ein religionsphilosophischer Ansatz geeignet ist, um im religiös heterogenen und von der Säkularisierung und Individualisierung geprägten schulischen Kontext die Frage nach der elementaren Wahrheit zu stellen, die

Bedeutung von Religion im eigenen Leben zu durchdenken, eine eigene begründete Position zu entwickeln, aber auch Strukturen zu erarbeiten, die alle Religionen verbinden.
In der universitären Ausbildung könnte religionsphilosophisches Arbeiten die Chance mit sich bringen, eine Professionalisierung der zukünftigen Lehrenden zu befördern, die sich kritisch und reflektierend mit theologischen Positionen und biblischen Texten auf der Grundlage der Religionsphilosophie beschäftigen. Dem Traditionsabbruch, der auch an den Universitäten erkennbar ist, könnte so sinnvoll begegnet werden. Studierende könnten neue Möglichkeiten entdecken, um sich die Tradition eigenständig anzueignen und weiterführende Kompetenzen zu erwerben.
Schließlich sollte die Arbeit als Anstoß betrachtet werden, zielstrebig geeignetes Unterrichtsmaterial für einen religionsphilosophischen Unterricht zu erarbeiten.
Ich wünsche dem hier vorgestellten Ansatz viele interessierte Leserinnen und Leser, die die Impulse in die religionspädagogische Forschung, die Ausbildung künftiger Lehrer/innen sowie in die Schulpraxis tragen.

Kassel, im Juli 2012

Petra Freudenberger-Lötz

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung – Gehört Religion in die Schule? 11

2 Aus der Praxis - Zeitgemäße Shortcuts 16

2.1 Erster Shortcut - Zu viel des Guten …..... 16

2.2 Zweiter Shortcut: Die Gretchenfrage wird zum Fallstrick 18

2.3 Dritter Shortcut: Die Stimme ist gefragt -
Religion wird zur Abstimmungssache 20

2.4 Vierter Shortcut: Von einem der auszog, Religion zu lernen..... 22

2.5 Fünfter Shortcut: Die methodische Trickkiste macht´s nicht 26

2.6 Sechster Shortcut: Pausengong und Kirchenglocke 31

2.7 Fazit: Von der Induktion zur Deduktion 34

3 Bildung, Säkularisierung, Jugend und Evangelische Religion 40

3.1 Bildung und Religionsunterricht..... 43

3.1.1 Ist Humboldt tot oder was ist Bildung? –
zur gegenwärtigen Frage nach Bildung 43

3.1.2 Maßstäbe evangelischer und kirchlicher Bildung 87

3.1.3 Fazit: Bildung und Religionsunterricht..... 99

3.2 Säkularisierung und Religionsunterricht..... 102

3.2.1 Religiöse Sprachsklerose oder „Wunder gibt es immer wieder! “ ... 102

3.2.2 Fazit: Religionsunterricht und Säkularisierung..... 122

3.3 Die Religiosität Jugendlicher 123

3.3.1 Alltägliche Befunde …..... 124

3.3.2 Religionssoziologische Impulse –
Erkenntnisse aus der Jugendforschung 127

3.3.3 Entwicklungspsychologische Ansätze..... 133

3.3.4 Erkenntnisse aus der Jugendtheologie 139

3.3.5 Fazit: Jugendliche und Religionsunterricht 144

3.4 Bilanz: Evangelische Religion an Schulen 145

4 Zur Forschungslage 147
4.1 Religionspädagogik im Überblick - 20. Jahrhundert 147
4.2 Religionspädagogik im Überblick - 21. Jahrhundert 151
4.3 Desiderate und Anschlussfähigkeiten 155
4.3.1 Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen 155
4.3.2 „Elementarisierung“ im Religionsunterricht 170

5 Evangelische Religion als Religionsphilosophie 182
5.1 Zum Verhältnis von Religionsphilosophie und Evangelischer Theologie 182
5.2 Drei Perspektiven auf den Begriff der Religionsphilosophie 186
5.2.1 Religionsphilosophie als Frage 187
5.2.2 Religionsphilosophie als religiöse Philosophie 190
5.2.3 Religionsphilosophie als Philosophie der Religion 195
5.2.4 Fazit: Religionsphilosophie im Unterricht 201
5.3 Der Religionsphilosoph Paul Tillich 203
5.3.1 Paul Tillich als Grenzgänger – die Frage 203
5.3.2 Paul Tillichs Religionsphilosophie 208
5.3.3 Fazit: Paul Tillich als Religionsphilosoph im Religionsunterricht 218
5.4 Didaktik der Religionsphilosophie – drei Perspektiven 221
5.4.1 Erste Perspektive: Religionsphilosophie als Bildungsgehalt von Theologie 223
5.4.2 Zweite Perspektive: Konkrete methodische Zugänge - das Sokratische Gespräch 257
5.4.3 Dritte Perspektive: Auf dem Weg zum Unterricht mit der Elementarisierung und dem Konstruktivismus 290

6 Zur Deduktion: Durchführung eines Unterrichtsmoduls 304
6.1 Die Untersuchung von Religionsunterricht 304
6.1.1 Aus welcher Methode können Anleihen gemacht werden ? 307
6.1.2 Zur Orientierung: Wofür „Grounded Theory“ prinzipiell steht 314
6.2 „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken.“ - Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit zu Gen 2,4ff 319
6.2.1 Die inhaltliche Fassung der Unterrichtseinheit 320

6.2.2 Die Adaption der Methode Grounded Theory für das Forschungsvorhaben 323
6.2.3 Die Auswertung 327
6.2.4 Fazit der Auswertung: Religionsunterricht mit Hilfe religionsphilosophischer Grundbegriffe 365

7 Religionsunterricht in religionsphilosophischer Perspektive – Zusammenfassung und abschließende Thesen 372

8 Literaturverzeichnis 380

1 Einleitung – Gehört Religion in die Schule?

Die vorgelegte Arbeit versteht sich als Spurensuche der Frage: Gehört Religion in die Schule? Sie beruht auf Erfahrungen aus der Praxis in den Jahren 2003 bis 2011 an einer Integrierten Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe im Rhein-Main Gebiet.

Im Verlauf meiner Unterrichtspraxis in den Jahrgangsstufen 5-13 haben sich mir unterschiedliche Fragestellungen bezüglich meiner Arbeit als evangelischer Religionslehrerin und Schulpfarrerin aufgedrängt: Interreligiöser Religionsunterricht? Konfessionell gemischter Religionsunterricht? Warum überhaupt Religionsunterricht in einem staatlich verankerten Schulbetrieb? In nicht wenigen Situationen ging es an der Schule gar nicht so sehr um die Frage, ob gemischt konfessionell oder konfessionell, interreligiös oder muttersprachlich. Nein. Viel grundlegender war die Frage: Warum gibt es überhaupt Religionsunterricht in einer staatlichen Schule? Woher nimmt das Fach seine Berechtigung, Fach in der Stundentafel zu sein, sieht man von seiner rechtlichen Verankerung im Grundgesetz ab und sucht nach inhaltlich nachvollziehbaren Kriterien? Die Plausibilität von Evangelischer Religion stand also auf dem Prüfstand. Die in Kapitel 1 entfalteten Shortcuts geben darüber ein beredtes Zeugnis. [1]

In diesem Sinn will die hier vorgelegte Ausarbeitung Wege aufzeigen, wie Evangelischer Religionsunterricht an der Schule gelehrt und wie „Religion“ gelernt werden kann. Sie versucht, vor dem Hintergrund der eigenen

[1] Die immer wieder in die Diskussion eingebrachten Gründe für die Verankerung des Faches Religion im Schulkanon, wie z.B. das kulturgeschichtliche Argument, Religion gehöre zur eigenen Kulturgeschichte, sei Kultur prägend und deshalb aus guten Gründen Teil im schulischen Bildungsprozess, sind inhaltlich zwar einsichtig, aber nicht ohne Weiteres gegenüber religiös indifferenten Auffassungen auf der Seite von Schülern, Schülerinnen und Erwachsenen kommunizierbar. Hier gilt es vielmehr die Qualifizierung des Faches Religion als eines der Bildung des Menschen förderlichen und damit im Setting des Schulkanons gut zu begründenden Unterrichtsfaches plausibel zu machen. (Vgl. in Bezug auf die Frage, warum Religion in der Schule überhaupt unterrichtet werden soll, z.B.: Wiedenroth-Gabler, Ingrid/ Schulte, Andrea: Religionspädagogik, S. 35ff. oder Becker, Ullrich: Religionsunterricht, in: Harry Noormann et al.: Ökumenisches Arbeitsbuch, S. 95-112 sowie Preul, Reiner: Bildungsverantwortung, in: Gottfried Bitter et al. (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, S. 36-40 und Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Begründungen, S. 121-137. Weiterhin: Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung, S. 104-120)

reflektierten Erfahrungen aus dem Alltag der Unterrichtspraxis Aufgaben und Möglichkeiten des Evangelischen Religionsunterrichtes in der Gegenwart zu überdenken und zu beschreiben. Sie geht davon aus, dass mindestens in dreifacher Hinsicht - sozusagen als Curriculumsdeterminanten - die Plausibilität von Religionsunterricht in der Schule erwiesen werden muss: 1. Der Evangelische Religionsunterricht unterliegt einem allgemein gültigen Bildungsbegriff.[2] In dieser Hinsicht folgt das hier vorgelegte Konzept der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis. 2. Der Evangelische Religionsunterricht nimmt die sich aus den Folgen des Säkularisierungsprozesses ergebenden Anfragen an institutionalisierte und traditionelle Frömmigkeit sehr ernst. Die Erkenntnisse der soziologischen Untersuchungen von Detlef Pollack sind hier wegweisend. 3. Der Evangelische Religionsunterricht ist anschlussfähig für die psychosoziale und kognitive Entwicklung von jungen Schülern und Schülerinnen. [3]

Evangelischer Religionsunterricht, der diesen drei Kriterien gerecht wird, wird nicht umhin können, traditionelle Wege neu auszuloten. Gemeinhin gilt, dass neben der Pädagogik die Evangelische Theologie in ihren unterschiedlichen Disziplinen Bezugswissenschaft für das Studium der Evangelischen Religionslehre darstellt. Zwischen beiden verortet sie sich, in beiden ist sie verankert. Der hier ausgearbeitete Entwurf einer Religionsdidaktik nimmt auf der Seite der Evangelischen Theologie die Religionsphilosophie in den Blick. Auf sie wird im Rahmen der hier entworfenen Didaktik des Religionsunterrichtes ein Akzent gesetzt.

---

[2] Friedrich Schweitzer gibt zu verstehen, dass Religionsunterricht Teil der Allgemeinbildung im Sinne W. Klafkis ist. Er führt aus: „Es wäre für die Schule ein bleibender Verlust, wenn sie diesen Bereich von Kultur und gesellschaftlichem Leben nicht thematisieren und beeinflussen könnte." (Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung, S. 112.)

[3] Dass Religionsunterricht sicherlich nicht nur in das Geflecht dieser drei Faktoren eingebunden ist, sondern sich in komplexen Kontexten verorten muss, sei unbenommen. Allerdings haben sich mir diese drei Fragestellungen hinsichtlich der Plausibilität von Religion in der Schule durch meine Erfahrungen aufgedrängt. Festzuhalten bleibt erstens: Religionsunterricht darf sich der Frage nach der Bildung nicht verschließen, das zeigt gegenwärtig die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzen - auch - in das Fach Religion. Und zweitens: Säkularisierungsprozesse konkretisieren sich in Transformationen religiöser Traditionen und führen vielerorts zu einem beklagten Religionsverlust unter Jugendlichen und Erwachsenen. Diese veränderte religiöse Kultur macht natürlich vor den Türen des Schulgebäudes nicht Halt.

Eine *Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive* beschreibt *eine* Möglichkeit von Religion in der Schule, ohne die Plausibilität und die Berechtigung anderer Unterrichtsmodelle zu bestreiten. Im Spektrum religionspädagogischer Konzepte stellt sie *eine* Variante da[4], Religion vor dem Hintergrund der sich gegenwärtig abzeichnenden Herausforderungen zu unterrichten. Sie steht für ein religionspädagogisches Programm, das den oben genannten Ausgangsfragen eines aus der klassischen Bildungstheorie kommenden Bildungsverständnisses, einer durch die Säkularisierung transformierten Religiosität und einer sich im Jugendalter entwickelnden fragend-reflektierten Geisteshaltung entgegen kommt. Denn: religionsphilosophisch zu unterrichten heißt, auf der Grenze zu unterrichten und um den Wahrheitsgehalt der klassischen, christlichen Traditionen zu streiten, sie zu befragen und in einen Diskurs zu treten. Religiöse Bildung im Sinn einer religionsphilosophischen Bildung ist kritisch und vom Ausgang her offen.[5] Sie bewegt sich auf der Grenze zwischen Tradition und Transformation.

---

[4] Wenn in der hier vorgelegten Arbeit für eine Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive der Begriff des Konzeptes zur Selbstcharakterisierung gelegentlich verwendet wird, dann nur unter der Vorgabe, mit dem Begriff *eine* Variante bzw. *ein* Akzent religionspädagogischen Handelns zu bezeichnen. Generell gilt, dass der Begriff des Konzeptes einen religionspädagogisch-didaktischen und ganzheitlichen Entwurf meint. So ist er hier nicht zu verstehen. Mit Hans Mendl sei festgehalten: Im Bereich der katholischen Religionspädagogik wird nach der Korrelationsdidaktik eigentlich nicht mehr von „Konzepten“ gesprochen. Im Begriff des Konzeptes schwingt ein Ganzheitsanspruch mit. Deshalb tritt an seine Stelle die Rede von „Prinzipien“. Hans Mendl hält fest: „Im Unterschied zum Begriff der >>Konzeption<<, mit dem der Anspruch erhoben wird, das Ziel und die Arbeitsweise des Religionsunterrichts umfassend zu beschreiben, deutet der Begriff >>Prinzip<< an, dass die Wirklichkeit und Zielrichtung des Religionsunterrichts von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet und begründet werden können.“ (Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, S. 149) Und Friedrich Schweitzer sowie Norbert Mette formulieren: “In den Lehrbüchern ist die Orientierung an ´“Konzeptionen“` weit verbreitet. Manchmal wird auch von ´“Phasen“` gesprochen. Eine genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer ´“Konzeption“` zu verstehen sei, wird dabei nicht gegeben. Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass einzelne einflussreiche religionspädagogische Autoren oder Autorengruppen ein bestimmtes, in sich mehr oder weniger stimmiges und geschlossenes Verständnis von Religionsdidaktik aufweisen. Weiterhin wird angenommen, dass sich die Entwicklung der Religionsdidaktik anhand solcher ´“Konzeptionen“` tatsächlich nachvollziehen lässt - eine Annahme, die […; Auslassung durch Verfasserin] zu problematisieren sein wird.“ (Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik, S.22)

[5] Die Kasseler Professorin Petra Freudenberger-Lötz hält für theologische Gespräche im Religionsunterricht fest: „Auch wenn die biblische Botschaft und die christliche Tradition sowie andere Traditionen als Deutungsangebote eingebracht werden und diese durchaus auch angeeignet werden sollen, liegt es an den Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern, wie sie diese *reflektieren*. Theologische Grundfragen bzw. Glaubensfragen lassen keine für alle Menschen

Der Theologe und Religionsphilosoph Paul Tillich sagt von sich selbst, dass er diese Grenze in persona verkörpert.[6] Er bezeichnet sie als die Grenze zwischen Theologie und Philosophie. Eine Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive, wie sie hier skizziert wird, fühlt sich im religionsphilosophischen Denken Paul Tillichs beheimatet. Im Rekurs darauf werden für die Dissertation maßgebliche und leitende Grundunterscheidungen vorgenommen: 1. Der Begriff der Religionsphilosophie verweist auf den fragenden Charakter der Disziplin. 2. Religionsphilosophie identifiziert in der „Philosophie“ ein Medium, christliche Religion zu denken und zu reflektieren. 3. Der Begriff der Religionsphilosophie verweist auf religionsphilosophische Grundkategorien, mit deren Hilfe Religionen und religiöse Phänomene erschlossen werden können.

Mit diesen Fragestellungen erweist sich die Anschlussfähigkeit des hier vorgelegten Konzeptes zur Kinder- und Jugendtheologie von Petra Freudenberger-Lötz, zum pädagogischen Konstruktivismus von Hans Mendl aber auch zur Elementarisierungsdidaktik von Karl Ernst Nipkow/ Friedrich Schweitzer sowie zur kategorialen Bildungstheorie Wolfgang Klafkis. Von ihnen erhält es entscheidende Impulse: Religionsunterricht in religionsphilosophischer Perspektive folgt der Prämisse, dass Religionsphilosophie in didaktischer Hinsicht den elementaren Gehalt der Theologie darstellt und mit ihrer Hilfe biblische Texte und Themen für jugendliche Schüler und Schülerinnen im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus aufschließ- und entschlüsselbar sind. Als eine der Religionsphilosophie sowie der Didaktik angemessene Methodik wird die Sokratik in adaptierter Form in den Religionsunterricht implementiert.

Die Durchführung, Dokumentation und Analyse der Unterrichtseinheit *Auf der Grenze* zur Frage der Anthropologie in der Sekundarstufe II an einer

---

gleichermaßen gültige Antwort zu; vielmehr ist die Antwort vom Standpunkt der/des Antwortenden abhängig und wird in Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen und Einstellungen sowie bereits vorliegenden Antwortversuchen gefunden.“ (Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, S. 15) Die vorgelegte Dissertation folgt hier der für die Kinder- und Jugendtheologie wesentlichen Prämisse.

[6] Siehe meine Ausführungen zu Paul Tillich in Kapitel 5.

Schule im Rhein-Main-Gebiet im Schuljahr 2011/2012 ist die empirische Grundlage der Religionsdidaktik im hier vorgestellten Sinn. Dabei werden im sokratischen Sinn geführte Gespräche im Unterricht auf der Grundlage von Audioaufnahmen ausgewertet. Die Analyse orientiert sich an zwei „Instrumentarien“, die Grounded Theory entlehnt sind, wohl wissend, dass sie nicht im streng methodischen Sinn angewendet werden können: dem Aspekt der Konzeptbildung und der Forscherfrage: Wie erschließen sich Schüler und Schülerinnen mit Hilfe religionsphilosophischer Begriffe den Zweiten Schöpfungsbericht? D.h. aus den Daten werden auf deskriptivem Weg Themen extrahiert, so dass ein lockeres Netz von vorsichtig formulierten Konzepten und Kategorien sichtbar wird, die Aufschluss über die jeweilige Unterrichtsstunde liefern. Die Datenauswertung erfolgt dabei eher deskriptiv-prozessanalytisch. Prägendes Element für das Unterrichtsmodul ist die Religionsphilosophie von Paul Tillich bzw. seine Ausführungen zur Grenzsituation des Menschen als dessen Beschaffenheit.

… Gehört Religionsunterricht in die Schule? So die Ausgangsfrage. Die Ausarbeitung der hier vorgelegten Arbeit sieht in einem religionsphilosophisch perspektivierten Unterricht als *einer* Variante Religion in der Schule zu „lehren“, eine Möglichkeit, die Kompatibilität von Religionsunterricht und Schule aufzuzeigen. Er basiert auf einem klassischen und kritischen Bildungsbegriff, nimmt die Folgen der Säkularisierung in sein Bildungsprogramm auf und erweist sich anschlussfähig an die sozialen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe.

2 Aus der Praxis - Zeitgemäße Shortcuts[7]

2.1 Erster Shortcut - Zu viel des Guten …

Ein Raum mit einer Grundfläche von ungefähr 200 Quadratmetern, rechts und links in Farbe getünchte Wände, durchbrochen von großen Glasflügeltüren …. . Durchbrochen auch der Raumeindruck: Hier und da einige Raumpfeiler, hier und da, ganz vereinzelt ein Tisch mit Sitzbänken und Stühlen. An einer der Wände: Hinter Glasscheiben klebende bunte Infoblätter, Zeitungsausschnitte, Bilder mit jungen Menschen. Daneben Kleinformatiges, ganz authentisch, nicht geschnörkelt, Gemaltes. Insgesamt ein großer Raum, eine Halle: der Eingangsbereich einer Schule. Oder, wenn man will, die Pausenhalle der Schule. Jeden Tag frequentiert von Schülern und Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen.

Die Pausenhalle: eher schmucklos, ein Zweckbau. Die bunten Infoblätter, die Bilder junger Menschen, das Gemalte: Es ist neu. Die Schüler und Schülerinnen schauen neugierig. Neu ist auch die Schulseelsorge, deren Name über der flachen Glasvitrine an der Wand auf einem breiten Banner angebracht wurde und die sich verantwortlich zeichnet für das Bunte und die Bilder auf der Wand. Christliche Hilfe und Beratung durch Schulseelsorge! Das fällt auf und springt ins Auge. Nicht nur den Schülern. Auch den Lehrenden. Was hat sich da etabliert?

---

[7] Der Begriff des „Zeitgemäßen“ ist in Anspielung auf F. Nietzsches Begriff des „Unzeitgemäßen“ zu verstehen. Nietzsche setzt sich mit seinen „unzeitgemäßen“ Betrachtungen zur Bildung von einem Bildungsbegriff ab, der dem bildungsbürgerlichen Mainstream seiner Zeit folgt und Bildung in der Perspektive der Verzweckung und Funktionalisierung sieht. Der Begriff des „Unzeitgemäßen“ impliziert also eine deutliche Distanzierung zum vorhandenen Bildungsideal zur Zeit Nietzsches. (Nietzsche, Friedrich: KSA 1, S.247: „[…; Auslassung durch Verfasserin] unzeitgemäss – das heisst gegen die Zeit und dadurch auf die Zeit und hoffentlich zu gunsten einer kommenden Zeit – zu wirken.“). Der Begriff des „Zeitgemäßen“ ist in dem hier entfalteten Kontext also so zu verstehen, dass er einerseits gegenwärtige Entwicklungen im Bereich der Schule abbildet, andererseits aber darüber hinaus Aufforderungscharakter besitzt: Die durch den Schulalltag evozierten Erfahrungen drängen dazu, den Evangelischen Religionsunterricht von seiner Gestalt und seinem Format her gegenüber den prägenden klassischen Traditionen zu überdenken.
Mit dem aus der Alltagswelt der Computersprache entlehnten Begriff der „Shortcuts“ als Ausdruck einer bestimmten Tastenkombination sei auf die synoptische Schau unterschiedlicher Situationen rekurriert, die querschnittartig Aufschluss über die Frage des Religionsunterrichtes innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft geben kann.

Argwöhnisch wird die „Invasion“ durch die Religion beäugt. Nicht unkritisiert bleibt, dass sich die Religion breit macht im sonst karg wirkenden Eingangsbereich einer öffentlich-staatlichen Schule - und dann auch noch im Entree, dem Ort der Erstbegegnung sozusagen für die von außen: für die Besucher, die Schüler und Schülerinnen. Die in Farbe getünchten Wände ringsumher neben Vitrine, Bildern und Banner: vorerst leer. „Mit Besorgnis habe man beobachtet, dass sich Religion im Schulleben ausbreitet. Das sei zu viel des Guten!“, so in einem Schreiben eines Lehrers an die für die Schulseelsorge Verantwortlichen.

Religion an Schulen unterliegt dem „Ideologieverdacht“[8], egal in welchem Kleid sie auftritt. Ganz geheuer scheint es nicht zu sein, das Fach, das über sich hinausweist, nicht nur über die Grenze des Alltäglichen, sondern auch über die Grenze der Schule hin zu den Instituten, in dessen Namen der Unterricht und die Seelsorge betrieben und verantwortet werden. Da wird etwas gelehrt, vermittelt, weitergegeben, das dem weltanschaulichen Neutralitätsgebot des Staates und seiner Institution, der Schule, widerstreitet. Ganz zu schweigen vom Geist der Aufklärung und säkularer Emanzipationstendenzen, der durch die Stuhlreihen der Klassenzimmer und die Aufenthaltsräume der Lehrkräfte weht: Religion gehört in die Kirchen und Religionsgemeinschaften! Schulen sind in weltanschaulicher Hinsicht neutral und aufgeklärt. Keine politischen oder sonst wie gearteten Einfärbungen und Missionsversuche: Indoktrination.

Wie dem auch sei. Das Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen in religiösen Milieus und Kontexten, der Blick in die religiös-qualifizierten kriegerischen Auseinandersetzungen in Vergangenheit und Gegenwart, der sich dadurch einstellende Eindruck erlittener Unterdrückung im Namen Gottes

[8] Vgl. zum Begriff des Ideologieverdachtes Klafki, Wolfgang: Aspekte, S.40/41 und S. 50-55: „Die ideologiekritische Fragestellung und Methode geht von der Generalhypothese aus, dass menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch mitbestimmt sind.“ Das Zitat ist entnommen aus Borst, Eva: Theorie der Bildung, S.147.

mag dem Kritiker in den Sinn kommen. Religion? Fesseln für den menschlichen Geist, der sich doch durch den Lauf der Schulbildung zu Höherem entwickeln sollte als zum Bewusstsein oder dem Gefühl einer Abhängigkeit, wie Friedrich Schleiermacher Religion in seiner Glaubenslehre formuliert und über das G.W.F. Hegel noch süffisant behauptet hatte, dass es einen Christenmenschen mit einem von seinem Herrchen abhängigen Hund vergleichbar mache.[9]

Fest steht: Die Präsenz von Religion in Schule ist alles andere als selbstverständlich. Die Räume im staatlich verankerten Bildungsbetrieb sind eng und manchmal auch rar. Wer an der Schule Raum gewinnt, gewinnt an Einfluss. Raumfragen sind Machtfragen. Und Religion zu viel Raum zu gewähren - sei es in der Pausenhalle oder sonst wo auf den Etagen und in den Fluren - engt den Raum der Anderen ein, die meinen im Geiste der Aufklärung und der Vernunft Bildung zu betreiben.

2.2 Zweiter Shortcut: Die Gretchenfrage wird zum Fallstrick

„Du stellst meine Füße auf weiten Raum." Kirchentag 2001 in Frankfurt am Main. Die Paulskirche im Herzen Frankfurts ist gefüllt. Auf dem Podium vor den Zuschauerreihen sitzen Vertreter unterschiedlicher in Deutschland ansässiger muslimischer Vereine neben der damaligen Kultusministerin Hessens, Karin Wolff. Einziger Diskussionspunkt: Einführung des islamischen Religionsunterrichtes an Hessens Schulen. Auch nach fast 40 Jahren Aufenthalt muslimischer Migranten und Migrantinnen in Deutschland will die Antwort auf die Frage nicht gelingen. Zu viele Hürden müssten überwunden werden. Zu viele Punkte sind offen: Verlässliche muslimische Ansprechpartner, die für die in Hessen lebenden Muslime mehrheitlich sprechen können. Ausbildung muslimischer Lehrkräfte an deutschen Hochschulen und nach

[9] Vgl. G. W. F. Hegel: Vorwort, S. XVIIIf; SW, 19f. Hegels Bonmot bezieht sich auf Schleiermachers Rede vom frommen Selbstbewusstsein als einem Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit. (Vgl. Schleiermacher, Friedrich: Der christliche Glaube, S. 171ff)

deutschen Bildungsstandards.[10] Und: Ein klares Bekenntnis zur Demokratie und der demokratischen Verfassung des Landes. Gegenüber den Vertretern der Islamischen Religionsgemeinschaft Hessens (IRH) startet die Kultusministerin die politische Gretchenfrage: „Wie hältst Du´s mit der Demokratie?“

So oder ungefähr so fühlt die „erste Frau Hessens“ ihren muslimischen Podiumsnachbarn auf den Zahn.[11] Die Frage nach der Demokratie am Ort der Wiege der Demokratie Deutschlands. Mit dem Verweis auf das Freitagsblatt, einer muslimischen Zeitschrift, versucht Karin Wolff ihr Gegenüber aus der Reserve zu locken. Die IRH stehe in der Tradition des Freitagsblattes, oder nicht? Das Freitagsblatt wiederum stehe im Verdacht fundamentalistische Tendenzen zu verbreiten. Der Vertreter der IRH versucht sich in einer Antwort. Sein alevitischer Nachbar wendet sich hin und her. Er wartet ab. So ganz „grün“ sind sich die beiden nicht, kommen sie doch aus unterschiedlichen muslimischen „Ecken“.

Während auf dem Podium Blicke ausgetauscht und Worte hin- und hergeschoben werden, gehen im Publikum die Finger hoch. Man verstehe die Frage sowieso nicht, raunzt einer ins Zuschauermikrofon. Warum solle es denn überhaupt Religion an Schulen geben. Kinder könnten auch ohne religiöse „Einnordung“ humanistisch gebildet werden. [12] Religiöse Weltanschauungen hätten im weltanschaulich-neutralen und vom Staat geschützten Bildungsraum nichts zu suchen. Andere stimmen ein. Vermutlich stimmen nicht wenige leise und stumm zu. Im Handumdrehen wird die Frage nach der Einführung des muslimischen Religionsunterrichtes zur

---

[10] Vgl. hier: Christine Langenfeld: rechtliche Voraussetzungen, S. 17-35; Axel Freiherr von Campenhausen: Religionsunterricht, S. 1-16; Annette Schavan: Islamischer Religionsunterricht, S. 68-79; EKD-Texte 86, S.61f

[11] Die Begebenheit ist aus meiner persönlichen Erinnerung heraus beschrieben worden.

[12] Vgl. hier z.B. die Gründung der Giordano-Bruno-Stiftung im Jahr 2004 in Rheinland-Pfalz mit seinem Vorstandssprecher Michael Schmidt-Salomon. Der Marburger Philosoph Joachim Kahl, selbst Kritiker und Befürworter eines „weltlichen Humanismus“ schreibt über die Stiftung: „Im Jahre 2004 wurde mit Sitz in Mastershausen (Rheinland-Pfalz) die Giordano Bruno Stiftung (GBS) gegründet, die seither als prononciert religionskritische „Denkfabrik“ zur Förderung eines „naturalistischen Weltbildes“ und eines „evolutionären Humanismus“ eine beachtliche mediale Resonanz gefunden hat.“ (Kahl, Joachim: Aktuelle Atheismus-Debatten, S.67)

Frage nach der Berechtigung des von der Evangelischen und Katholischen Kirche verantworteten Religionsunterrichtes an staatlichen Schulen überhaupt.

Ein scharfer Wind weht den Kirchen ins Gesicht. Es ist nicht unbedingt plausibel, warum überhaupt Religion an Schulen gelehrt werden soll.[13] „Außerhalb der eigenen Reihen von Protagonisten der Religionspädagogik und Theologie dürfte wohl kaum jemand mit Nachdruck für die Erteilung von mehr Religionsunterricht eintreten."[14] Die Gretchenfrage zur Demokratie: Sie entpuppt sich zum Fallstrick für die Religion – an der Schule.

2.3 Dritter Shortcut: Die Stimme ist gefragt - Religion wird zur Abstimmungssache[15]

Beim Übergang von einem zum anderen Schuljahr ist es wieder soweit[16]: Soll ich, oder soll ich nicht? Wechseln, natürlich! Entweder „Reli" oder Ethik oder, wenn´s gut läuft, Freistunde. Wer vierzehn Jahre alt ist und eine Schule in der Bundesrepublik Deutschland besucht, darf frei „floaten" und hin- und herpendeln zwischen den schulinternen Arealen, die je für sich eine gewisse, das Gesamt des Lebens umspannende, sinnstiftende Kompetenz zu besitzen beanspruchen. Der religionsmündige Schüler mit 14 Jahren darf sich in eigener Verantwortung vom in der Stundentafel verankerten Religionsunterricht abmelden. Aber davon soll hier nicht die Rede sein. Wohl aber davon, dass der Unterricht in Religion in der Schule sich anders darstellt als in den übrigen Fächern. „Religion" kann man abwählen, vom

[13] Ingrid Wiedenroth-Gabler fragt: "Warum und wozu soll Religion in der Schule gelehrt werden?" Und sie weist darauf hin: "Wie in persönlichen Gesprächen mit Studierenden immer wieder deutlich wird, bewirkt der Berufswunsch ´"Religionslehrerin/lehrer"` erheblichen Erklärungsbedarf, mitunter sogar Rechtfertigungs- und Verteidigungszwang. Die Studierenden sehen sich mit kritischen Anfragen konfrontiert, die etwa lauten könnten: ´"Wieso willst du denn Religionslehrerin werden, das hätte ich dir gar nicht zugetraut?"` ´"Was soll denn eigentlich in Religion gelernt werden?"` ´"Warum soll denn Religion überhaupt noch in der Schule unterrichtet werden, wenn niemand mehr in die Kirche geht? Sollte die Zeit nicht für mehr Unterricht in den wirklich wichtigen Fächern genutzt werden?"` (Wiedenroth-Gabler, Ingrid/Schulte, Andrea: Religionspädagogik, S. 35 und S.36)

[14] Wiegenroth-Gabler, Ingrid/Schulte, Andrea: Religionspädagogik, S. 36f

[15] Die Informationen zum Volksentscheid in Berlin habe ich entnommen aus einem Artikel der ZEIT (online): Vgl. Kumm, Wolfgang, Volksentscheid.

[16] An dieser Stelle beziehe ich mich exemplarisch auf die Situation in Hessen, wie sie im Erlass für den Religionsunterricht des Hessischen Kultusministeriums von 2009 beschrieben wird.

Religionsunterricht kann man sich abmelden, wenn man alt genug ist. Allerdings gilt dann, dass Ethik als Ersatzfach belegt werden muss.[17] Die eigene Wahl entscheidet über die Teilnahme am Unterricht. Verschärft stellt sich diese Situation in Berlin dar. Dort besteht die Möglichkeit, das eine als Wahlfach zu belegen - nämlich Religion - und das andere als Wahlpflichtfach belegen zu müssen - nämlich Ethik.

Günter Jauch kämpft für die Freiheit in Berlin, die freie Wahl und damit für die Gleichberechtigung des Faches Religion und Ethik an der Schule. Jedenfalls blickt er den Passanten unter dem weißen Schriftzug „In Berlin geht´s um die Freiheit“ tief in die Augen, wenn man an dem überdimensionalen Werbeplakat von „Pro Reli“ vorbeiläuft. Die Diskussion in Deutschlands Hauptstadt zur Frage nach der Beheimatung von Religion in den Schulen im Jahr 2009 bewegt die Gemüter. "Wir haben in dieser Stadt gemeinsam etwas bewegt und wir haben diese Stadt bewegt. Das kann uns keiner mehr nehmen." [18] So der Hauptakteur der Pro-Reli-Initiative Christoph Lehmann am Ende eines langen Weges über Volksbegehren und Volksentscheid zur Frage: Reli oder Ethik oder anders gesagt: zur Frage der Befreiung des Faches Religion aus den Zwängen einer das Fach in die Bedeutungslosigkeit weisenden Wahlfreiheit. Oder noch einmal anders gewendet: zur Frage, ob Religion als reguläres Unterrichtsfach in die Stundentafel an staatlichen Schulen integriert werden sollte oder nicht.

Im Frühjahr 2006 hatte das Abgeordnetenhaus in Berlin entschieden, ab dem Schuljahr 2006/2007 Ethikunterricht als ordentliches Lehrfach sukzessive in der Sekundarstufe I zu etablieren. Was für den Ethikunterricht in Aussicht gestellt wurde, sollte für den Religionsunterricht nicht gelten.

Hier wird mit zweierlei Maß gemessen, so die Reaktion einiger religiös engagierter Berliner und Berlinerinnen. Aber was nicht ist, das kann ja werden. Und was der Fall gewesen ist, das kann ja auch noch werden. „Was

[17] Ich beziehe mich hier auf die Situation in Hessen. Vgl. also: Erlass zur Organisation des Ethikunterrichtes ab dem Schuljahr 2007/2008.

[18] Trenkamp, Oliver/ Wiemann, Esther/Göbel, Malte: Doppelte Pleite

der Fall ist, die Tatsache, ist das Bestehen von Sachverhalten.“[19], sagt Ludwig Wittgenstein. Und so war und ist auch in Berlin die Tatsache der Fall, dass Religion nach 1949 noch nie als reguläres Unterrichtsfach an staatlichen Schulen rangierte. Religionsunterricht wurde zwar als freiwillig zu belegendes Fach in die Stundentafel implementiert, allerdings trug es immer nur den Charakter eines Wahlfaches, dessen Benotung nicht versetzungsrelevant war. Die Situation in Berlin: eine Folge der „Bremer Klausel“, nach der in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Religion da kein ordentliches Lehrfach ist, wo vor dem 1. Januar 1949 eine andere Regelung als der in Artikel 7, Absatz 1-3[20] benannte ordentliche Status des Unterrichtsfaches Religion galt.

Was der Fall gewesen ist, blieb in Berlin auch der Fall[21]: Am 26. April 2009 fand der Volksentscheid statt: Von allen Abstimmungsteilnehmern stimmten 51,4% gegen die Einführung von Religion als ordentliches Unterrichtsfach, 48,4% befürworteten die Implementierung. Auch das große Aktionsbündnis der „Relibefürworter“ konnte die Berliner nicht von der Sinnhaftigkeit überzeugen, dass Religion so wie Ethik auch zur Grundausrüstung junger Heranwachsender gehört.

2.4 Vierter Shortcut: Von einem der auszog, Religion zu lernen

Wer bereit zum Aufbruch ist, kann etwas lernen, auch wenn es nur das Fürchten ist. Und so macht sich der jüngere Sohn aus Grimms Märchen „Von einem, der auszog, das Fürchten zu lernen“ auf den Weg, das Fürchten zu lernen. Er begegnet um Mitternacht im Kirchturm einem Gespenst, er sitzt in der Dunkelheit unter einem Galgen und wärmt die Erhängten am Lagerfeuer, er verbringt drei Nächte in einem verwunschenen Schloss, ringt mit an feurigen Ketten gebundenen Hunden und Katzen, kegelt mit schon

[19] Wittgenstein, Ludwig, Tractatus, S.4

[20] Vgl. hier Grundgesetz, Artikel 7, Absatz 1: Religion ist in öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Vgl. Artikel 141: Bremer Klausel. Als Hintergrundinformation dient: Hoppe, Birgit: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, S. 53-56.

[21] Vgl. hier den Spiegel-Artikel (online): Trenkamp, Oliver/ Wiemann, Esther/Göbel, Malte: Doppelte Pleite und den Artikel der ZEIT: Kumm, Wolfgang, Volksentscheid.

tot geglaubten Menschen um Totengebeine und Totenschädel und besiegt schließlich einen an Kraft kaum zu überbietenden Mann durch einen Axthieb. Wer das Fürchten lernen will, muss Unterschiedliches ausprobieren und sich den mannigfaltigsten Situationen ausliefern. Oder anders gewendet: Was Fürchten bedeutet, lässt sich nur mehrperspektivisch beschreiben und erleben.

Wer Religion lernen will, trifft auf seiner Reise durch die Länder der Bundesrepublik fast so viele Modelle religionspädagogischer Praxis wie Länder.[22] Religionsunterricht ist in Absprache mit den Kirchen Ländersache: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde in Brandenburg, konfessioneller Religionsunterricht in Berlin als nicht versetzungsrelevantes Wahlfach[23], konfessionsfreier Religionsunterricht in Biblischer Geschichte in Bremen, „Religionsunterricht für alle“ in Hamburg[24], „konfessionsübergreifender“ Religionsunterricht in Niedersachsen, konfessionell profilierter Religionsunterricht z.B. in Hessen oder Bayern, konfessionell-kooperativer oder offener christlicher Unterricht in einer eigenständigen Fächergruppe[25], wie ihn die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ vorsieht - um nur einige Beispiele zu nennen. Die Praxis des Religionsunterrichtes malt die religionspädagogische Landkarte der Bundesrepublik Deutschland in bunten Farben und Formen. Was Religionsunterricht bedeutet, lässt sich nur mehrperspektivisch beschreiben und erleben.

Fehlende Möglichkeiten zur Identitätsbildung werden von den Vertretern des konfessionell ausgerichteten Unterrichtes den Befürworten eines offe-

---

[22] Vgl. hier: Hoppe, Birgit: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, S. 42-78; Wiedenroth-Gabler: Religionspädagogik, S. 75-83; Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Identität, S. 59-81 und Degen, Roland: Schulfach LER, S.200-215 und Lachmann, Rainer: Gegenwärtige Entwicklungen, S.87-103. Lachmann benennt drei Formen des Religionsunterrichtes: den konfessionell profilierten Typ, der am Konfessionalitätsprinzip festhält, den offenen christlichen Religionsunterricht, der in „ökumenischer Weite“ praktiziert wird und den allgemeinen Religionsunterricht, in dem es um die Frage und Sache der Religion überhaupt geht, ohne den konfessionellen Charakter besonders ins Spiel zu bringen.

[23] Vgl. die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel.

[24] Vgl. Weiße, Wolfram: Leitsätze, S.141-143 und Rupp, Horst F.: Religionsunterricht, S. 145-151 sowie Weiße, Wolfram: Religionsunterricht, S.275-298 und Lehberger, Reiner: Religionsunterricht, S. 303-309

[25] Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Der Weg der Fächergruppe, S. 89-106

nen und dialogisch strukturierten Unterrichtes vorgeworfen. Heranwachsende bräuchten die Beheimatung in ihrer eigenen Religion, um zu begründeten Stellungnahmen hinsichtlich der eigenen Religiosität zu kommen. Nur wer sich in der eigenen Sache auskennt, kann im Dialog mithalten. Nur wer schon jemand ist, kann sich den Argumenten Anderer aussetzen. Identitätsgewinnung statt Identitätsdiffusion, so könnte man das Motto derer bezeichnen, die nach wie vor an der strikten Trennung der unterschiedlichen Konfessionen in pädagogischer Hinsicht festhalten.

Die Frage nach der eigenen Identität scheint der Dreh- und Angelpunkt zu sein, von dem her sich der Religionsunterrichtet – im wahrsten Sinne des Wortes – „gerichtet" weiß: Religiöse und konfessionelle Identität ist nicht Voraussetzung für interreligiöse und interkonfessionelle Unterrichtspraxis, sondern Identität entsteht im Vollzug und in der Begegnung. So argumentiert die andere Seite im Diskurs um das Profil und das Format des Religionsunterrichtes. Nicht zu Unrecht wird hier deshalb auch die durch Martin Bubers Rede von der „Ichwerdung am Du" charakterisierte Dialogphilosophie als Grundlage herangezogen, wenn es darum geht, das offene Prinzip des Unterrichtes philosophisch-anthropologisch zu verankern.[26] Die Vertreter eines offenen Unterrichtes stimmen alle dahingehend überein, dass religiöse Identität durch Begegnung entsteht und nicht Vorbedingung dafür ist, in konfessioneller oder religiöser Hinsicht voneinander zu lernen.

Wie dem auch sei – die Vielfältigkeit der Formen unterrichtlicher Praxis geht einher mit der Vielfältigkeit und Pluriformität von Lebenseinstellungen. Die Fülle unterschiedlicher Modelle für den Religionsunterricht ist sicherlich Ausdruck der Auseinandersetzung um die Frage der Vereinbarkeit bekenntnisgebundener Unterrichtsinhalte und säkular ausgerichteter, staat-

[26] Weiße, Wolfram: Dialogischer Religionsunterricht, S. 16. Martin Buber sagt: „ Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung." (Buber, Martin: Ich und Du, S.12). Das Ich als Person entsteht durch die Begegnung und das Angesprochenwerden durch das Du. Als Angesprochener wird das Ich in seiner Personhaftigkeit wiederum fähig, den Anderen anzusprechen.

lich verantworteter, weltanschaulich-neutraler Schulbildung. Gleichzeitig aber ist sie auch einerseits Antwort auf die durch die Säkularisierung hervorgebrachte Entfremdung des Menschen gegenüber institutionell verankerten konfessionellen Glaubenssystemen, deren Abgrenzungsstrategien voneinander nur für eine Binnenperspektive kommunizierbar erscheinen. Für diejenigen, die nicht unmittelbar in den theologischen Diskurs zwischen den Konfessionen eingebunden sind, ist das beharrliche Festalten an den eigenen Standpunkten sowie Grenzziehungen und damit am konfessionellen Unterricht nicht unbedingt einsehbar.

Andererseits ist die Fülle unterschiedlicher Modelle praktizierten Religionsunterrichtes Antwort auf die Folgen einer zusammenwachsenden Welt, eine Folge von Globalisierung und damit Pluralisierung von kulturellen und religiösen Werten und Normen. Sie bilden damit die mit der Globalisierung einhergehende Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft im Bereich der Schule exemplarisch ab. Auf diesem Markt der religiösen Möglichkeiten muss sich das Christentum neben anderen Religionen in Form des Unterrichtes verorten und profilieren. Ingrid Wiedenroth-Gabler bemerkt: “Die mit dem Konfessionalitätsprinzip verbundene ´“Unordentlichkeit“` des Faches potenziert sich mit der ansteigenden Anzahl von konfessionslosen, muslimischen oder anderen Religionen angehörenden Schülerinnen und Schülern. Die Schulpraxis erfordert Alternativkonzepte oder ergänzende Modelle zum herkömmlichen Religionsunterricht evangelischer und katholischer Prägung.“[27]

Alle religionspädagogischen Praxismodelle versuchen den Veränderungsprozessen in der Gesellschaft in der Weise Rechnung zu tragen, dass religiös-kulturelle Unterschiede und schwindende religiöse Sozialisationsprozesse für die Unterrichtsgestaltung bedacht werden.[28] Wer auszieht, Religion zu lernen, hat jedenfalls die Wahl. Er kann auf dem

[27] Wiedenroth-Gabler, Ingrid/Schulte, Andrea: Religionspädagogik, S. 75
[28] Vgl. hier Noormann, Harry u.a: Ökumenisches Arbeitsbuch, S. 146

religiösen Markt viel ausprobieren und begegnet mannigfaltigen Herausforderungen.

2.5 Fünfter Shortcut: Die methodische Trickkiste macht´s nicht[29]

„Es gongt." Die Stunde im Fach Evangelische Religion beginnt. Die Schüler und Schülerinnen nehmen auf ihren Stühlen Platz. Es geht ruhig und diszipliniert zu im Klassenraum, wie immer. Seit die Schüler und Schülerinnen in einer neuen Sitzformation Neues im Unterricht ausprobieren: „Lernen durch Lehren" oder auch „Kooperatives Lernen".[30] Die Schüler und Schülerinnen blühen auf in ihrer neuen Rolle als „Lehrer". An ihren Gruppentischen helfen sie sich gegenseitig. Sie üben sich in Geduld und zeigen Phantasie, wenn es um´s Erklären geht. In den Einzelarbeitsphasen sind sie ganz bei der Sache. „Kooperatives Lernen bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam arbeiten. Es bedeutet aber auch, dass sie alleine arbeiten. Kooperatives Lernen schließt ebenso ein, dass sie einen Lehrervortrag halten, einen Film zeigen oder ein Experiment durchführen. Kooperatives Lernen steht also nicht für Gruppenarbeit im Gegensatz zu Einzelarbeit oder Frontalunterricht. Das Konzept des Kooperativen Lernens […; Auslassung durch Verfasserin] steht für die Integration all dieser Unterrichtsformen mit dem Ziel der Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler."[31]

Durch das Kooperative Lernen hat der Religionskurs der 7. Klasse sozusagen eine neue Oberflächenstruktur bekommen. Die Gruppengröße von 22 Schülern und Schülerinnen wird durch diesen didaktisch-methodischen Kniff auf vier bis fünf Kleingruppen zu jeweils vier bis fünf Schülern und Schülerinnen reduziert. Jede Gruppe bildet also eine Mikrostruktur der

---

[29] Vgl. hier die kritischen Ausführungen von Godwin Lämmermann zur Charakterisierung des Religionsunterrichtes in der Gegenwart: „Das praktische Bedürfnis nach Didaktik reduziert sich […; Auslassung durch Verfasserin] auf die methodisch-mediale Trickkiste, mit der man seinen Unterrichtsgegenstand am besten ´"verkaufe"` kann […; Auslassung durch Verfasserin]." (Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S.9)

[30] Vgl. Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Kooperatives Lernen 1 und 2; vgl. weiterhin: Bernhart, Annette und Dominik: Kooperatives Lernen.

[31] Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Kooperatives Lernen 1, S. 9

Großgruppe ab und stellt in gewisser Weise einen Mikroorganismus dar, denn die Schüler und Schülerinnen einer Gruppe erhalten unterschiedliche Aufgaben (Material einsammeln, Zeit bemessen, Moderieren, Joker einlösen …). Kooperatives Lernen lohnt sich!

Das Thema der Stunde: Die fünf Säulen des Islam. Glaubensbekenntnis, Gebet, Almosensteuer, Fasten, Pilgerfahrt. „Ich bezeuge, dass es keine Gottheit außer Gott gibt und dass Mohammed der Gesandte Gottes ist." So das Glaubensbekenntnis der Muslime. Eine gesamte Theologie in zwei Sätzen verpackt. Im Unterrichtsgespräch wird das christliche Glaubensbekenntnis gegenüber gestellt. Es scheint differenzierter, theologisch aufgeladener. Es geht um Gott, den Vater, den Sohn, den Heiligen Geist, die Kirche, die Gemeinschaft der Heiligen, die Vergebung der Sünden, die Auferstehung der Toten und das ewige Leben. Eine gesamte Theologie in drei Glaubensartikel gepackt und in Form von Arbeitsblättern für die Schüler und Schülerinnen didaktisch serviert. Emsig werden die Lückentexte bearbeitet, die Lücken gestopft und gefüllt, die Ergebnisse miteinander verglichen. Der Arbeitsprozess neigt sich dem Ende. Fast alles ist geschafft – dank eines effektiven und kooperativen Lernsettings.

Herbert Gudjons hat zu Recht auf den Gewinn methodenbewussten Handelns durch die Lehrkraft in den letzten Jahren hingewiesen.[32] Dabei waren es „selten […, Auslassung durch Verfasserin] hoch spezialisierte Curriculumwerkstätten oder Universitätsinstitute, die neue Methoden, Unterrichtskonzepte, Techniken usw. produzierten und implementierten; vielmehr entstand eine kreative Fülle von Ideen unmittelbar in der Praxis."[33] Ein wohl mit großem Erfolg durchbuchstabiertes didaktisch-methodisches Konzept ist nach Gudjons das selbstgesteuerte Lernen, zu dem auch das Kooperative Lernen zu rechnen ist. "Alle neuen Formen aber lassen erkennen, dass die

[32] Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur, S. 27-38
[33] ebd.: S.27

einzelnen Methoden die aktive, selbstorganisierende Rolle des Lernenden zumindest beachten und meist gezielt fördern.“[34]

Aber: Allein die Methode macht noch keinen Lernprozess. Neben einem didaktisch-methodisch gelingenden Zuschnitt der Unterrichtsstunde bedarf es darüber hinaus mindestens noch eines Blickes hin zur Sache. Die Lehrkraft darf den Unterrichtsgegenstand nicht aus den Augen verlieren. Um zu unserem Beispiel zurückzukehren: Jetzt kommt es darauf an, die theologische Tiefgründigkeit der alten Bekenntnistexte von Schülern und Schülerinnen erahnen zu lassen. Keine leichte Aufgabe. Nicht nur, dass Jugendliche zum Beginn des Pubertätsalters Anderes zu tun haben und Anderes im Blick haben als 1500 Jahre alte Bekenntnisse. Nein. Dazu kommt noch der vielerorts beklagte religiöse Traditionsabbruch. Wer heute Evangelische Religion in der Schule unterrichtet, sollte davon ausgehen, dass für nicht wenige Schüler und Schülerinnen das Christentum eine Fremdreligion ist, ähnlich wie das Judentum und der Islam auch. Die Sprache über Religion, oder anders gesagt: religiöse Sprachformen sind zu einer Fremdsprache geworden, deren Grundvokabular gleich einer Fremdsprache erlernt werden muss.

Also: Wie gelingt die Balance von Methode und Sache, um am Ende der Unterrichtsstunde einen Lernprozess in Gang und ans Ziel gebracht zu haben, der nicht nur die Selbststeuerung des Lernenden ins Visier nimmt, sondern auch einen der Sache angemessenen Erkenntnisgewinn? - Am Ende der Unterrichtsstunde ertönt der Gong. Die Arbeitsblätter sind ja ausgefüllt. Wesentliches notiert. Das muslimische Glaubensbekenntnis im Vergleich mit dem christlichen Glaubensbekenntnis ist irgendwie festgehalten. Allein der theologische Unterbau der Bekenntnistexte ist in der Stunde im Verborgenen geblieben. Lag es an der Zeit?

Es mag an den 45 Minuten gelegen haben, warum die Sache an sich zu kurz kam. Ingrid Wiedenroth-Gabler benennt darüber hinaus aber noch einen anderen Gedanken, der meines Erachtens kritisch überprüft werden

[34] ebd.: S. 28

sollte. In ihrem Aufsatz über „Bildungsstandards als hochschuldidaktische Aufgabe“ weist sie unter anderem auf die fehlende theologische und hermeneutische Kompetenz von Studierenden hin: „Viele Studierende geben offen zu, dass sie das Theologiestudium weitgehend voraussetzungslos beginnen und lediglich auf fragmentarische Einsichten aus der Grundschulzeit zurückgreifen können. Oftmals fehlen grundlegende Kenntnisse zum Aufbau und zum Inhalt der Bibel, zu den Grundlagen und Bekenntnissen des christlichen Glaubens, zu religionskundlichen und kirchengeschichtlichen Bereichen. Nachdem mehr als 1/3 der Studierenden in der Abschlussklausur zur Bibelkunde die ´“Parabel vom verlorenen Sohn“` noch nicht mal in Ansätzen nacherzählen konnte, hat der Professor für Biblische Theologie einen Kanon von 50 biblischen Texten aufgestellt, die bekannt sein müssen. Die nötige Sachkompetenz korreliert eng mit der hermeneutischen Kompetenz, da das Verstehen und Auslegen von Texten einerseits die Kenntnis wichtiger Begriffe, andererseits Lesefähigkeit auf hoher Niveaustufe voraussetzt.“[35]

In ihrer Arbeit zur Professionalisierung Studierender im Rahmen einer Forschungswerkstatt erläutert ähnlich Petra Freudenberger-Lötz in einem Modell der theologischen Gesprächsführung mit Kindern die Rolle der Lehrkraft als Expertin für den theologischen Unterrichtsgegenstand: „Kann die Lehrkraft nicht als begleitende Expertin auftreten, so kann sie Deutungen der Kinder auch nicht in ein Verhältnis zu einem größeren Orientierungsrahmen und zu weiterführenden Denkmodellen setzen. Damit werden den Schüler/innen aber keine hilfreichen Strukturen angeboten. Das Gespräch dreht sich oftmals im Kreis und versiegt mangels Anregung. Gravierend für die Unterrichtsgestaltung wirkt es sich aus, dass das Fehlen theologischer Kompetenzen in Gesprächen in der Regel mit Unsicherheit der Lehrenden einhergeht, so dass sie im Gespräch den Eindruck haben ´“zu schwimmen“`. Entgegen mancher Alltagsvorstellung der geforderten Kompetenzen von Grundschullehrkräften kann kaum nachdrücklich genug das Schaffen

[35] Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Bildungsstandards, S.127

von vernetzten Grundlagenkenntnissen gefordert werden, ohne die kein produktives theologisches Gespräch mit Kindern stattfinden kann.“[36]

Nicht dass mit der Thematisierung theologisch-hermeneutischer Fertigkeiten einer Überbewertung des materialen Aspektes von Bildung das Wort geredet werden sollte. Nein. Darum kann es nicht gehen. Allerdings darf genau diese Perspektive auf den Unterricht zugunsten eines Methodenbewusstseins nicht aus den Augen verloren werden. Nicht nur die Schüler und Schülerinnen stehen in der Tradition des religiösen Traditionsabbruches, sondern die Lehrenden selbst. Schnell und im Handumdrehen wird zur Methode gegriffen, weil sie sachliche Inkompetenz geschickt zu verschleiern ermöglicht und den Unterrichtserfolg trotzdem garantiert.[37]

Die methodische Trickkiste macht es dann eben nicht. Das zeigt das Beispiel. Und mehr als einmal zeigt sich auch, dass sich Religionsunterricht in der Schule „auf dünnem Eis“ bewegt. Nicht weil die säkular geprägten Kritiker der Religion dem Fach das Recht auf den Platz im Schulkanon strittig machen, sondern weil die Lehrenden des Faches selbst in der Lage zu sein scheinen, Religionsunterricht ins Abseits oder inhaltliche Niemandsland zu manövrieren.

---

[36] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S. 223f und Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, S. 16-18

An die theologische und hermeneutische Kompetenz appelliert ähnlich auch Friedrich Schweitzer: „Im Bereich der Religionspädagogik jedenfalls gilt, dass Inhalte sich nur in begrenztem Maße wechselseitig austauschen lassen und dass eine wie auch immer verstandene ´“religiöse Kompetenz“` zumindest im Blick auf das Christentum ohne bestimmte inhaltsbezogene Kenntnisse nicht denkbar ist.“ (Schweitzer, Friedrich: „Guter Religionsunterricht“, S.49)

[37] Vgl. hier auch Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S. 9. Lämmermann beschreibt die distanzierte Haltung der Lehrenden gegenüber didaktischen Konzepten wie folgt: „Das praktische Bedürfnis nach Didaktik reduziert sich in dieser Perspektive dann auf die methodisch-mediale Trickkiste, mit der man sein Unterrichtsgegenstand am besten ´“verkaufen“` kann – am besten als Instant-Aufguss ´“Relifix“`– mit dem kompletten Angebot von ´“erfolgreichen Stundenbildern für den Religionsunterricht“`, die ´“abwechslungsreichen Unterricht garantieren“`.

Oder vgl. Herbert Gudjons. Er kommentiert das pädagogische Konzept von Karl Aschersleben, einem Bielefelder Pädagogen, in dessen Konzept die inhaltlich-fachliche Vermittlung von Wissen eine bedeutende Rolle einnimmt, wie folgt: „In dieser Betonung einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Bildungswert einer ´“Sache“` liegt sicher eine berechtigte Warnung davor, das Heil der Schulreform nur im ´“Wie“` des Unterrichts (=attraktive Methode) zu sehen.“ (Gudjons, Herbert: Allgemeine Didaktik, S. 16)

2.6 Sechster Shortcut: Pausengong und Kirchenglocke

Eine Sache mindestens verbindet den Gong in der Schule und die Glocke im Kirchturm: Sie werden gehört. Der Gong ruft zur nächsten Stunde, die Kirchenglocke zum Gottesdienst. Schüler, Schülerinnen und Gemeindemitglieder hören deren Stimme und richten sich danach aus. Die jeweilige Botschaft könnte allerdings nicht unterschiedlicher sein. Das Glockengeläut ist ein Symbol für die religiöse Dimension des Alltages und die rituell-kultische Fundierung und Strukturierung des Lebens. Es erinnert an das Gehaltensein alles Gewordenen durch eine transzendente Macht im Ablauf des Tages. Die Glocke am Tag öffnet den Himmel und hält im Bewusstsein des Menschen den Gedanken an das ganz Andere im Leben wach. Darüber hinaus verweist sie deutlich auf die Institution, in dessen Namen sie läutet: auf die Kirche und die mit ihr verwobene christliche Botschaft. Sie lädt zum Gottesdienst ein und damit zum christlichen Glauben. In dieser Hinsicht hat sie eine werbende Funktion. Menschen sollen von der Tragfähigkeit des Glaubens überzeugt werden. Der Pausengong ist eingebettet in das durch und durch säkulare Geschehen des Unterrichtes. Hier wird nicht geworben, sondern lediglich festgestellt und markiert, wann wer zu erscheinen hat, um pünktlich zu beginnen und aufzuhören.

Religionslehrer und Religionslehrerinnen, Schulpfarrer und Schulpfarrerinnen sitzen zwischen zwei Stühlen. Sie sind auf der einen Seite durch Vocatio[38] oder Ordination verpflichtet sich im Einvernehmen mit den landeskirchlichen Vorgaben und den Grundsätzen des evangelischen Glaubens zu bewegen. Andererseits sind sie Teil einer staatlichen und säkularen Institu-

[38] Die Vokationsordnung der Landeskirche von Kurhessen-Waldeck formuliert in § 3, Absatz 2: „Der Antrag auf Kirchliche Bevollmächtigung enthält die Erklärung, dass die antragstellende Person den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck erteilen wird.“ (Rechtssammlung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Vokationsordnung § 3, Absatz 2)
Das Pfarrerdienstgesetz der Landeskirche von Kurhessen-Waldeck formuliert: „Der Pfarrer hat den Auftrag der öffentlichen Verkündigung des Evangeliums in Wort und Sakrament. Er wird zu seinem Dienst durch die Landeskirche berufen und steht zu ihr in der Regel in einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis. Sein Dienst wird durch das Ordinationsgelübde und die kirchlichen Ordnungen bestimmt.“ (Rechtsammlung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Pfarrerdienstgesetz, § 1, Absatz 1)

tion, nach deren Richtlinien sie sich zu verhalten haben. Die damit verbundenen Schwierigkeiten werden dann um so deutlicher, je größer der Einfluss von der einen Seite auf die andere Seite wird. Konkret: Kirchengemeinde und Schulgemeinde umschreiben unterschiedliche Milieus, die voneinander zu unterscheiden sind. Der pädagogische Auftrag in der Schule ist vom pädagogischen Auftrag in der Gemeinde - wie er sich z.B. im Konfirmandenunterricht darstellt - deutlich abzugrenzen. Das heißt nicht, dass Schule sich nicht auch zu außerschulischen Institutionen hin - zu denen die Kirche zählt - öffnen soll, und vice versa. [39] Allerdings wird man diese gegenseitige Öffnung hin zum Anderen nicht mit einer Vermischung oder Assimilation vornehmlich pädagogischer Aufgaben verbinden dürfen. Der Pfarrer in der Gemeinde hat im Konfirmandenunterricht eine andere pädagogisch fundierte Funktion als der Pfarrer oder die Pfarrerin bzw. der Religionslehrer oder die Religionslehrerin in der Schule. Steht auf der einen Seite die durch die Konfirmation nach außen getragene Bekräftigung des christlichen Glaubens und damit auch zur Institution der Kirche als Ziel des Konfirmandenunterrichtes, wird man auf der anderen Seite die Auseinandersetzung um religiöse Fragestellungen mit dem Ziel der Einbindung in den größeren kirchlichen Kontext nicht in gleicher Weise annehmen dürfen. „Der Religionsunterricht soll nicht Glauben bewirken, sondern der Schüler soll im Religionsunterricht Glauben verstehen lernen.“[40], so resümiert 1947 Rudolf Bultmann. Dieses Diktum dürfte bis heute seine Gültigkeit nicht verloren haben. Zwischen Gemeinde und Schule, zwischen Konfirmandenunterricht und Religionsunterricht, zwischen Gemeindepfarrer und Schulpfarrer gibt es nicht zu verleugnende Schnittflächen - der Unterrichtsgegenstand „Evangelische Religion“ an sich - ebenso wie nicht zu verleugnende Differenzen. Deshalb ist Karl Dienst in seinen Ausführungen über „Religionspädagogik zwischen Schule und Kirche“ zuzustimmen,

[39] So wird z.B. im Hessischen Schulgesetz im Paragraph 16 die Öffnung der Schule gegenüber ihrem Umfeld ausdrücklich erwähnt. (Vgl. Hessisches Schulgesetz)
[40] Originaltext: Noormann, Harry u.a.: Ökumenisches Arbeitsbuch, S. 136

wenn er im Bezug auf die Verhältnisse in der Evangelischen Kirche Hessen-Nassaus formuliert: „Fassen wir die Ergebnisse unserer Analysen zusammen, so dürfte deutlich geworden sein, dass sich weder eine prinzipielle Identität noch eine prinzipielle Differenz zwischen RU und KU von der Theorie und der Praxis her vertreten lässt. Der RU bedarf, soll er nicht ein beliebiger ´“Unterricht über alles“` werden, der biblisch-christlichen Überlieferung, auch wenn der ´“Stil“` des Redens im RU sich durch größere Distanz und ´“Objektivität“` vom verkündigenden Reden in der Kirche unterscheidet und in ihm eine persönliche Teilhabe am Leben der Gemeinde didaktisch nicht vorausgesetzt werden kann.“[41]

Sehr instruktiv sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Studie zur Religionslehrerschaft in Niedersachsen, die über das Profil von Religionslehrern und Religionslehrerinnen Auskunft geben und sich gut an die oben zitierten Ausführungen Karl Diensts anschließen lassen.[42] Nicht die Einbindung in eine Glaubensgemeinschaft auf Kosten der verstehenden Auseinandersetzung mit deren Glaubensinhalten wird hier als Ziel religionspädagogischer Arbeit anvisiert, sondern die in religiöser Hinsicht sich autonom ausbildende Persönlichkeit. Festgehalten wird: ,,(1) Nahezu allen Religionslehrerinnen und -lehrern kommt es darauf an, ihre Schülerinnen und Schüler bei der Religiosität abzuholen, die diese von sich aus in den Unterricht mitbringen - wie immer diese Religiosität auch aussehen mag. (2) Eine lndoktrination lehnen sie ab: Vielmehr versuchen sie die von den SchülerInnen mitgebrachte Religiosität zu entwickeln und zu fördern. Dabei gibt es kein ‚Korsett' aus dogmatisch-konfessionalistischen Konstruktionen. (3) In diesem Wollen der ReligionslehrerInnenschaft realisiert sich die Vorstellung von einem sich religiös autonom bildenden Subjekt: Den SchülerInnen soll die persönliche Aneignung mit den entsprechen-

[41] Dienst, Karl: Religionspädagogik, S. 406

[42] Vgl. hier die Dokumentation des Forschungsprojektes in: Feige, Andreas/ Dressler, Bernhard/ Lukatis, Wolfgang/ Schöll, Albrecht: „Religion bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2001. Der Hinweis auf das Forschungsprojekt ist entnommen aus: Schulte, Andrea/ Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Religionspädagogik, S. 86f.

den Freiheitsgraden in der praktischen Ausgestaltung und intellektuellen Verarbeitung ermöglicht werden. (4) Das bedeutet, dass auch ein Verwerfen, eine Abkehr, ein Anderes, Neues als Ergebnis des christlich konfessionellen Religionsunterrichts möglich sein muss. Auch wenn es natürlich nicht angestrebt wird, so darf nach diesem Ansatz eine derartig mögliche Konsequenz nicht als ‚Fehlproduktion' des Religionsunterrichts begriffen werden.[43]"

Zwischen Pausengong und Kirchenglocke. Religionslehrer und -lehrerinnen, Schulpfarrer und -pfarrerinnen. Nicht nur die Reflexion darüber, woher man in religiös-sozialisierter Hinsicht kommt, in welcher religiösen Tradition man steht und welche Brüche man in religiöser Hinsicht in seinem Leben ausmachen kann, sondern die bewusste Auseinandersetzung, wohin man steuern will, tut Not. Nicht der geheime Wunsch nach der Steigerung der Schüleranzahl, die nach Absolvieren des Religionsunterrichtes zum Theologie- oder Religionspädagogik-Studium greifen, das kirchliche Gemeindeleben auffrischen oder sich gar taufen lassen, dürfen den Religionsunterricht in seinem Inhalt qualifizieren, sondern es ist die eigenständige und vom Ziel her offene Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott und einer begründeten Stellungnahme und Haltung zu derselben. Diese Frage zu reflektieren bedeutet jedenfalls auch das jeweils unterschiedliche Profil von Gemeindepfarrer und Schulpfarrer bzw. Religionslehrer ins Visier der Betrachtung über die Identität von Lehrkräften zu nehmen.

2.7 Fazit: Von der Induktion zur Deduktion

Sechs Shortcuts. Sechs Einblicke in die Situation des Unterrichtsfaches Evangelische Religion in Form einer grob strukturierten und aus der Vogelschau vorgenommenen Perspektive. Sechs Beispiele aus der Fläche, sozusagen. Was lässt sich daraus ableiten? Lassen sich überhaupt Schlüsse von diesen einzelnen Beobachtungen zu einer allgemein verbindli-

[43] Feige, Andreas: ReligionslehrerInnen, S.291. Das Zitat von Andreas Feige ist entnommen aus: Schulte, Andrea/ Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Religionspädagogik, S. 87.

chen Schlussfolgerung über die Frage des Evangelischen Religionsunterrichtes ziehen?

In der Wissenschaftstheorie unterliegt die Schlussfolgerung vom Einzelnen hin zum Allgemeinen dem Verfahren der Induktion. Der griechische Philosoph Aristoteles hat den Begriff geprägt und im Gegensatz zum Begriff der Deduktion die Induktion beschrieben als den Aufstieg vom Einzelnen zum Allgemeinen. „[...; Auslassung durch Verfasserin] die Induktion führt von dem Einzelnen zum Allgemeinen; z.B., wenn der sachverständige Steuermann und Fuhrmann die besten sind, so ist überhaupt der Sachverständige in jeder Sache der beste.“[44] Man merkt schnell, dass das Verfahren der Induktion nicht unwidersprochen bleiben kann und Gegner auf den Plan ruft. Auch wenn sachkundige Menschen die „besten“ sind, ist nicht jeder Sachkundige der beste. Es soll hier auch nicht darum gehen, von sechs „Feldbeispielen“ aus die Situation des Religionsunterrichtes in wissenschaftlich-hinreichender Weise zu beschreiben. Wird man aber die Lage des Evangelischen Religionsunterrichtes in der Gegenwart im Sinne einer allgemeinen Zustandsbeschreibung inhaltlich zu ventilieren suchen, dann gehören diese sechs Einblicke notwendigerweise zu dem Bild, das er zeichnet.

Ob man die Frage der Präsenz von Kirche in Form des Religionsunterrichtes oder der Schulseelsorge in der Schule, die Frage nach der Einführung des islamischen Religionsunterrichtes und die daraus resultierende Infragestellung des konfessionellen Religionsunterrichtes an Schulen auf dem Frankfurter Kirchentag, die Auseinandersetzung um die Etablierung des Faches Religion als verpflichtendes Fach im Fächerkanon der Schule in Berlin, die unterschiedliche Ausformung von Unterrichtsmodellen für das Fach Evangelische Religion, die theologische Kompetenz und religiöse Sozialisation von Lehrkräften im Fach Religion oder den je unterschiedlich konturierten Auftrag von Schulpfarrern und Gemeindepfarrern in den Blick nimmt: Die hier gestreiften Fallbeispiele beschreiben exemplarisch, was für

[44] Aristoteles: Organon, Topika, Erstes Buch (12)

die Situation des Faches Evangelische Religion an Schulen mit einiger Wahrscheinlichkeit gesagt werden kann: Wer das Fach Evangelische Religion unterrichtet, muss ein Problembewusstsein für gewisse Frontlinien und Grenzverläufe entwickeln, in die das Fach eingebunden ist. Diese Frontlinien lauten – auf den sechs Fallbeispielen aufbauend, aber ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben: 1. Was hat Religionsunterricht mit Bildung und der Bildungsinstitution Schule zu tun? 2. Wie kann Religionsunterricht unter den Bedingungen der Säkularisierung, deren Auswirkungen sowohl bei Schülern und Schülerinnen sowie bei Lehrkräften zu erkennen sind, aussehen? Und: 3. Sind Jugendliche überhaupt - unabhängig von Säkularisierung und religiöser Enttraditionalisierung - auf Religion hin ansprechbar?

Entlang gehend an diesen drei Fragerichtungen werden im folgenden Kapitel 3 die aus den im Eingang erwähnten sechs Beispielen hervorgehenden Anfragen in einen theoretischen Zusammenhang eingebaut und überführt: in die Frage nach der Religion und Bildung, die Frage nach der Auswirkung der Säkularisierung auf den Religionsunterricht und die Frage nach der Kommunizierbarkeit von Religion gegenüber Jugendlichen. Damit soll gleichsam der oben vorgenommene empirische Zugang theoretische Tiefe gewinnen.

Ansetzend bei und begründet durch diese Ausgangslage wird die eigentliche Fragestellung der vorgelegten Arbeit dann formuliert werden. Sie hat hier ihren Grund und stellt sozusagen den Versuch einer Antwort auf die Frage dar, welches Design Religionsunterricht unter den Bedingungen der Gegenwart (der Frage nach Bildung, Säkularisierung und Kommunizierbarkeit gegenüber Jugendlichen) einnehmen kann und welche Möglichkeiten und Chancen dieses Design bietet. Zum besseren Verständnis der hier vorgelegten Arbeit sei die Themenstellung, die durch die Ausführungen in Kapitel 3 herausgearbeitet werden wird, allerdings an dieser Stelle schon

einmal genannt: *„Auf der Grenze“*[45]*- Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der Oberstufe mit Paul Tillich.*

Die dieser Fragestellung innewohnende These besagt, dass Religionsunterricht in der Gegenwart - als *eine* mögliche Variante gegenüber anderen Konzepten - aus der Perspektive der Religionsphilosophie zu spezifizieren ist. In didaktischer Hinsicht nimmt sie die Funktion des elementaren Bildungsgehaltes von Theologie ein. Eine inhaltliche Konturierung findet der Begriff der Religionsphilosophie dabei im Denken des Evangelischen Theologen und Religionsphilosophen Paul Tillich.

In Kapitel 4 werden unterschiedliche Forschungsansätze aus Vergangenheit und Gegenwart erläutert, Desiderate benannt und Anschlussfähigkeiten sowie Abgrenzungen der hier vorliegenden These zu anderen religionspädagogischen Entwürfen überprüft und eruiert. Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass sich die hier vorgelegte Arbeit in der Tradition des Elementarisierungskonzeptes von Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer versteht. Sie knüpft darüber hinaus an den Bildungsbegriff von Wolfgang Klafki an und erweist sich inhaltlich anschlussfähig an das Konzept der Kinder- und Jugendtheologie von Petra Freudenberger-Lötz. Die Fragestellung der Dissertation verortet sich in Kapitel 4 also in dem Kontext religionspädagogischer Konzeptionen.

Kapitel 5 setzt sich mit der Frage des Designs eines religionsphilosophisch orientierten Religionsunterrichtes auseinander, wobei zuerst grundsätzliche Erörterungen zum Begriff der Religionsphilosophie auf der Grundlage von drei vorgenommenen Differenzierungen dargelegt werden: 1. Das fragende Potenzial der Religionsphilosophie; 2. Der philosophische Charakter der christlichen Religionsphilosophie; 3. Religionsphilosophische Grundkategorien. Mit Hilfe dieser Differenzierungen wird das religionsphilosophische Denken von Paul Tillich, das wesentlich für die geplante Unterrichtseinheit

[45] Dieser Titel bezeichnet sowohl einen Sammelband von Aufsätzen Paul Tillichs, als auch einen einzelnen Beitrag in diesem Sammelband. Tillich, Paul: Auf der Grenze; S.13

ist, systematisiert und befragt. Im Anschluss daran werden didaktische Möglichkeiten der Umsetzung eines religionsphilosoph-perspektivierten Unterrichtes untersucht. Orientierend wirken dabei auf der einen Seite das bildungstheoretische und kritisch-konstruktive Konzept von Wolfgang Klafki sowie der didaktische Ansatz der Elementarisierung von Karl-Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer, andererseits die für die Frage der Kinder- und Jugendtheologie bedeutsamen Impulse aus dem Bereich des pädagogischen Konstruktivismus von Hans Mendl und die sich daraus ableitenden Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung durch die Methodik des Sokratischen Dialoges.

Aus diesem „induktiven“ Zugang herkommend wird die in der Erfahrung begründete und theoretisch aufgearbeitete These dieser Arbeit, Religion in religionsphilosophischer Perspektive zu unterrichten, wiederum in deduktivem Sinn der Erfahrung und damit Praxis zugänglich gemacht, um sie an eben dieser Praxis zu überprüfen. Wenn Religionsdidaktik in der Perspektive der Religionsphilosophie gedacht werden kann, dann muss sich das am Einzelfall des Religionsunterrichtes auch ausweisen lassen. Dementsprechend wird in Kapitel 6 die Tragfähigkeit eines philosophisch fundierten Unterrichtsmoduls zum Thema „Auf der Grenze“ erarbeitet und in seiner Durchführung empirisch erfasst und analysiert. Die Unterrichtseinheit ist in die Thematik der Anthropologie eingebettet und versucht mit Hilfe der Terminologie von Paul Tillich die anthropologisch-religionsphilosophischen Dimensionen der Zweiten Schöpfungsgeschichte zu erschließen. Der schon am Beginn der Arbeit anvisierte und erahnte Kreis von Induktion und Deduktion[46] schließt sich an diesem Punkt also. Die allgemein gehaltene

[46] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass natürlich die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Induktion und der Deduktion im strengen Sinn in dieser Arbeit nicht vorzufinden ist. Die an dieser Stelle eingeführten Begriffe der Induktion und Deduktion stellen lediglich den Verlauf der Arbeit dar, von empirischen Erfahrungen aus dem Schulalltag auszugehen, sich vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen eine Möglichkeit zu überlegen, wie Religionsunterricht gestaltet werden könnte, um dann durch die empirische Untersuchung eines bestimmten Kriterien folgenden Unterrichtdesigns zu evaluieren, wie Lernprozesse verlaufen. D.h. dann aber auch nicht, dass im Vorfeld der empirischen Untersuchung eine theoretische These aufgestellt wird, die es dann durch Unterrichtserforschung zu beweisen gilt. Wie sich später zeigen wird, ist der Blick auf die Daten

These, Religionsunterricht in der Perspektive der Religionsphilosophie zu verorten, wird empirisch auf der Grundlage von Audioaufnahmen aus dem Unterricht an folgender Forscherfrage überprüft: Wie erschließen sich Schüler und Schülerinnen mit Hilfe religionsphilosophischer Grundbegriffe den Zweiten Schöpfungsbericht?

Kapitel 7 wagt einen zusammenfassenden Ausblick auf die Chancen des den Ausgangsdeterminanten „Bildung“, „Säkularisierung“ und „Jugend“ entsprechenden religionspädagogischen Modells: *„Auf der Grenze“-Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der Oberstufe mit Paul Tillich.* Dabei werden die Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften, für die inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsmaterials, Konsequenzen für den konfessionell-geprägten Religionsunterricht und für einen Unterricht mit multikulturellem Kontext entfaltet und dargestellt.

---

offen und wird nur durch eine Forscherfrage strukturiert geleitet. Die Daten sollen zum Sprechen kommen und nicht eine im Vorfeld aufgestellte Hypothese untermauern.

3 Bildung, Säkularisierung, Jugend und Evangelische Religion

Die Lage des Evangelischen Religionsunterrichtes an Schulen ist schillernd. Das haben die kurzen Einblicke im Vorfeld gezeigt. Sie lassen den Blick auf einen fachlichen Binnenraum der Schule zu, dessen Statik an der ein oder anderen Stelle wankt.[47] Religion ist mit den Kernfächern nicht vergleichbar und im Zusammenhang mit den Randfächern nimmt es eine Sonderstellung ein. Evangelische Religion in der Schule ist ein Exot. Auch seine lange Geschichte und seine Verankerung im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die von staatlicher Seite den Kirchen zuerkannte Möglichkeit im Raum der Schule tätig zu sein, hinterfragt wird. Fasst man die eingangs skizzierten Eindrücke zusammen, so ergeben sich die im vorhergehenden Kapitel genannten drei Fragen als die die Religionspädagogik bestimmenden Determinanten, die - wenn auch nicht hinreichend die Situation beschreibend - doch notwendig zu sein scheinen, um einen Blick für die Lage des Evangelischen Religionsunterrichtes an Schulen zu erhalten und den inhaltlichen Rahmen abzustecken, den ein religionspädagogisches Konzept beachten sollte:

- die Frage nach dem Verhältnis von Religionsunterricht und Bildung: Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki versteht unter der Frage der Bildung die Zentralkategorie, die alle pädagogischen Bemühungen in theoretischer und praktischer Hinsicht verbindet und ausrichtet. „Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen ´“lebenslanges Lernen“` nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinan-

[47] Vgl. hier auch die Zusammenstellung der vom Comenius-Institut in Münster veröffentlichten Kontroversen zum Religionsunterricht in: Scheilke, Christoph Th.: Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen.

der von zahllosen Einzelaktivitäten auseinander fallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen.“[48] Was hat Religion mit einer so verstandenen Bildung zu tun? Wird im Unterricht nur geglaubt und „gefühlt“ und der Versuch unternommen, die Schüler und Schülerinnen „bei der Stange“ zu halten und sie von Abwanderungsbewegungen in das Fach Ethik abzuhalten, um sich selbst nicht überflüssig zu machen? Oder geht es hier um das Ureigenste, wofür die Schule steht und eintreten soll: um die Sache der Bildung, wie Wolfgang Klafki sie beschreibt? Unterliegt das Fach Evangelische Religion demselben Bildungsverständnis wie andere Fächer der Stundentafel auch?

- die Frage nach der Tragfähigkeit religiöser Überzeugungen angesichts der aus der Säkularisierung hervorgehenden religiösen Erosionsprozesse: Religion ist von ihrem Inhalt her eingebettet in den gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext. Im Zuge der Aufklärung und dem aus ihr hervorgehenden Prozess der Säkularisierung sind ihre Grundfesten erschüttert worden. Ein Vorgang, der bis heute in den Bereich der Religion hineinreicht und zur permanenten Selbstvergewisserung drängt. Was kann heute unter den Bedingungen der Postmoderne[49] und der aus

[48] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 44

[49] Obwohl der Terminus der Postmoderne nicht unumstritten und durch seine inflationär und undifferenzierte Verwendung alles andere als eindeutig zu sein scheint, orientiere ich mich im Bezug auf den Begriff der Postmoderne am Begriff Lyotards und seiner damit verbundenen These des Endes der „Großerzählungen“. Der Erziehungswissenschaftler Horst Siebert, der vor dem Hintergrund der „Postmoderne“, wie Lyotard sie definiert, den Konstruktivismus in der Pädagogik als folgerichtige Erscheinung beschreibt - davon später aber mehr - erläutert die Position von Lyotard mit Hilfe von drei Gedanken: „J. F. Lyotard, einer der französischen Väter des Postmodernismus, registriert – in Anlehnung an F. Nietzsche – drei ´“Dekadenzen“`, das heißt Verfallserscheinungen der Moderne: [1] ´“Dekadenz der Wahrheit = Dekadenz einer gewissen Logik, einer gewissen Rationalität; [2] Dekadenz der Einheit = Dekadenz eines einheitlichen Raumes, eines soziokulturellen Raumes, der mit einem zentralistischen Diskurs ausgestattet ist; [3] Dekadenz der Finalität = Dekadenz einer eschatologischen, auf ein Ziel und einen Zweck gerichteten Zeitlichkeit.“` (Lyotard, 1977, S.30f) Lyotard plädiert für eine Verabschiedung von den großen ´“Metaerzählungen“`. Metaerzählungen sind die anspruchsvollen Ideologien, Utopien, Philosophien mit universalistischen Welterklärungen und Glücksversprechungen. Diese Metaerzählungen sind nicht nur gescheitert […; Auslassung durch Verfasserin], sondern beinhalten immer auch totalitäre Tendenzen der Unterdrückung Andersdenkender. Insofern interpretiert Lyotard dieses Scheitern

ihr hervorgehenden Infragestellung sinnstiftender metaphysischer Systeme noch geglaubt werden? Wie kann geglaubt werden? An die Stelle einheitlicher Welterklärungsmuster ist die Vielfalt und Pluriformität von Überzeugungen getreten, die jeder Einzelne sich selbst anzueignen aufgefordert ist. [50] Dazu gehört die Verortung eigener religiöser Überzeugungen im Kontext vielfältiger religiöser Glaubenssysteme und fremder Kulturen. Globalisierung, weltweite Vernetzung und Kommunikation meinen immer auch Pluralisierung. Hans-Günter Heimbrock formuliert in seiner kontextuellen Religionsdidaktik: „Pluralisierung und Globalisierung sind einander bedingende Entwicklungstendenzen. Man kann sagen, dass Pluralität eine Folge der Globalisierung darstellt.“[51] Zu fragen wäre an dieser Stelle nach der Identität des eigenen Glaubens im Gegenüber zum Glauben fremder Religionen. Was kann, wenn überhaupt, noch geglaubt werden? Und wie kann der eigene Glaube vermittelt und dialogfähig werden? Welches Design, welche Konstruktion erhält der individuelle Glaube im Kontext und in der Auseinandersetzung mit jeweils anderen, individuell gestrickten Glaubenshaltungen?

- die Frage nach der Kommunizierbarkeit religiöser Botschaften gegenüber jungen Menschen, deren Sprache und Sprachspiele ganz anders eingefärbt sind als die der Bibel. Die Frage also nach der Kompatibilität der sozialen Codes und der Performance von Schülern und Schülerinnen mit den Sprachmustern, Symbolen und performativen Gestaltungen des religiösen Lebens. Was lässt sich an religiösen Inhalten jungen Menschen, Schülern und Schülerinnen, „wie“ plausibel machen? Und: Brauchen Jugendliche auf dem Weg zum Erwachsenwerden überhaupt Reli-

---

als Chance für Befreiung und Vielfalt, für eine offene Gesellschaft.“ (Siebert, Horst: Konstruktivistisch lehren, S.12)
Zur Debatte um den Begriff der Moderne bzw. Postmoderne vgl. auch Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded, S.32ff und Lyotard, Jean-Francois: Das Postmoderne Wissen oder ders.: Postmoderne für Kinder, S.32ff.

[50] Lyotard sagt: „Bei extremer Vereinfachung hält man die Skepsis gegenüber Metaerzählungen für ´“postmodern“`. (Lyotard, Jean Francois: Das Postmoderne Wissen, S. 24)

[51] Heimbrock, Hans-Günter: Religionsunterricht, S. 40

gion? Oder reicht es aus, sich mit bestimmten humanistisch ausgerichteten, säkularen Theorien und Entwürfen für das Leben auszurüsten?

Bildung, Säkularisierung und Jugend. Wie Religionsunterricht in der Schule funktioniert, hängt nicht nur aber auch an diesen drei Determinaten. Sie umreißen den Raum, innerhalb dessen er sich verorten muss. Sie sind wesentliche Marker, die das pädagogische Feld des Religionsunterrichtes ausmachen. Im Folgenden werden diese drei Aspekte erläutert, um sie in einem späteren Schritt für die Frage eines religionspädagogischen Entwurfes fruchtbar zu machen.

3.1 Bildung und Religionsunterricht

3.1.1 Ist Humboldt tot oder was ist Bildung? – zur gegenwärtigen Frage nach Bildung

Im Bereich der deutschen Bildungslandschaft herrscht zurzeit Hochkonjunktur. Hochschulen haben im Zuge des Bologna-Prozesses seit 1999 ihre Studiengänge modularisiert. Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzen den klassischen Magister oder das Diplom. Internationale Vergleichbarkeit in einer zusammenwachsenden Welt, strafferer Aufbau des Studiums, aber auch größere Flexibiliät im Bezug auf den Studienort bzw. den Hochschulwechsel: All das soll Bologna garantieren. Bologna - eine italienische Universitätsstadt am Fuße des Apennin. In ihr unterzeichneten im Jahr 1999 neunundzwanzig europäische Bildungsminister die Bologna-Erklärung zur Hochschulreform.

PISA - Programme for International Student Assessment.[52] Was sich im Bereich der Hochschule „tummelt“, zeigt sich auch für den Standort Schule. Internationale Schulvergleichsstudien wie die seit dem Jahr 2000 im Turnus von drei Jahren durchgeführte PISA-Studie oder die seit 1995 durchgeführte Erhebung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schülerleistungen unter der Bezeichnung TIMMS firmierende Studie haben das deutsche

[52] Vgl. hier die Dokumentation über die erste PISA-Erhebung. Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000.

Bewusstsein für Bildung, Lernen und Erziehung angekurbelt. Nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen im internationalen PISA-Vergleich spricht man in Anlehnung an den Sputnikschock der 60-iger Jahre des 20. Jahrhunderts vom PISA-Schock. Und der Schock zeitigt seine Wirkung. Bildungsstandards und Bildungskompetenzen: so lautet das neue Paradigma. Angestoßen durch das Bundesministerium für Forschung und Bildung im Jahr 2003 plädiert Eckhard Klieme in seinem Gutachten für die Formulierung bundesweit gültiger Bildungsstandards und Bildungskompetenzen, um das Schulleistungsniveau zu heben und im internationalen Vergleich mithalten zu können. [53]

Und so bilden sich die Lehrkräfte fort, um die Schülerschaft zu bilden – in ihren Kompetenzen im Rahmen von national gültigen Bildungsstandards – im Zuge der Bildungsreform. Das Wort Bildung ist en vogue: Bildungsgipfel, Bildungsstreik, Bildungsserver, Bildungsreform, Bildungsstandards, Bildungschancen, Bildungsnotstand, Bildungsplan, Bildungssystem, Bildungsweg. Jeder scheint über Bildung zu reden. Aber redet jeder auch von Bildung? „Nicht überall, wo Bildung draufsteht, ist auch Bildung drin. So könnte man salopp eine Schwierigkeit beschreiben, die über manche sprachliche Verwirrung hinaus die sachliche Beschäftigung mit Bildung erschwert.“[54] Spielt die Frage nach der Bildung an sich im gegenwärtigen Stimmengewirr zur Rettung des deutschen Bildungswesens eine Rolle?

Man könnte meinen: Nein. „Humboldt ist tot!“, so sekundierte im Jahr 1997 der damalige Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Jürgen Rüttgers die Verabschiedung des klassischen Bildungsideals, für das der Neuhumanismus und damit Wilhelm von Humboldt steht.[55] Doch die gegenwärtige Diskussion zeigt, dass nicht tot sein muss, was tot ist. Auf dem Bildungsmarkt bieten nicht nur Vertreter der seit dem PISA-Schock sich etablierender Standards und Kompetenzen ihre

[53] Vgl. Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003
[54] Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung, S. 136
[55] Vgl. hier Borst, Eva: Theorie, S. 9f

Ware feil, sondern Klassiker der Bildungstheorie flanieren hier und gehen spazieren, um längst tot Geglaubtes wieder zum Leben zu erwecken. Jürgen Baumert hält ganz im Sinne Humboldts im Zusammenhang der Diskussion um neue „Rahmenpläne“ für Schulen unterschiedliche Formen der Weltbegegnung fest: die kognitiv-instrumentelle, die ästhetisch-expressive, die evaluativ- normative und die konstitutive Rationalität, die sich mit der Frage nach dem „Ultimaten“ beschäftigt.[56] Dem Ruf von einst „Humboldt ist tot!“ tönt es entgegen: „Humboldt reloaded“[57]. Und mit Humboldt begegnet dem neugierigen Sucher und Bildungsforscher auf dem Bildungsmarkt so mancher Akrobat des Geistes, dem an der Weitergabe und der Bildung ebensolcher Akrobatik gelegen war – Pioniere der Bildung eben.

Für eine fundierte und der Gegenwart angemessene Erarbeitung des Bildungsbegriffes ist es sinnvoll, diese „Bildungspioniere“ in ihren Vorstellungen zu sichten und zu klassifizieren. „Am Anfang eines Bandes, der Beiträge zur Entwicklung einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption […; Auslassung durch Verfasserin] enthält, ist es angebracht, jene Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens – im Sinne kritischer Vergegenwärtigung – in Erinnerung zu rufen, in der der Bildungsbegriff und seine Auslegung als ´“allgemeine Bildung“ erstmalig in der Theorie- und Realgeschichte der Pädagogik zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion wurde: Es ist der Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830, der philosophie-, literatur- und pädagogikgeschichtlich gewöhnlich als der in sich durchaus spannungsreiche Zusammenhang von Spätaufklärung, philosophisch-pädagogischem Idealismus, deutscher literarischer Klassik, Neuhumanismus und mindestens Teilströmungen der Romantik umschrie-

[56] Vgl. hier die Ausführungen von Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 37f. Obst hält mit den Worten von Baumert fest: „Damit entwirft Baumert ein stimmiges Konzept für die ´“latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt.“`(Obst, S. 37)

[57] Vgl. hier Borst, Eva: Theorie, S. 9-13 und S. 55-90 sowie: Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded, S. 9-30 oder auch: Steenblock, Volker: Humboldts Traum, S. 288-295 sowie Weingart, Peter: Humboldt im Ranking, S.250ff. und: Schultheis, Franz/ Cousin, Paul-Frantz u.a: Humboldts Albtraum.

ben wird.“[58] Mit diesen Worten leitet Wolfgang Klafki seine „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ ein. Sie verweisen auf die in die Geschichte zurückreichende lange Tradition des Bildungsgedankens und weisen ihm eine spezifische geistesgeschichtliche Epoche zu. Aufklärung und Neuhumanismus spielen eine entscheidende Rolle: Der Bildungsgedanke wird zum Thema. Wenn auch nicht als eigenständige pädagogische Disziplin, so doch im Zusammenhang übergreifender Theorien der Geschichts-, Kultur-, Kunst- und Staatsphilosophie.[59] Wer heute über Bildung redet, kommt an diesen von Klafki umrissenen 60 Jahren nicht vorbei. Heute „kann kein Versuch, den Bildungs- bzw. Allgemeinbildungsbegriff neu auszulegen – übrigens auch keine Position, die die Unbrauchbarkeit jener Begriffe für heutige pädagogische Zieldiskussionen verfechten wollte – gleichsam aus der Problemgeschichte aussteigen. Jeder heutige Beitrag zu unserem Problemkreis müsste sich also schon um der Selbstaufklärung willen seiner eigenen historischen Implikationen zu vergewissern versuchen.“[60]

So wie gegenwärtige Bildungskonzeptionen ihre Wurzeln in jenen Ereignissen im 18. und 19. Jahrhundert haben, so verweisen auch sie wiederum auf die in die Geschichte zurückreichende lange Tradition ihres Bildungsgedankens. Der Neuhumanismus ist ohne seine Verschränkung zur Aufklärungsphilosophie eines Immanuel Kant und zur griechischen Philosophie der Antike nicht denkbar. „Besonders die griechische Antike als Inbegriff der idealen Persönlichkeitsformung avancierte zum Vorbild einer geistigen Strömung, die systematisch eine Antwort auf die Frage suchte, wie der Mensch ist und wie er sein soll.“[61] Und Wolfgang Klafki resümiert über das Verhältnis klassischer „Bildungstheorien“ und antiker Philosophie: „Die bis in die antike Paideia-Auslegung zurückreichende Vorgeschichte jenes vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten bildungstheoretischen Den-

[58] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 15
[59] Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 15
[60] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S.16
[61] Borst, Eva: Theorie, S. 57

kens zwischen 1770 und 1830 ist in erheblichem Maße in deren Bildungskonzepten „aufgehoben“… .[62]

Ausgehend von der Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus geht der Blick also weiter in die Geschichte bis in die Antike zurück. Auf der Suche nach den „Pionieren“ der Bildung begegnet hier die griechische Philosophie des Sokrates und seines Schülers Platon im vierten Jahrhundert vor Christus. Platon tritt auf den Plan, der bis heute seine Schatten – im wahrsten Sinne des Wortes – vorauswirft.[63]

In den folgenden Ausführungen zur Bildung wird es nicht darum gehen, die einzelnen Positionen in ihrer gesamten Breite und Tiefe zu entfalten. Auch kann an dieser Stelle keine Diskussion der dargestellten „Bildungstheorien“ erfolgen. Ziel der weiteren Gedankenführung ist, wesentliche Elemente aus den dargestellten Positionen zu eruieren, die für den Bildungsbegriff in der Gegenwart und für das hier vorgestellte Konzept einer Religionsdidaktik wesentlich sind bzw. sein können. D.h. also: Es werden die den „Bildungstheorien“ inhärenten Gedanken zur Frage, was Bildung ausmacht, in einer Art „Kriterienkatalog“ herausdestilliert. Dabei wird der Frage nach der Selbsttätigkeit des Subjektes im Bildungsprozess als auch dem Gedanken der kritischen Bildung besondere Aufmerksamkeit geschenkt: Der Lernende eignet sich die Welt in einer für ihn eigentümlichen Weise an. Er wird dabei nicht zur Welterkenntnis hin „erzogen“, sondern erschließt sie sich in kritischer Weise. Auf diese bildungstheoretischen „Kriterien“ wird die Fragestellung der Dissertation hin ausgerichtet. Anders gewendet: An diesen „Kriterien“ der Selbsttätigkeit bzw. Subjektbezogenheit sowie der Kritikfähigkeit wird sich religionspädagogisches Denken zu orientieren haben, soll es einem in der klassischen Bildungstradition fundierten Bildungsbegriff genügen.

---

[62] Klafki, Wolfgang, Neue Studien, S.17

[63] Vgl. dazu Platons Ideenlehre in seiner Schrift „Politeia“.

3.1.1.1 Pioniere der Bildung - Streifzüge durch die Bildungstheorie[64]

Ganz im Sinne der Ausführungen von Wolfgang Klafki über die Wurzeln des Bildungsbegriffes werden im Folgenden ausgehend von der Antike (Platon)[65] als exemplarische Vertreter des klassischen Bildungsgedankens Immanuel Kant und Wilhelm von Humboldt dargestellt. Den Abschluss der bildungstheoretischen Ausführungen bildet Wolfgang Klafki selbst.

3.1.1.1.1 Platon

(1) „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“[66], so hat Theodor W. Adorno in seinen aphoristischen Minima Moralia den unmöglichen Versuch des Menschen beschrieben, in einer durch die Folgen der Aufklärung und der aus ihr hervorgehenden durch eine „instrumentelle Vernunft“ geprägten und verwalteten Gesellschaft ein Leben zu führen, dem das Leben an sich gerecht wird. Im übertragenen Sinn könnte man nach gut 60 Jahren formulieren: Es ist unmöglich ein „richtiges“ - eben dem Leben an sich entsprechendes - Leben zu führen, wenn die „Vorzeichen vor den Klammern des Lebens“, seine Grundvoraussetzungen nicht stimmen.

Als vor ungefähr 2400 Jahren die Menschen in der Höhle lebten und keinen Blick über ihr Schattendasein hinaus zu wagen pflegten, pflegten sie ein richtig anmutendes und erscheinendes Leben im falschen. In Platons bekanntem Höhlengleichnis aus einer seiner Hauptschriften „Politeia“ sind

---

[64] Bei der Auswahl und Darstellung bildungstheoretischer Positionen habe ich mich an den „klassischen Entwürfen“ orientiert, die in der einführenden Literatur zur Bildungstheorie vorgestellt werden. Vgl. hier Borst, Eva: Bildung; Prüwer, Tobias: Humbold reloaded; Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar: Einführung; Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Dabei habe ich mich auf deren Hauptgedanken, die wesentlich für die inhaltliche Umschreibung des Bildungsbegriffes sind, bezogen.

[65] Der Rückgriff auf Platon ist in seiner durch den Verlauf der Geistesgeschichte deutlich gewordenen Relevanz auch im Bezug auf Fragen der Bildung begründet. „Demzufolge wirkt Platons philosophische Begründung der Bildung mit ihren Antworten, aber auch mit ihren offenen Fragen und Problemen, in maßgeblichen Konzeptionen von Pädagogik in der Gegenwart fort, wenn auch in manchen Fällen uneingestanden oder unbemerkt.“ (Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung, S. 52) Oder: „Bildungstheoretische Vorstellungen […; Auslassung durch Verfasserin] gehen – so sagt man landläufig – auf den Neuhumanismus zurück, der aufklärerische Gedanken mit antiken Vorstellungen zu verbinden sucht.“ (Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S. 80).

[66] Adorno, Theodor: Minima Moralia, S.42

die Menschen gefesselt und nicht in der Lage sich zu bewegen.[67] So wie sie gefesselt sind, sind auch ihre Blicke gefesselt, die an der vor ihnen liegenden Höhlenwand haften und die Schattenbilder der auf einer Anhöhe vorbei getragenen Gegenstände wahrnehmen. Die Höhlenmenschen wissen nichts von den Vorgängen außerhalb der Höhle und halten das Innenleben der Höhle für das richtige Leben. Außerhalb der Höhle allerdings - auf der Anhöhe - lodert ein Feuer, das Licht wirft und für die Schatten sorgt. Und außerhalb der Höhle findet sich im auf die Sonne hinweisenden Symbol des Feuers die eigentliche Wahrheit, die höchste aller platonischen Ideen, die Idee des Guten. „Dieses ganze Bild nun, sage ich, lieber Glaukon, musst Du mit dem früher Gesagten verbinden, die durch das Gesicht uns erscheinende Region der Wohnung im Gefängnisse gleichsetzen und den Schein von dem Feuer darin der Kraft der Sonne; und wenn Du nun das Hinaufsteigen und die Beschauung der oberen Dinge setzt als den Aufschwung der Seele in die Gegend der Erkenntnis, so wird dir nicht entgehen, was mein Glaube ist, da du doch dieses zu wissen begehrst. […; Auslassung durch Verfasserin] was ich wenigstens sehe, das sehe ich so, dass zuletzt unter allem Erkennbaren und nur mit Mühe die Idee des Guten erblickt wird […; Auslassung durch Verfasserin].“ [68], so Sokrates zu seinem Gesprächspartner Glaukon im Höhlengleichnis.

Der Weg aus dem falschen Leben führt nur direkt aus dem falschen Leben heraus. Wer in der Höhle bleibt, bleibt in der Scheinwelt, in der Schattenwelt. Der zentrale Begriff für Platon ist deshalb der Begriff der „Umlenkung“, der Periagoge[69]. Sie beschreibt einen Prozess, der den Menschen vom Dunklen zum Hellen führt, als einen Prozess der Erkenntnis und der Bildung, indem der Mensch das Defizitäre in der „Welt der Erscheinungen“, seiner „Schattenwelt“, durchschaut, sich davon distanziert und sich auf den

[67] Vgl. Platon: Politeia, 514aff. Vgl. zur Interpretation von Platons Höhlengleichnis auch: Kauder, Peter: Gedanke der Bildung und Kobusch, Theo/Mojsisch, Burkhard: Platon sowie Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung, S. 44-53 und Meyer-Drawe, Käte: Höhlenqualen, S.36 ff.
[68] Platon: Politeia, 517b
[69] Vgl. hier Dörpinghaus, Andreas u.a.: Einführung, S. 49f.

Weg hinauf zur Anhöhe macht, der Metapher für das Reich der „übernatürlichen Welt der Ideen“ und der Wahrheit. Bildung beschreibt bei Platon also den Prozess von der Unwahrheit zur Wahrheit hin als eine im Menschen selbst begründete und ihm einwohnende Möglichkeit.[70] Sie gleicht einem dynamischen Vorgang, an dem der jeweilige Mensch selbst beteiligt ist. Die menschliche Seele, ursprünglich in der Welt der Ideen beheimatet, trägt in sich den Keim zur Erkenntnis des Übernatürlichen im Reich der Ideen.[71] Sie besitzt die Fähigkeit, zu erkennen. Denn ihr haftet noch trotz menschlicher und damit sterblicher Hülle der Hauch des Übernatürlichen und Unsterblichen an. Der Schweizer Schriftsteller Thomas Hürlimann beschreibt in seiner in der ZEIT abgedruckten Erzählung anlässlich seiner Preisverleihung der Stiftung „Für Freiheit in der Kirche“ das Wesen der platonischen Seele: „Wird die Seele geboren, vergisst sie das Geschaute. Aber das Vergessen, so hat es Thomas von Aquin gelehrt, hat der Seele die inquietudo desiderii eingepflanzt, die Unruhe des Verlangens. Jedes Lebewesen […; Auslassung durch Verfasserin] möchte sich ins Unwandelbare zurückverwandeln, möchte heimkehren in die Schau des Ganzen, ins Absolute […; Auslassung durch Verfasserin].“[72] Die Unruhe des Verlangens lässt den Menschen seine Grenzen überschreiten. Er tritt aus der Höhle. Er sorgt für seine Bildung.[73] Diese Bildung verändert ihn.

---

[70] Godwin Lämmermann hat darauf hingewiesen, dass die griechische Antike nicht von Bildung aber von (trephein) im Sinne des „Aufziehens“ und „Groß-Ziehens“ von Kindern gesprochen hat. Der Begriff (trephein) wurde abgelöst durch den Terminus (paideuein) als eigentlicher Ausdruck für Erziehung. „Die alten GriechenInnen waren also so etwas wie unbewusste AntipädagogInnen, denn sie verstanden das Verhältnis der Generationen als Zusammenleben und nicht als Erziehungsverhältnis. Zumindest hat sich dafür kein spezieller Terminus technicus herausgebildet. Doch die Sachlage änderte sich, und mit (paideuein) kam – als Wort für einen intentionalen und gesteuerten Prozess – der eigentliche Erziehungsbegriff der griechischen Antike auf.“ (Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S. 48)

[71] Vgl. hier Platons Sonnengleichnis in: Platon: Politeia, 506aff. Die Seele vergleicht Platon mit dem „inneren Auge“ des Menschen, mit Hilfe dessen man die Sonne als Abbild der „Idee des Guten“ sehen kann.

[72] Hürlimann, Thomas: Wir vom Club der Atheisten.

[73] Ob sich Bildung eher subjekt- oder objektorientiert ereignet, eher der Erziehungsaspekt betont wird oder vielmehr die Eigenständigkeit des Lernenden, wird in Bezug auf Platon kontrovers diskutiert. Käte Meyer-Drawe resümiert bezüglich des Bildungsvorganges des Menschen in Platons Höhlengleichnis z.B.: „Platon verschweigt, wie man sich den Akt der Entfesselung [der Neugierde, Anm. der Verfasserin] vorzustellen habe. Da ist nicht die Rede vom Philosophen oder Pädagogen als Befreier. […; Auslassung durch Verfasserin] Platon bleibt mit diesem Einsatz seinem Plan treu,

(2) „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“, so hatte Adorno gesagt. Liest man Platons Höhlengleichnis durch die Brille dieser Sentenz Adornos, so lässt sich aus dem Klassiker der Antike hinsichtlich der Frage nach der Bildung des Menschen festhalten: Die „Umlenkung“ des Menschen, sein Erkenntnisfortschritt, liegt erstens in der kritischen Distanznahme gegenüber der den Menschen umgebendem Welt der Erscheinungen, des Scheins – Sokrates insistiert gegenüber Glaukon gerade auf dem Aufsteigen der menschlichen Seele aus der Höhle zur Idee des Guten hin – und zweitens in der dem Menschen innewohnenden Möglichkeit, sich die der Welt zugrunde liegenden Wahrheit – hier eher das hinter und über der Welt der realen Erscheinungen versteckte wahre Sein – „anzueignen“. Auf die kritische Distanznahme gegenüber der Welt und das dem Menschen innewohnende Potenzial kommt es an. Käte Meyer-Drawe beschreibt diesen „Bildungsprozess“ bei Platon, indem sie ihn gegenüber dem sophistischen Bildungsideal der Antike vergleicht und abgrenzt: „Erst wenn es nicht darum geht, Wissen so zu behandeln, als sei es ein Gegenstand, der empfangen oder getauscht werden kann, sondern man es als Lebensform ernst nimmt,

---

dass ´“ein Freier kein Wissen unter Zwang erwerben soll“`.“ (Meyer-Drawe, Käte: Höhlenqualen, S. 48f) Godwin Lämmermann allerdings kommt zu folgendem Fazit: „Auch Platon entwickelte noch nicht den Gedanken einer Selbstbildung als ein aktiv-konstruktives Vermögen. Im Gedanken von der Bildungsunfähigkeit des natürlichen Menschen liegt ein wesentlicher Unterschied zu den späteren neuhumanistischen Bildungsvorstellungen.“ (Lämmermann, Godwin, Religionsdidaktik, S. 51)
Dieser Hinweis von Godwin Lämmermann dürfte durch folgende Worte von Sokrates zumindest fraglich sein: „Wir müssen daher […; Auslassung durch Verfasserin] so hierüber denken […; Auslassung durch Verfasserin], dass die Unterweisung nicht das sei, wofür einige sich vermessen sie auszugeben. Sie behaupten nämlich, wenn keine Erkenntnis in der Seele sei, könnten sie sie ihr einsetzen, wie wenn sie blinden Augen ein Gesicht einsetzen. […; Auslassung durch Verfasserin] Die jetzige Rede aber […; Auslassung durch Verfasserin] deutet an, dass dieses der Seele innewohnende Vermögen und das Organ, womit jeder begreift, wie das Auge nicht anders als mit dem gesamten Leibe zugleich sich aus dem Finstern ans Helle wenden konnte [… ; Auslassung durch Verfassein].“ (Platon, Politeia, 518c)
Vgl. hier auch die unterschiedlichen Interpretationen des Höhlengleichnisses z. B. bei Theodor Ballauff, der davon ausgeht, dass Platons Bildungsverständnis dahin tendiert, den Lernenden auch gegen seinen Willen zur Sache und zur Erkenntnis hinzuführen als einen von außen an ihn herangetragenen Vorgang. (Vgl.: Ballauff, Theodor: Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons Höhlengleichnis, S.50ff und Blumenberg, Hans: Höhlenausgänge, S.149. Blumenberg beschreibt die Widrigkeiten, denen sich der Lernende ausgesetzt sieht, auch dann, wenn er nach dem eigentlichen Bildungsprozess wieder zurück in die Höhle kehrt.)
Ich schließe mich an dieser Stelle der Auffassung von Käte Meyer-Drawe an und gehe mit ihr zusammen von einer Betonung der Selbsttätigkeit des Subjektes im Erkenntnisprozess bei Platon aus.

zeigt sich, dass im Wissen der Wissende selbst zur Disposition steht.“[74] Im Prozess der Umlenkung und des Erkenntnisgewinnes erfährt sich der Mensch als selbsttätiges Subjekt und nicht als Objekt, dem von außen gewisse Bildungsinhalte eingepflanzt werden, ohne diese sich selbst anzueignen. Es geht bei Platon deshalb darum, den Menschen mit seinem Erkenntnisvermögen selbst auf die Spur der Erkenntnisgewinnung zu verhelfen.

(3) "Die sicherste allgemeine Charakterisierung der philosophischen Tradition Europas lautet, daß sie aus einer Reihe von Fußnoten zu Platon besteht."[75] Diese berühmte Charakterisierung der platonischen Philosophie oder - wenn man will - der abendländischen Philosophie durch Alfred North Whitehead weist auf den grundlegenden und für die abendländische Geistes- und Kulturgeschichte bestimmenden Charakter des Denkens Platons hin. Platon hat weiter gewirkt. Seine Ideen – im wahrsten Sinne des Wortes – haben den Lauf durch die Geschichte angetreten. Vermutlich bietet der antike Philosoph einsichtige Erklärungsmodelle für Fragen des menschlichen Geistes. Die Frage nach der Wahrheit ist eine davon. Die Frage nach der realen Existenz dieser Wahrheit ist eine andere davon. Die Frage nach dem Handeln des Menschen angesichts der Wahrheit ist eine dritte davon. Die Frage nach der Bildung des Menschen als möglicher Option eines Handelns angesichts der Wahrheit ist eine vierte davon. Platon wirkt durch die Geschichte hindurch: „Noch in Descartes` Entschluss, an allem zu zweifeln, liegt etwas von dem Wagnis Fesseln abzuwerfen, unter denen man im Grunde nicht zu leiden braucht. Auch Kant verspottet den Gängelwagen des fremdbestimmten Verstandes nicht, sondern nimmt ihn als Widerpart des Wagnisses einer selbstbewussten Vernunft ernst.“[76] „In der groben Zeitspanne zwischen dem 14. und dem 17. Jahrhundert, im Humanismus der europäischen Renaissance, entsteht dann in der Aufnahme und

[74] Meyer-Drawe, Käte: Höhlenqualen, S. 46
[75] Whitehead, Alfred North: Prozeß und Realität, Teil II, Kapitel 1, Abschnitt 1, S. 91
[76] Meyer-Drawe, Käte: Höhlenqualen, S. 44

Auseinandersetzung mit dem platonischen Bildungsdenken das neuzeitliche Selbst- und Weltverhältnis des Menschen, das über die Aufklärungsepoche konkretisiert bis heute – wenn auch mitunter problematische – Gültigkeit hat.“ [77]

3.1.1.1.2 Immanuel Kant

(1) „Bildung ist als neuzeitlicher Grundbegriff Ergebnis der Aufklärung und zugleich Antwort auf sie.“[78] Der geistige Nährboden, aus dem heraus der neuhumanistische Bildungsgedanke hervorgeht, ist gesättigt von den Idealen der Aufklärung. Die cartesianische Wendung hin zum Subjekt und der in ihm liegenden Möglichkeit, sich selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen, erhält in der Epoche der Aufklärung und mit ihr durch Immanuel Kant eine ausgeprägte Form. „Selbstdenken heißt den obersten Probierstein der Wahrheit in sich selbst (d.i. in seiner eigenen Vernunft) suchen; und die Maxime, jederzeit zu denken, ist die Aufklärung.“[79] Und: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Vermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“[80], so schreibt der gesellige Philosoph aus Königsberg, dessen äußeres Leben recht unspektakulär, dafür aber sehr geordnet verlief, in der Berliner Monatsschrift im Jahr 1784.[81]

Immanuel Kant ist Zeit seines Lebens aus der Stadt Königsberg nie herausgekommen. Seine Biographen erzählen über ihn, dass er detailge-

---

[77] Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung, S. 53
[78] Koselleck, Reinhart: Einleitung, S. 19 Vgl. hinsichtlich der Ausführungen über Kant: Rohls, Jan: Geschichte, S.290-304; Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar: Einführung, S. 54-66; Borst, Eva: Theorie, S. 43-47; Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 19f.
[79] Kant, Immanuel: WW V, S.283, Anm.
[80] Kant, Immanuel: WW XI, S.53
[81] Vgl. hier: Gulyga, Arsenij: Immanuel Kant, S. 7

nau über andere Länder und Völker berichten konnte, so als ob er all das mit eigenen Augen angeschaut hätte. Er war getrieben vom Geist der Aufklärung. Aber nicht nur fremde Kontinente hat er im Geist bereist, sondern die fremden Regionen des menschlichen Innenlebens, zu dem hin Descartes schon die Türen geöffnet hatte. Seine Wendung hin zum Subjekt differenziert sich in den drei bekannten Fragestellungen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was kann ich hoffen? Alle drei Fragen sollten Auskunft geben über die eine Frage: Was ist der Mensch? Eine erste, sozusagen in allen anderen Fragen und Antworten mitschwingende Antwort lautet: Der Mensch ist mündig und in der Lage, selbständig zu denken. Der Begriff der Mündigkeit als eines auf den Bereich des Rechtes zurückgehenden Begriffes verweist dabei nicht nur auf die Befreiung des Menschen aus der Vormundschaft einer Person, sondern hebt die im Menschen schlummernden Fähigkeiten zur Selbstbestimmung und damit die kritische Überprüfung dessen, was ihn umgibt, hervor.[82] Der Mensch soll seinen eigenen Verstand und seine eigene Vernunft benutzen und sie gebrauchen, wenn es um das eigene Leben geht. Kein anderer Mensch kann für ihn denken. Kein anderer Menschen kann ihm sagen, was nur für ihn einseh- und begreifbar ist. Es muss durch die Kanäle des eigenen Vernunftapparates hindurchgehen. Erst dann ist der Mensch zur Mündigkeit herangereift.

(2) Der Bezug zum Subjekt paart sich bei Kant im Begriff der praktischen Vernunft mit der Frage der Bildung zum moralisch guten Menschen.[83] Qua praktischer Vernunft hat der Mensch die Möglichkeit – allein durch sein Denken – zu erkennen, was moralisch richtig und was falsch ist. Keine von außen gesetzte Instanz kann dem Menschen glaubwürdig vorschreiben, was im moralischen Sinn taugt. Jedes Individuum hat die Möglichkeit, das im Kantschen Sinne moralisch Notwendige nicht nur zu tun, sondern es

[82] Vgl. Dörpinghaus, Andreas: Einführung, S. 54.

[83] Vgl. ebd., S. 60-64. Thematisiert wird im Zusammenhang der „Bildungstheorie“ Kants nur seine praktische Philosophie. Kants Transzendentalphilosophie legt die Strukturen menschlicher Erkenntnisse als in ihnen selbst a priori vorzufindenden Bedingungen frei. Sie wird an dieser Stelle nicht weiter entfaltet.

auch zu wollen. Der freie Wille ist Ausdruck strengster Autonomie des Menschen und diese wiederum transzendentale Bedingung für den freien – und deshalb guten – Willen.[84] Seinen bekanntesten Ausdruck haben Kants Überlegungen zur Autonomie des Subjektes und seiner praktischen Vernunft in den Formulierungen des kategorischen Imperativs erhalten, von denen die eine lautet: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde."[85]

Der Imperativ ist normativ, qua Form. Die Form des Imperatives besagt allein, dass der Mensch daraufhin, nämlich zum moralisch Guten, zu erziehen ist. Aufbauend auf seiner Anlage und seinem Willen zum Guten soll der Mensch seine ihm innewohnenden Anlagen für die „Tierheit" als einer Bestimmung des Menschen als „Lebewesen", für die „Menschheit" als einer Bestimmung des Menschen zur Zivilisierung und Kultur und für die „Persönlichkeit"[86] als einer Bestimmung des Menschen für die Realisierung von Moralität entwickeln. Die ursprüngliche Anlage zum Guten ist der Garant dafür, dass der Mensch auch wirklich wollen kann, was er im moralischen Sinne soll: Sich als Naturwesen, Vernunftwesen und Moralwesen zum Guten hin zu entwickeln, dessen transzendentale Bedingungen im Menschen ja schon vor aller Erfahrung vorhanden sind. D.h. er soll sich „disziplinieren", „kultivieren" und „zivilisieren" sowie „moralisieren": „Disziplinieren heißt suchen zu verhüten, dass die Tierheit nicht der Menschheit, in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen, zum Schaden gereiche. Disziplin ist also bloß Bezähmung der Wildheit."[87] Kultivieren heißt: „Der Anbau (cultura) seiner Naturkräfte (Geistes-, Seelen- und Leibeskräfte) als Mittel zu allerlei möglichen Zwecken … ."[88] Unter Zivilisieren versteht Immanuel Kant: „Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen

[84] Vgl. Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten; S. 65 und S. 71-74
[85] Kant, Immanuel: WW VII, S. 51
[86] Vgl. Kant, Immanuel: WW VIII, S .674.
[87] Kant, Immanuel: WW VIII, S. 706
[88] Kant, Immanuel: WW VIII, S. 580

Endzwecken gebrauchen kann.“[89] Und Moralisieren meint: „Der Mensch soll nicht bloß zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke wähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden; und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.“[90]

(3) Mit diesen unterschiedlichen Bestimmungen des Menschen hin zum eigentlich Guten auf der Grundlage der im Menschen selbst vorfindlichen Idee des Guten beschreibt Kant eine eigentümliche Dialektik. Im Prinzip wird das sich selbst gesetzgebende Subjekt sich selbst zur Norm. Damit betont Kant einerseits die Selbsttätigkeit des Individuums in der Frage der moralischen Bildung und auf der anderen Seite die Frage seiner Erziehungsnotwendigkeit. Der Religionspädagoge Godwin Lämmermann fasst diese dialektische Spannung in das Begriffspaar Bildung/Erziehung und charakterisiert Kants Ansatz folgendermaßen: „Letztendlich zielt Erziehung bei Kant auf Bildung; überlagert wird der Bildungsprozess jedoch vom Erziehungsgeschehen. Insofern entspricht die kantische Vorstellung von dem […; Auslassung durch Verfasserin] Erziehungsparadigma, das das menschliche Subjekt zunächst zum Objekt macht und das nur in einem zweiten nachgeordneten Gang die Tätigkeit des Subjekts selbst fordert.“[91] Nach Godwin Lämmermann sind zur Bestimmung des Bildungsbegriffes bei Kant also diese beiden Aspekte nicht von der Hand zu weisen: Einerseits betont der Königsberger Aufklärungsphilosoph die freie und autonome Selbsttätigkeit des Menschen als seine Bildungsfähigkeit und andererseits kommt er nicht daran vorbei, die Erziehungsnotwendigkeit des Menschen

[89] Kant, Immanuel: WW VIII, S. 707
[90] Kant, Immanuel: WW XII, S. 707
[91] Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S. 80
Wolfgang Klafki identifiziert in seinen Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik als ein Moment der klassischen Bildungstheorien bei Kant: „dass der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, dass ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung aufgegeben ist, so aber, dass er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.“ (Klafki, Wolfgang: Neue Theorien, S. 20)

herausstellen zu müssen, soll der Mensch seiner eigenen Gesetzgebung gerecht werden.

Es ergibt sich daraus, dass der von Kant dem Menschen zugerechneten Fähigkeit zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als seiner Mündigkeit ein Potenzial zur Kritikfähigkeit und kritischen Durchdringung gesellschaftlicher und persönlicher Lebensbedingungen inhärent ist. Obwohl Kant in erster Linie kein Gesellschaftskritiker ist, zeigt seine Philosophie gesellschaftskritische Wirkung: Wenn das Individuum sich selbst Gesetzgeber ist, dann wird die Außenwelt vor dem Gerichtshof dieses Gesetzgebers beurteilt, eingeschätzt, bewertet. Die unvoreingenommene und kritiklose Haltung des Einzelnen zu den Anderen stößt jedenfalls hier an ihre Grenze.

3.1.1.1.3 Wilhelm von Humboldt[92]

(1) Er wurde im Jahre 1802 Preußischer Gesandter in Rom. Dort lernte er die „alten Griechen“ kennen und vertiefte sich in ihr Studium.[93] Wieder zurück in Preußen leitete er in den Jahren 1809 bis 1810 die Kultusbehörde im Innenministerium in Preußen. Er setzte sich mit Fragen der Bildung auseinander, theoretisch und praktisch. Neben seinen als klassisch geltenden Gedanken eines humanistischen Bildungsideals war er beteiligt an der Neugründung der Universität in Berlin im Jahre 1810. Für Bildungsreformen war er offen: ein gestuftes Bildungswesen, bestehend aus Elementar-, Schul- und universitärem Unterricht. Zur Seite standen ihm dabei die bereits erwähnte griechische Antike mit ihren Klassikern und ihrer Sicht auf die Frage des Menschen und der sich durch die Aufklärung ziehende Geist

[92] Die Darstellung der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts orientiert sich an: Borst, Eva: Theorie S. 9-13 und S. 55-90 sowie: Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded, S. 9-30 oder auch: Steenblock, Volker: Humboldts Traum, S. 288-295 sowie Weingart, Peter: Humboldt im Ranking, S.250ff. Darüber hinaus liefern wesentliche Einblicke: Benner, Dietrich: Humboldts Bildungstheorie und Menze, Clemens: Bildungsreform sowie Dörpinghaus, Andreas u.a.: Einführung, S. 67-80.

[93] Wilhelm von Humboldt sagt: „Ihre Kenntnis ist uns bloss nicht nur angenehm, nützlich und nothwendig, nur in ihr finden wir das Ideal dessen, was wir selbst seyn und hervorbringen möchten; wenn jeder andre Theil der Geschichte uns mit menschlicher Klugheit und menschlicher Erfahrung bereichert, so schöpfen wir aus der Betrachtung der Griechen etwas mehr als Irdisches, ja beinah Göttliches.“ (Humboldt, Wilhelm von, zit. nach Menze: Humboldts Lehre, S. 158f)

einer Wendung hin zum Subjekt und seiner ihm inhärenten Möglichkeit der vernünftigen Aneignung der Welt.

Zweihundert Jahre später redet man wieder von ihm. Wilhelm von Humboldt ruft Kritiker und Befürworter zeitgleich auf den Plan. In der bildungstheoretischen Diskussion der Gegenwart verleihen nicht Wenige dem Bildungstheoretiker von damals ihre Stimme. Ihre Befürchtung: In einem auf wirtschaftlichen Gesichtspunkten und verzwecktem Denken beruhenden Bildungsklima gehen die eigentlichen Bildungsideale verloren: Bildung vollzieht sich nicht mehr um ihrer selbst willen, sondern steht im Dienst ökonomischer Interessen.[94] Sie erhält damit einen spezifischen - von ihrer Funktion im Zusammenhang der Wirtschaft her bestimmten - inhaltlichen Zuschnitt. Allgemeinbildung im Sinne der Ausbildung möglichst vieler Anlagen im Menschen wird zur Mangelware. Und: Bildung beschreibt einen schichtenspezifischen Prozess und lagert sich in den gesellschaftlichen Schichten an, in denen Bildung ohnehin beheimatet ist und „man“ es sich finanziell leisten kann. Der Gedanke der Allgemeinbildung humboldtscher Prägung verflüchtigt sich in ferne und jenseitige Welten. Dabei ging es Humboldt gerade um die Frage nach Chancen und Möglichkeiten der Bildung jedes Einzelnen in und an der Welt.

(2) Ausgehend von der anthropologischen Grundbestimmung des Menschen hatte Immanuel Kant durch den Verweis einer transzendental arbeitenden Vernunft den Begriff der Autonomie des Menschen als konstituierenden Faktor im Bereich der Moral plausibel gemacht. Ansetzend nun bei der anthropologischen Grundkenntnis in das Wesen des Menschen argumentiert Humboldt auf einer ähnlichen Ebene wie der Königsberger Gelehrte, wenn er die Selbsttätigkeit des Menschen im Bildungsprozess hervorhebt. [95] Diese Selbsttätigkeit wurzelt in einer dem Menschen innewohnenden inneren Kraft und Entelechie und treibt den Menschen auf

[94] Vgl. hier: Borst, Eva: Theorie, S. 9-16; Melville, Gert: Bildung, S.56-65; Primavesi, Oliver: Bildung, S.75-83 Weingart, Peter: Humboldt, S. 249-259; Erben, Marcus: Bildung, S.425ff.
[95] Vgl. hier: Borst,Eva: Theorie, S. 67ff und Dörpinghaus, Andreas u.a.: Einführung, S. 69-71.

die Aktualisierung seiner Möglichkeiten über sich selbst hinaus. Als Form gebendes Prinzip dieser ihm innewohnenden Kraft gilt die Vernunft. Humboldt stellt bezüglich dieses dem Menschen eigentümlichen Charakters fest, dass der „Charakter […; Auslassung durch Verfasserin] kein andrer als der Charakter seiner Persönlichkeit [ist; Ergänzung durch Verfasserin], von welcher dasjenige, was wir Vernunft nennen, nichts anders als eine Form ist.“[96] Und weiter fragt er: „Wie nun, wenn uns die Natur einen Charakter mitteilte, welcher mit der moralischen Ausbildung unsers Geistes schlechterdings unverträglich wäre?“[97] Für Humboldt ist damit die a priori wirkende Vernunft der Natur und ursprünglich über sich hinausweisenden Kraft des Menschen eingelagert und sorgt dafür, dass der Mensch im Prozess seiner Selbsttätigkeit im Sinn der Veredelung seiner Kräfte zu sich selbst gelangt. Mit Clemens Menze ist deshalb hinsichtlich Humboldts Ansatz` festzuhalten: „Je mehr der Mensch zur Darstellung der Idee seiner selbst gelangt, um so vollkommener ist er.“[98]

(3) Ausgehend von dieser anthropologischen Grundbestimmung des Menschen sind für den Prozess der Selbstvervollkommnung als Bildungsprozess bei Humboldt zwei Aspekte wesentlich: Der Prozess der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt und die Frage nach der jedem Subjekt offen stehenden Möglichkeit zur Bildung, also die Frage nach einer Allgemeinbildung.

Humboldt beschreibt die Wechselwirkung von Mensch und Welt, Subjekt und Objekt folgendermaßen: Individuum und Welt stehen in einer Wechselwirkung zueinander: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres

[96] Humboldt, Wilhelm zitiert nach Eva Borst: Theorie, S. 70
[97] Ebenda zitiert nach Eva Borst: Theorie, S.70
[98] Menze, Clemens: Humboldts Lehre, S. 103

Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“[99] „Bloss weil beides, sein [des Menschen] Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch [sic], d.i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“[100] Bildung beschreibt also nach Humboldt einen Vorgang, in dem sich das Individuum mit seiner Welt auseinandersetzt und sich diese Welt dann in der je spezifischen individuellen Art und Weise aneignet.[101] Der Welt ist in dieser Hinsicht eine gewisse Widerständigkeit inhärent, an der der Mensch sich abzuarbeiten hat.

Auf der anderen Seite ist der Mensch gegenüber der Welt auch frei. Nur unter der Voraussetzung der – auch gesellschaftlichen – Freiheit kann er seine Kräfte und Anlagen schulen und bilden. „Die wichtige Untersuchung der Grenzen der Wirksamkeit des Staates muß […] auf höhere Freiheit der Kräfte und größere Mannigfaltigkeit der Situationen führen. Nun aber erfordert die Möglichkeit eines höheren Grads der Freiheit immer einen gleich hohen Grad der Bildung und das geringere Bedürfnis, gleichsam in einförmigen, verbundenen Massen zu handeln, eine größere Stärke und einen mannigfaltigeren Reichtum der handelnden Individuen.“[102] Damit schwingt in Humboldts Bildungsbegriff als die Selbsttätigkeit des Individuums in der

---

[99] W.v. Humboldt zitiert nach Dörpinghaus, Andreas et al: Einführung, S. 69f

[100] Ebenda zitiert nach Borst, Eva: Theorie, S.73

[101] In diesem Zusammenhang sei auf die Bedeutung von Humboldts „Sprachtheorie“ im Zusammenhang seines Bildungsverständnisses hingewiesen. Sie trägt u.a. zum Verhältnis der Wechselseitigkeit von Mensch und Welt im Bildungsprozess bei: „In sich selbst aber äussert sich der aus dem Einfluss der Sprache hervorgehende Gewinn auf eine zwiefache weise, als erhöhte Sprachfähigkeit, und als eigenthümliche Weltansicht. Man lernt sich des Gedankens besser und sicherer bemeistern [...]. Insofern aber die Sprache, idem sie bezeichnet, eigentlich schafft, dem unbestimmten Denken Gestalt und Gepräge verleiht, dringt der Geist, durch das Wirken mehrerer unterstützt, auch auf neuen Wegen in das wesen der Dinge selbst ein.“ (Humboldt zitiert nach Dörpinghaus, Andreas et al: Einführung, S. 74)
Die von Humboldt der Sprache zugeschriebene Bedeutung der Welterfassung erweitert der Humanist darüber hinaus noch durch den Hinweis auf den dialogischen Charakter der Sprache und der damit verbundenen je spezifischen Einfärbung von Sprechen und Sprachen beim Kommunizieren. Dabei wird deutlich, dass sich im Sprechen und in Sprachen unterschiedliche Weltsichten abbilden. (Vgl. dazu Eva Borst: Theorie, S. 83-86)

[102] Das Zitat ist entnommen aus: Prüwer, Tobias: Humbold, S. 25

Auseinandersetzung mit der Welt betonend das Moment des der Welt gegenüber Kritischen mit, auch der Welt als in ihren gesellschaftlichen Strukturen behaftete. Eva Borst resümiert: „Der Zweck des Staates wird [bei Humboldt] negativ begründet, insofern er Sorge dafür tragen soll, die für die Selbstbestimmung unerlässliche Freiheit zu garantieren.“[103]

(4) Der Mensch bildet in der Wechselwirkung mit der Welt seine Persönlichkeit, genauer gesagt seine Fertigkeiten, sein Können, sein Wissen. Allgemein gebildet sollte er sein. Nicht, dass der ehemalige Leiter der preußischen Kultusbehörde auch damit die je spezifische Bildung im Sinne der Ausbildung abgelehnt hätte. Ganz im Gegenteil. Er ist der Meinung, „dass es viele SpecialSchulen gebe [müsse] und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine entbehre[n] [dürfe].“ [104] Die spezielle und ausgerichtete Bildung hat für Wilhelm von Humboldt seine Berechtigung. Allerdings muss sich ihr die Allgemeinbildung im Sinne der Bildung aller Fähigkeiten im Menschen zur „Berufsausbildung“ noch hinzugesellen. „Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen. Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeinen sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“[105]

Von der Grundbestimmung der Bildung als einer Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt lässt sich in zweifacher Hinsicht spezifizieren, wie die von Humboldt geforderte Allgemeinbildung des einzelnen Subjektes aussehen kann: Im Bildungsprozess darf es nicht nur um die Schulung einzelner Fähigkeiten gehen, der Mensch darf nicht zum Spezialisten „verkommen“, sondern wahre Bildung zeigt sich einerseits da, wo der Mensch in der Vielfältigkeit seiner ihm innewohnenden Kräfte und Anlagen gefördert und

[103] Borst, Eva: Theorie: S.64
[104] Wilhelm von Humboldt zit. n. Borst, Eva: Theorie, S. 55
[105] Humboldt, Wilhelm zitiert nach Borst, Eva: Theorie, S. 56

gebildet wird. „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“[106] Die proportionierlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen wird zur Bildung der menschlichen Anlagen zu einem stimmigen Gesamtzusammenhang, in dem das Spezialkönnen in größere Kontexte eingebunden ist. Allgemeinbildung meint bei Humboldt in dieser Hinsicht also die allgemeine Bildung menschlicher Anlagen.

(5) Darüber hinaus erhält der Begriff der Allgemeinbildung bei Humboldt aber noch eine andere Konnotation. Der Mensch bildet sich dann allgemein, wenn er sich vielfältigen Situationen aussetzt, wenn die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt die Mehrdimensionalität und Unterschiedlichkeit des welthaft Vorfindlichen inkludiert. Nicht die Anstrengung und Auseinandersetzung des Subjektes in nur einer Perspektive garantiert den gebildeten Blick für die Welt in ihrer Gesamtlage, sondern die Wechselwirkung des Individuums mit möglichst vielen und unterschiedlichen Situationen. Humboldt schließt an die oben erwähnte Aussage zur proportionierlichsten Bildung an: „Zu dieser [der proportionierlichsten; Anmerkung durch Verfasserin] Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbunden, Mannigfaltigkeit der Situationen.“[107] Allgemeinbildung umfasst also neben der Bildung aller Kräfte des Menschen auch ein breites Spektrum von Bildungsinhalten. Die Schulung der unterschiedlichen menschlichen Fähigkeiten steht damit in einem engen Zusammenhang mit der Frage, an welchen Inhalten sich der Bildungsprozess orientiert.

(6) Aber damit nicht genug. Humboldt favorisiert in seinem Bildungsprogramm für Preußen nicht nur die Allgemeinbildung im Sinne der Ausbildung möglichst vieler Anlagen auf der Grundlage von vielfältigen Lerngegenstän-

[106] Humboldt, Wilhelm zitiert nach Prüwer, Tobias, S.23
[107] Humboldt, Wilhelm zitiert nach Prüwer, Tobias: S. 23

den, sondern der Begriff der Allgemeinbildung bezieht sich darauf, möglichst vielen Menschen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Bildung sollte nicht nur den Gebildeten gehören, sondern ihre Türen für die offen halten, die erfahrungsgemäß noch nicht einmal die „Brosamen“ bekamen, die unter den Tisch fielen. Wilhelm von Humboldt versucht in die Tat umzusetzen, was er gedanklich vorgefasst hat, und die Theorie in der Praxis Wurzeln schlagen zu lassen. Als Leiter der preußischen Kultusbehörde in den Jahren 1809 und 1810 entwickelt er die Idee des dreistufigen Bildungssystems. Dem Elementarunterricht – vergleichbar mit der Grundschulzeit in der Gegenwart – folgt der Schulunterricht als ein dem gymnasialen Unterricht vergleichbarer Bildungsweg, der auf das Studium vorbereitet, durch das dann auch die dritte Stufe des Bildungssystems erreicht ist.[108] Durch seinen Königsberger und Litauischen Schulplan verleiht er seinem Gedanken der Allgemeinbildung Nachdruck. Nicht die Standesbildung sollte als Ausweis gesellschaftlicher Bildungsprozesse den Standard setzen, sondern Bildung sollte zum Allgemeingut werden.[109]

(7) Zweihundert Jahre Kultur- und Geistesgeschichte trennen die gegenwärtige Bildungsdebatte um Kompetenzen und Standards von einem Bildungsideal, das in seiner Plausibilität auch heute noch besticht. Man wird sicherlich nicht jeden Gedanken reorganisieren können.[110] Humboldts Gedanke, seine Annahme von der Gerichtetheit des geschichtlichen Verlaufes hin zur Veredelung der menschlichen Gattung, hat sich in der Postmoderne als brüchig erwiesen.[111] Die großen geschichts- und lebensdeutenden Er-

---

[108] Vgl. hier: Dörpinghaus, Andreas: Einführung, S.75-79.

[109] Humboldt hat diesen Gedanken der Allgemeinbildung im Hinblick auf die „Gleichberechtigung“ der Frauen und Männer nicht stringent durchgehalten. (Vgl. Borst, Eva: Theorie, S. 75-78 und Klafki, Wolfgang: Studien, S. 36-40.

[110] Ein Rekurs auf Humboldts Sprachverständnis ist ausgeblieben. Die Darlegung seiner Gedanken hat sich an dem Duktus der hier vorgelegten Arbeit orientiert. Gleichwohl soll mit Andreas Dörpinghaus et al. die Bedeutung der Sprache bei Humboldt im Zusammenhang der Bildung festgehalten werden: „Die Sprachlichkeit des Menschen wird zu einer zentralen Kategorie von Bildung, denn durch die Sprache wird eine Wechselwirkung des Menschen mit seiner Welt und seinen Mitmenschen befördert (vgl. WV, S.196f.), ohne dass der Mensch sich, die anderen, die Sprache oder die Welt jemals erfassen und über sie verfügen könnte.“ (Dörpinghaus, Andreas et al: Einführung, S. 75)

[111] Vgl. hier Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S.27ff. Klafki sagt: „Die (im Sinne Blochs) utopische Leitvorstellung der klassischen Bildungstheoretiker war ein friedliches, von Beherrschungsabsich-

zählungen sind in ihrer Tragfähigkeit nicht mehr nachvollziehbar.[112] Trotzdem fungiert Wilhelm von Humboldt heute immer noch als „Kardinalautor“ für eine normative Rahmung des Bildungsbegriffes, auch wenn er durch die Öffentlichkeit als überholt proklamiert[113] und von Seiten renommierter Erziehungswissenschaftler als obsolet erklärt wird.[114] Der Ruf nach der Bildung „aller“ im Hinblick auf „alle“ dem Subjekt inhärenten Kräfte in der Wechselwirkung mit „allen“ Situationen und Inhalten gegenüber eines funktionalisierten Bildungsbegriffs besitzt nach wie vor eine große Attraktivität. Bildung um ihrer selbst willen. Oder: Bildung um des jeweiligen Menschen willen. Er steht jedenfalls im Zentrum humboldtscher Betrachtungen. Bildung meint in dieser Perspektive nicht aufoktroyiertes Wissen und Erziehung, sondern Selbsttätigkeit des Subjektes. Eine so verstandene Bildung vollzieht sich unter den Bedingungen gesellschaftlicher und individueller Freiheit und kritischen Distanz zum Vorfindlichen.

3.1.1.1.4 Wolfgang Klafki

(1) Das zeitliche Fenster zwischen dem 18. und dem 20. Jahrhundert beschreibt einen in quantitativer Hinsicht ungleich größeren Abstand als der bildungstheoretisch qualifizierte Brückenschlag, der durch den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki in seinen bildungstheoretischen Überlegungen ab ungefähr der Hälfte des letzten Jahrhunderts vorgenommen wurde. „´“Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung“’[als Titel einer Studie Klafkis aus dem Jahr 1986; Ergänzung durch Verfasserin] – deutet an, daß es darin um die produktive Vergegenwärtigung zentraler Gedanken jener Epoche philosophisch-pädagogischen Denkens im ausgehenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert geht, in der ´“Bildung“ zu einem Zentralbegriff

---

ten freies Zusammenleben von Völkern, Nationen, Kulturen in wechselseitiger Anerkennung … .“ (Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S.28)

[112] Vgl. meine Ausführungen zum Begriff der Postmoderne und dem Verlust der Metaerzählungen im Vorfeld. Vgl. auch: Borst, Eva: Theorie, S. 88f und Dörpinghaus, Andreas u.a.: Einführung, S. 70.

[113] Vgl. meine Ausführungen im Vorhergehenden.

[114] Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Milchmädchenrechnung

pädagogischer Reflexion wurde. Kritisch weitergedacht und auf die pädagogischen Aufgaben unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft bezogen, erweisen sich die Perspektiven, die die „klassischen“ Bildungstheoretiker dem pädagogischen Denken eröffnet haben, in überraschend hohem Maße als nach wie vor bedeutsam und richtungsweisend.“[115] Mit diesen Worten knüpft der Marburger Erziehungswissenschaftler zur Grundlegung seiner bildungstheoretischen Überlegungen in qualitativer Hinsicht an die Vorstellungen der „Bildungsklassiker“ an, wie sie in Umrissen in den vorhergehenden Abschnitten dokumentiert wurden.

Dass Wolfgang Klafkis Ausführungen zur Bildungstheorie heute nach wie vor Gehör finden[116], zeigt sich daran, dass in fachwissenschaftlichen Diskursen auf ihn zurückgegriffen wird und seine Bedeutung in gegenwärtigen Bildungsdiskussionen immer wieder zur Debatte steht: „Wolfgang Klafki ist der große deutsche Didaktiker.“[117], so tönt es gleich zu Beginn der Frage, ob Klafkis Didaktik mit dem 21. Jahrhundert kommunizierbar ist in dem fast gleich lautenden Buch von Hilbert und Meinert A. Meyer: “Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?“. Worin besteht die Größe und die unumstrittene Relevanz des Marburger Wissenschaftlers, der von sich selbst erzählt, wie sehr ihn im Rahmen seiner eigenen Schulbildung - wenn auch durch pädagogisches Unvermögen selten sich einstellende - aber doch prägende Schlüsselerfahrungen des Erkennens davon überzeugt haben, „schon relativ früh an solchen ´“Schlüsselerlebnissen“’ einen Vor-Begriff davon gewonnen zu haben, was Unterricht sein kann, der Verstehen lehrt, indem er entwickelnd ´“kategoriale Erkenntnis“ ermöglicht.“[118]

Mit diesem Hinweis Klafkis auf seine eigenen Erfahrungen als Schüler klingt an, um welche pädagogisch-didaktischen Zentralfragen sein Denken

[115] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 10
[116] Vgl. hier die Diskussion um die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik in: Koch Priewe, Barbara u.a (Hrsg.).: Potenzial.
[117] Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 7
[118] Klafki, Wolfgang/ Braun, Karl-Heinz: Wege, S. 14

kreist.[119] Es ist auf der einen Seite die Frage der Bildung an sich und die daraus hervorgehenden Implikationen für einen Bildungsbegriff als eines am Begriff des Kategorialen orientierten. Auf der anderen Seite versucht Klafki seine bildungstheoretischen Fundierungen in didaktische Überlegungen und Fragen der Unterrichtsgestaltung zu überführen[120], ein Unterfangen, das nicht unumstritten geblieben ist. Hilbert und Meinert A. Meyer kommen neben anderen kritischen Anfragen zu dem Schluss: „Das Konzept der didaktischen Analyse betont dabei den Inhaltsaspekt, rückt aber andere wichtige Planungsaufgaben an den Rand, z.B. die methodische Analyse […; Auslassung durch Verfasserin]. Klafki entwickelt […; Auslassung durch Verfasserin] nicht ein Programm für die Unterrichtsprozessplanung und auch nicht […; Auslassung durch Verfasserin] für die Curriculumsplanung auf der Basis der bildungstheoretischen Didaktik.“[121]

Auch wenn es hier nicht um eine wissenschaftliche Diskussion der Position Klafkis gehen soll, wird im weiteren Verlauf der Ausführungen über dessen didaktische Überlegungen der ein oder andere kritische Einwand benannt werden müssen. Unabhängig davon soll es aber jetzt darum gehen, die bildungstheoretischen Kernelemente des Denkens Klafkis zu erheben, um diese später für den in diesem Kapitel insgesamt angedachten Weg zur Entwicklung allgemein gültiger „Kriterien“ für den Bildungsbegriff fruchtbar zu machen.

(2) Generell werden in der Forschung zwei konzeptionelle Richtungen Wolfgang Klafkis unterschieden, die sich einerseits an der zeitlich voran geschalteten bildungstheoretischen Linie des Marburger Erziehungswissen-

---

[119] Für die Darstellung der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis habe ich mich gestützt auf: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie; Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft; Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Klafki, Wolfgang/ Braun, Karl-Heinz: Wege. Den Ausführungen liegen weiterhin zu Grunde die Erläuterungen zu Klafkis Ansatz bei Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle; Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki; Borst, Eva: Theorie, S. 137-152 und Dörpinghaus, Andreas: Einführung, S. 117f.

[120] Die didaktischen Ausführungen Klafkis werden in späteren Kapiteln der Dissertation ausführlich behandelt im Rahmen der Frage nach dem Forschungsüberblick und der Didaktik von Religionsphilosophie.

[121] Meyer, Meiner/ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 88

schaftlers orientieren und andererseits an der sich daran anschließenden Frage der kritisch-konstruktiven Didaktik. Die bildungstheoretisch spezifizierte Gedankenführung Klafkis kreist um den Begriff der Bildung an sich. Dabei ist Klafki, genauso wie sein klassischer Vorgänger Wilhelm von Humboldt, an der Allgemeinbildung gelegen. Den Begriff der Allgemeinbildung fächert Klafki in dreifacher Hinsicht inhaltlich auf: „[1.] Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, [2.] als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und [3.] als Bildung aller uns heute erkennbaren humanen Fähigkeitsdimensionen.“[122] Allgemeinbildung bezieht sich also einerseits auf schichtenunspezifische Bildung und soll jedem offen sein, sie vollzieht sich an Bildungsinhalten, die sich dem Menschen in ihrer allgemeinen Bedeutung erschließen, und sie rekurriert auf die komplexe und breit angelegte Bildung des Menschen in seinen kognitiven, handwerklich-pragmatischen, sozialen, ästhetischen, ethischen und politischen Potenzialen, also geht deutlich über die Frage spezifischer Bildung hinaus.[123]

Die Bildung „im Medium des Allgemeinen“, wie Klafki formuliert, entfaltet er in Form epochaltypischer Schlüsselprobleme, mit Hilfe derer sich dem Lernenden die Welt in kategorialer Weise erschließen soll.[124] Damit intendiert er, dass dem Schüler oder der Schülerin exemplarisch an einem elementaren Unterrichtsgegenstand in einer für ihn fundamentalen Art der Lerninhalt eindeutig wird und er sich diesen Lerninhalt aneignet, um mit Hilfe dessen die sich aus diesem Lerninhalt ergebenden weiteren Bezüge zum Ganzen der Welt zu erfassen.[125] Wolfgang Klafki sagt: „Die allgemei-

---

[122] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 40

[123] Vgl. hier Klafki, Wolfgang: Neue Studien,S.53f.

[124] Vgl. hier z.B. die Dissertation von Wolfgang Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung sowie Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie, S. 25-45. Zur Frage der Schlüsselprobleme bei Klafki vgl.: Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 56ff .

[125] Vgl. hier die Kritik an der Formulierung der Schlüsselprobleme nach Meyer und Meyer, Wolgang Klafki, S. 61-66. Die Autoren geben zu bedenken, dass die Frage der Bestimmung des Kategorialen eigentlich auf einer didaktischen Erkenntnistheorie ruhen müsste, um z.B. die Frage der Festlegung und Bestimmung von Schlüsselproblemen ein klares Fundament zu verschaffen. Sie bezweifeln weiterhin, ob die Frage der kategorialen Erschließung der Welt in der Praxis letztendlich

nen Inhalte, die >Wesenheiten<, um die es hier geht, sind also keine blassen Abstraktionen, keine formalen Regeln, die unabhängig oder vor dem Konkreten da wären, um dann darauf >angewendet< zu werden. Vielmehr sind sie Inhaltlich-Allgemeine, die nur im Konkreten selbst gefunden werden können, die dann aber über den Einzelfall hinaus jeweils eine ganze Gruppe von Phänomenen verständlich machen, weil sie deren >Wesen< aufschließen. Die bildende Wirkung der am Konkreten gewonnenen allgemeinen Inhalte ist eben die, dass sie nicht äußere Maßstäbe bleiben, die an die >Welt< angelegt werden, sondern dass sie – als Grundformen des Anschauens, Denkens, Erlebens, Wertens – Wesensmomente des Gebildeten selbst werden, >Kategorien< künftiger Begegnung des Menschen mit der >Welt< und sich selbst.“[126]

Mit dieser Qualifizierung der Bildung als kategorialer Bildung fügt Wolfgang Klafki die objektive und subjektive Seite von Bildung zusammen oder anders gesagt: Im Begriff des Kategorialen ist die materiale Seite in Bildungsprozessen als die Frage nach den Bildungsinhalten und die subjektive Seite von Bildungsprozessen als die Frage nach dem Lernenden aufgehoben. Klafki beschreibt weiter: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkender Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt).“[127] Bildungsprozesse verlaufen nach Wolfgang Klafki also als Prozesse, in denen der Lernende in einem Wechselverhältnis

---

Rechnung getragen werden kann bzw. ob der Aspekt des durch die kategoriale Bildung intendierten Allgemeinen nicht unrealistisch sei.

[126] Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren,S.34f

[127] Ebd.: S. 297f

mit den anzueignenden Lernstoffen steht und sich für ihn aus diesem Prozess Kategorien der zukünftigen Welterschließung ergeben.

(3) Dies ganz den grundsätzlichen Überlegungen zur Bildungstheorie an sich gewidmete pädagogische Modell Klafkis ist nicht nur wegen seiner didaktischen Erwägungen hin zur konkreten Unterrichtsdurchführung und zur Erstellung von curricularen Lehrplänen kritisiert worden.[128] Nein. Klafki selbst setzt sich in seinen „Neuen Studien“ als Antwort auf die an ihn herangetragenen Fragen „konstruktiv“ mit der Entwicklung seines bildungstheoretischen Modells auseinander, indem er Bildung in „konstruktiv-kritischer“ Perspektive entfaltet.[129] D.h. die Frage der kritischen Bildung gewinnt Priorität. Gegenüber den an ihn gerichteten Vorwürfen eines etablierten und traditionsbehafteten Bildungsbegriffes, der bestehende Verhältnisse sanktioniere und sich in das Gesamt des gesellschaftlichen Gefüges nahtlos einreihe, stärkt Klafki das Moment des Kritischen. Er schreibt darüber: „´“Kritisch“ ist das in der hier vertretenen Position zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen – aber auch aller Erwachsenen, denen pädagogische Hilfen in ihren Lebensprozessen angeboten werden – zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen orientiert, zugleich aber den Tatbestand ernst nimmt, dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen – im Sinne permanenter Reform – nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen.“[130] Damit distanziert sich Klafki unmissverständlich von einem Bildungsbegriff, der per se mit gesellschaftlichen Prozessen

[128] Vgl. hierzu Meyer, Meinert und Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 61-66 und S. 88f
[129] Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 83-138 und Klafki, Wolfgang/ Braun Karl-Heinz: Wege, S. 59-83
[130] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 90

d'accord geht oder nicht die Kraft besitzt, gesellschaftliche Prozesse dann in ihrer Fragwürdigkeit zu identifizieren, wenn sie der Bildung des Individuums entgegen laufen. Die Bildungstheorie Wolfgang Klafkis hat in dieser Hinsicht einen ausgesprochen gesellschaftskritischen und ideologiekritischen Zug. „Jede didaktische Einrichtung und jedes didaktische Dokument hat bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen und bestimmte gesellschaftliche Folgen, die untersucht werden müssen, wenn ihr Sinn, ihre Bedeutung verstanden werden sollen. Überdies ist es aber grundsätzlich immer möglich, dass die Auffassungen, Zielsetzungen, Vorstellungen, kurz: dass das Bewusstsein, das in didaktischen Einrichtungen und Dokumenten zum Ausdruck kommt, Ideologien enthält, also unreflektierte, gesellschaftliche vermittelte und interessengebundene, aber erweisbar falsche gesellschaftliche Vorstellungen. Und es ist daher möglich, dass solche Ideologien im Lehr-Lernprozeß weitervermittelt werden." [131] Der Bildungsprozess selbst also wird von seinen Konstitutionsbedingungen her kritisch gesichtet, um ihn vom Hauch der Ideologie zu befreien. Das entspricht auf der Seite des lernenden Individuums der Selbstbestimmungs-, der Mitbestimmungs- und der Solidaritätsfähigkeit.

(4) Neben der Qualifizierung seiner Bildungstheorie als kritisch setzt Wolfgang Klafki noch den Begriff des „konstruktiven". Seine Bildungstheorie ist kritisch-konstruktiv. „Die Bestimmung ´"konstruktiv"` weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Dieser Theorie-Praxis-Bezug […; Auslassung durch Verfasserin] schließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich neue Formen der Kooperation von ´"Praxis" und ´"Theorie"`" [132]. Kritisch-Konstruktive Didaktik nimmt also nicht nur die kritische Begutachtung im Sinne der

[131] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 114
[132] Ebd., S.90

Identifizierung von bildungsfremden Ideologien und der Befähigung der Lernenden zur reflektieren Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ins Visier, sondern ihr ist gleichzeitig daran gelegen, konkrete Möglichkeiten der Umsetzung einer kritischen Bildungsidee innerhalb der Gesellschaft nachzugehen und Alternativen für eine humane Gesellschaft zu realisieren.
Fasst man die wesentlichen Aspekte des bildungstheoretischen Modells von Wolfgang Klafki zusammen, so erhält man mindestens drei Begriffe, mit Hilfe derer sich sein pädagogisches Denken erschließen lässt. Es sind die Begriffe: Allgemeinbildung, kategoriale Bildung, kritisch-konstruktive Bildung.[133] Von diesen Begriffen lassen sich Querverbindungen zur klassischen Bildungstradition ziehen, deren Vertreter im Vorfeld benannt wurden.
Zur besseren inhaltlichen Orientierung werden in der folgenden „Zwischenbilanz“ die Ergebnisse aus den vorhergehenden Erläuterungen festgehalten.

3.1.1.2 Erste Zwischenbilanz: Was heißt Bildung?

(1) Blickt man zurück zur Wiege der Weisheit nach Athen, zur Höhle, zur Anhöhe, zur Sonne, dem Reich der Ideen und der im menschlichen Körper gefangenen Seele, so ergibt sich: Für Platon war klar, dass Erkenntnisprozesse - die Erkenntnis der Wahrheit - vom Individuum und seiner ihm innewohnenden Seele ausgehen und dass sich der Mensch dabei gegenüber der Welt distanzierend verhält und der Frage der Wahrheit zuwendet. Bildung wird also an die Selbsttätigkeit des Subjektes gekoppelt und ereignet sich da, wo die Seele des Menschen erkennt. Bildung ist ein Vorgang der Aufklärung.
Blickt man zurück zur Wiege der Aufklärung nach Königsberg zu Immanuel Kant, seinen drei Fragen nach Erkenntnisvermögen, nach Moral und nach Religion als wesentlichen Fragen nach dem Menschsein überhaupt, so ergibt sich: Für Kant war klar, nur der aufgeklärte Geist, der sich seiner

[133] An dieser Stelle sei noch einmal erwähnt, dass die explizit didaktischen Ausführungen Klafkis an anderer Stelle dieser Arbeit entfaltet werden: im Forschungsüberblick und der Didaktik der „Religionsphilosophie“ .

Vernunft bedient, ist mündig.[134] Zu dieser Mündigkeit ist der Mensch in moralischer und erkenntnistheoretischer Hinsicht deshalb in der Lage, weil er über Autonomie verfügt. Seine ihm innewohnenden transzendentalen Strukturen – ob freier Wille oder Vernunft und Verstand zur Erkenntnis der Welt – befähigen ihn dazu, sich selbst ein Bild von der Welt zu machen, sich zu bilden. Bildung wird auch hier an die Selbsttätigkeit des Subjektes gekoppelt. Gesellschaftliche Prozesse werden vor dem Forum der praktischen und theoretischen Vernunft und ihren Ansprüchen kritisch gemessen.

Blickt man zurück zu *dem Klassiker* der Bildung, zu Wilhelm von Humboldt, seinen Ideen zur Frage nach der Allgemeinbildung, der Bildung für jedermann, der Bildung aller Fähigkeiten und Anlagen im Menschen und der Bildung an den „mannigfaltigsten Situationen", so ergibt sich: Für Wilhelm von Humboldt war klar, dass Bildung vom Subjekt auszugehen habe, das sich möglichst allgemein und breit an den „Stoffen" der Wirklichkeit bilden soll. Bildung wird an das Subjekt gekoppelt. Notwendige Bedingung von Bildung ist Freiheit, die wiederum als Folie gewertet wird, die Bildungsfähigkeit und Bildungsmöglichkeit einer Gesellschaft kritisch ins Auge zu fassen.

Blickt man zurück zu *dem Didaktiker* Deutschlands, Wolfgang Klafki, seiner kategorialen Bildung, seiner Betonung der Bedeutsamkeit von Allgemeinbildung und der Entfaltung seiner Bildungstheorie als kritisch-konstruktiver Theorie, so ergibt sich: Für Wolfgang Klafki steht der Lernende im Zentrum des Bildungsgeschehens, wenn er Bildung als Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit charakterisiert. Bildungsinhalte sind nicht deshalb „bildungswert", weil sie per se Bildungsinhalte sind, sondern weil sich der Bildungsinhalt für den Lernenden in seinem Gehalt kategorial im Bezug auf das Weltgeschehen erschließt. Der Begriff der Kategorie ist in dieser Hinsicht keine absolute Größe, sondern relativ im Bezug auf den

[134] Herbert Schnädelbach interpretiert Kants berühmtes Diktum von der Aufklärung folgendermaßen: „Mit Kant können wir festhalten, dass Aufklärung, wenn sie gelingt, ein reflexiver oder selbstreferentieller Prozess ist, der nicht von außen herstellbar ist, zu dem man auffordern kann; damit ist die Aufklärung als ein Prozess bestimmt, den Menschen zu ihrem Projekt machen können." (Schnädelbach, Herbert: Religion, S.22)

Lernstoff und den Lernenden. Nicht alles erschließt sich allen kategorial. Deshalb meint Bildung Selbsttätigkeit des Lernenden. Der Lernende ist nicht Objekt im Bildungsprozess sondern Subjekt. Darüber hinaus ist Bildung kritisch-konstruktiv, d.h. gesellschaftskritisch und ideologiekritisch fundiert.

Erkenntnis- und damit Bildungsprozesse gehen vom einzelnen Menschen aus. Er hat im Bildungsprozess keinen Objektstatus, sondern Subjektstatus. Sei es die Fähigkeit der Erkenntnis der Seele des Menschen bei Platon[135], die Autonomie des Menschen bei Kant[136], die Wechselwirkung von Mensch und Welt im Bildungsprozess bei Humboldt und die gegenseitige Erschließung von Lernendem und Lerngegenstand bei Wolfgang Klafki: In allen Fällen liegt das Ursprungsmoment von Bildungsprozessen darin begründet, dass der Mensch aktiv wird und die in ihm wohnenden Potenziale aktiviert. Ohne diese Aktivierung vollzieht sich keine Bildung. Bildung ist ein Akt der Selbstbestimmungsfähigkeit und des Individuums. Bildung setzt entweder eine kritische Distanznahme zur Welt voraus oder bedingt sie. Bildung heißt in dieser Hinsicht Kritik und kritisch sein. Zu Recht hebt in diesem Zusammenhang die Bildungstheoretikerin Eva Borst die Unterschiedlichkeit von Bildung, Sozialisation und Erziehung hervor.[137]

(2) Während Sozialisation hauptsächlich den Vorgang der Integration des Individuums in die Gesellschaft meint, nimmt im Prozess der Bildung das Subjekt kritisch Distanz und begibt sich auf eine reflektierte Metaebene zum Sozialisationsprozess. Eva Borst beschreibt: „Gehen wir davon aus, dass sich im Prozess der Sozialisation gesellschaftliche Normen und Werte in das Subjekt einlagern und sedimentieren, und gehen wir weiter davon aus,

---

[135] Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang noch einmal auf die unterschiedliche Deutung Platons. Die Meinungen innerhalb der Forschung gehen auseinander. Auf der einen Seite wird der Erziehungsgedanke betont, auf der anderen Seite der „Bildungsgedanke“ als intrinsisch motivierter Lernprozess. Vgl. meine Ausführungen zu Platon im Vorfeld.

[136] Auch hier sei auf die unterschiedlichen Positionen hingewiesen, dass Kants „Bildungsverständnis“ letztlich auf einem Erziehungsdenken beruht oder auf der Autonomie des Menschen. Vgl. meine Ausführungen im Vorfeld.

[137] Vgl. hier Eva Borst: Theorie, S. 21-27. Ähnlich argumentiert auch Godwin Lämmermann in seiner „Religionsdidaktik“ auf den Seiten 20-41.

dass das Subjekt sich in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt Handlungskompetenz aneignet und ein Regulations- und Selbstregulationssystem ausbildet, so heißt das aber noch lange nicht, dass es dieses in einer reflektierten Weise tut. Es ist nämlich durchaus vorstellbar, dass es sich an die vorfindbaren Gegebenheiten anpasst, selbst wenn diese unfrei sein sollten. Der semantische Gehalt eines historisch entfalteten Bildungsbegriffs liegt demgegenüber gerade in der stets mitgedachten Emanzipation, Selbstbestimmung und Humanität, die dem Subjekt überhaupt nur dann verfügbar werden, wenn sie einem Prozess der Entfremdung entspringen und zu Bewusstsein kommen. Insofern übersteigt der Bildungsprozess den Sozialisationsprozess.“[138] Der Begriff der Bildung übersteigt also von seinem kritischen Potenzial den Begriff der Sozialisation. Bildung im Sinne der hier vorgestellten klassischen Theorien hat nicht zuallererst die Aufgabe, aus Lernenden sich in die Gesellschaft einfügende Mitglieder zu machen, sondern Schüler und Schülerinnen mit einem Handwerkszeug auszurüsten, dass ihnen einen kritischen Zugang zur Welt und ein Leben in der Gesellschaft ermöglicht.

(3) Ähnlich verhält es sich auch im Hinblick auf das Verhältnis von Bildung und Erziehung. Eva Borst verdeutlicht, dass zwar beide Begriffe Grundkategorien der Allgemeinen Pädagogik darstellen, gleichwohl aber voneinander abgegrenzt werden müssen: „Mit Erziehung werden gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend Objektstatus hat. Erziehung meint demgemäß ´“transitive Leistungen“`, die von außen, von den Erziehungspersonen vorgenommen werden.“[139] „Die sich in diesem Spannungsfeld vollziehenden erzieherischen Einwirkungen allerdings, in denen Heranwachsende primär noch Objekt von pädagogischen Maßnahmen sind, unterscheiden sich von einem Bildungsprozess, bei dem sie zunehmend ein Bewusstsein über sich selbst und die Welt entfalten. Damit sind sie nicht mehr nur Objekt der Erziehung, sondern zu-

[138] Borst, Eva: Theorie, S. 22
[139] Borst, Eva: Theorie, S. 25

gleich Subjekt ihrer selbst, weil Bildung sich nur ereignen kann, wenn das Individuum eigentätig am Bildungsprozess teilhat.“[140] Im Erziehungsvorgang nimmt das Individuum zwar eine aktive Rolle ein, aber nur insofern es sich im Rahmen dessen bewegt, was der „Erzieher“ vorgibt. Die kritische Auseinandersetzung mit erzieherischen Vorgaben fehlt. Der Begriff der Bildung hingegen setzt beim Subjekt als eigenständig Denkendem und Handelndem an, der sich in kritischer Auseinandersetzung mit der Welt die Welt erschließt. Deshalb geht der Vorgang der Bildung über den der Erziehung hinaus, wobei nicht unberücksichtigt bleiben darf, dass Bildung ohne Erziehung nicht möglich ist. Denn: „Die notwendig systematische ´“Bereitstellung und Absicherung der Entwicklungsgrundlagen“ sowie die ´“Ausdifferenzierung und Stabilisierung bereits vollzogener Entwicklungsschritte“` bilden die Basis für die Entfaltung von Bildung.“[141]

(4) Für die hier vorgelegte Dissertation sind der Gedanke von *Bildung als Selbsttätigkeit* des Subjektes sowie die Frage nach der durch den Lernprozess initiierten *Kritikfähigkeit* grundlegend. In einer religionsphilosophisch ausgerichteten Didaktik liegt deshalb der bildungstheoretische Schwerpunkt nicht auf dem Begriff der Erziehung und Sozialisation, sondern auf dem klassischen Bildungsbegriff, wie er im Vorfeld anhand von Platon, Kant, Humboldt und Wolfgang Klafki in Grundzügen entfaltet wurde.[142]

Im Folgenden wendet sich der Blick auf aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungsreform und die gegenwärtige Diskussion um Bildungsstandards und Bildungskompetenzen. In welcher Weise können Kompetenzen und Bildungsstandards kompatibel mit klassischen Bildungsvorstellungen sein, wie sie hier entwickelt wurden? Gibt es Querverbindungen oder widerspricht die Outcome-Orientierung des neuen Bildungsparadigmas dem Ideal der

---

[140] Borst, Eva: Theorie, S.25

[141] Borst, Eva: Theorie, S. 26

[142] Der bei Humboldt und Klafki referierte Gedanke zur Allgemeinbildung kann für den Religionsunterricht fruchtbringend in die Diskussion um die Plausibilität von Religionsunterricht an der Schule eingebracht werden. Religion ist eine Form der Weltbegegnung und gehört deshalb zur Allgemeinbildung. Der Gedanke der Allgemeinbildung wird in der hier vorgelegten Arbeit nicht weiter verfolgt. Der Duktus der weiteren Überlegungen nimmt stattdessen den Gedanken der „Selbsttätigkeit“ und der „Kritik“ auf.

klassischen Bildungstheorie? Oder anders gefragt: Implizieren Bildungsstandards und Kompetenzorientierung Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit des Lernenden?

3.1.1.3 Bildungsstandards und Bildungskompetenzen

(1) Konkurrenz belebt das Geschäft. Was sich im Kleinen zeigt, ist auch im Großen nicht gänzlich von der Hand zu weisen. Aus kleinen Überschaubarkeiten ist der postmoderne Mensch in große und globalisierte Zusammenhänge hineingewachsen, die nicht nur den gegenseitigen Austausch und die Bereicherung evozieren, sondern in gleicher Weise auch den Vergleich untereinander. Ein Beispiel für einen derartigen Vergleich macht sich gegenwärtig in den Folgen eines Wechsels im Bildungsparadigma bemerkbar. Nach den internationalen Vergleichsstudien von TIMMS in den 90iger Jahren bis PISA im Jahr 2000 ist das deutsche Bildungswesen aufgerüttelt. Der Begriff der Bildung erlebt gegenwärtig eine Hochkonjunktur[143]: Durch Reformen und Innovationen im Bildungssektor versucht der durch PISA aufgeschreckte Zeitgenosse wieder gut zu machen, was per Test als unter dem Durchschnitt liegend verbrieft wurde. Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler und Schülerinnen bei den Vergleichstests hat die Bildungs-Verantwortlichen in Wissenschaft und Politik auf den Plan gerufen und sie mit folgenden Entwicklungen im deutschen Bildungssystem der vergangenen Jahre konfrontiert[144]: 1. „Die in den Lehrplänen formulierten Ziele werden in vielen Fällen nicht erreicht. […; Auslassung durch Verfasserin] Einem Viertel eines Jahrgangs fehlen […;

[143] Dass die Frage der Bildung in Deutschland gegenwärtig zum Tagesthema gehört, zeigen vielfältige Formen struktureller Neuerungen. Zu nennen sind hier z.B.: Einführung des Ganztagesunterrichtes und der Ganztagsschule, Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Jahre (G8), die sich daraus ergebende Verdichtung der Lehrpläne, Selbstverwaltung der Schulen, Einführung von „Qualitätsmanagement“ im Bereich der Lehrerfortbildung, regelmäßig stattfindende Mitarbeitergespräche, Einführung der Mittelstufenschule (z.B. in Hessen) und Modularisierung im Hochschulbereich.

[144] Die folgenden Ausführungen sind zitiert aus: Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren, S.14f Die sich im Text anschließende Darstellung der „Ergebnisse“ der PISA-Untersuchungen sind ebenfalls den Ausführungen von Gabriele Obst entnommen.

Auslassung durch Verfasserin] elementare Voraussetzungen zur aktiven und selbständigen Teilhabe an der Gesellschaft. Damit aber verfehlt das Bildungssystem bei 25% der jungen Menschen sein Ziel.“ 2. Die PISA-Untersuchungen weisen deutlich darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen aus dem „unteren“ Bildungsbereich stärker deutliche Defizite aufweisen als Schüler und Schülerinnen aus dem qualifizierteren „oberen“ Bildungsbereich. 3. „In Deutschland wirkt sich in besonderer Weise die soziale Herkunft auf den Schulerfolg aus.“ [145] Bildung ist also ein schichtenspezifisches Phänomen. 4. Die regionale Differenzierung in Deutschland liefert ein differenziertes Spektrum der Bildungsqualität. Bildung ist also Länder-spezifisch. 5. Eine regelmäßige Qualitätssicherung fehlt im deutschen Schulsystem.

Heinz-Elmar Tenorth kommt nach diesen ernüchternden Feststellungen ganz folgerichtig zu dem Schluss: „[…; Auslassung durch Verfasserin] [d]as Erschreckende an den Pisa-Studien war und ist doch, dass 50 Jahre Bildungsreform nicht bewirkt haben, das, was wir vor 50 Jahren über systemische Defizite wussten, in 50 Jahren in nennenswerter Weise in Richtung auf Gleichheit zu verändern.“[146] Was die von Elmar Tenorth ins Spiel gebrachte 50 Jahre alte Bildungsreform nicht geschafft hat, ist man seit PISA aber nunmehr bemüht durch neue Reformen in Schwung zu bringen: Die Kultusministerkonferenz beschloss im Jahr 2002 die Erarbeitung von Bildungsstandards in den Kernfächern und beauftragte unter der Federführung von Eckhard Klieme das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit einem Gutachten über zukünftige Wege in der deutschen Bildungspolitik. Als Klieme-Expertise ist dies Gutachten nun in aller Munde und in jedermanns Hand. Zentrale Kategorien für die Qualitätssicherung im Bildungswesen sind nach Klieme et al. übergeordnete Bildungsziele, diesen zugeordnete Bildungsstandards, von denen je spezifische Kompetenzen abgeleitet werden. Klieme et al.

[145] Ebd.: S.15
[146] Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, S. 158

formulieren: „Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen und Werthaltungen, Interessen und Motive die Schule vermitteln soll.“[147] Diese Bildungsziele haben im strengen Sinn keine operative Funktion zur Justierung didaktisch-notwendiger Schritte, sondern geben den großen Rahmen an, innerhalb dessen sich Bildung bewegen soll. Allgemein betrachtet genießen sie Zustimmung und verorten sich in einem gesellschaftlichen Konsens. „Dieser Konsens bezieht sich sowohl, gesellschaftlich gesehen, auf die Erwartung, dass das Bildungssystem mit daran arbeitet, auf die Staatsbürgerrolle vorzubereiten, also zur Teilhabe am öffentlichen Leben zu befähigen, als auch, im Blick auf die Subjekte, auf die Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können, trotz der Unsicherheit von Beruf und Arbeit, Karriere und sozialer Lage.“[148] Bildungsziele orientieren also Bildungsprozesse an den Notwendigkeiten, die sich für das jeweilige Individuum in der Gesellschaft ergeben. Sie richten Bildung daraufhin aus, dass jeder gebildete Mensch den Erfordernissen des Lebens gerecht werden kann. Sie haben in dieser Hinsicht eine sozialisierende Funktion. Klieme et al. nennen in diesem Zusammenhang vier unterschiedliche von der Bildung zu verantwortende Formen der Weltbegegnung des Individuums: 1. „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“; 2. „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung; 3. „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft; 4. Probleme konstitutiver Rationalität.“[149]

An diesen übergreifenden Bildungszielen orientieren sich Bildungsstandards. Sie geben Aufschluss auf die Frage, was Schüler und Schülerinnen eigentlich am Ende eines Bildungsprozesses vor dem Hintergrund der vier Modi der Weltbegegnung erreicht haben sollen. „[Bildungsstandards

[147] Klieme et al: Bildungsstandards, S. 20
[148] Klieme et al: Bildungsstandards, S. 62
[149] Klieme et al: Bildungsstandards, S. 68

bezeichnen; Ergänzung durch Verfasserin] Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler."[150] Bildungsstandards haben also normativen Charakter. Sie bilden nicht das Durchschnittsniveau von Schülern und Schülerinnen im Bildungsbereich ab, das den Standard markiert und eine Anzeige des Status quo ist. Sie geben vielmehr eine noch nicht erreichte aber zu erreichende Marke an, die jeder Schüler und jede Schülerin erreichen soll, und zwar fachspezifisch und Bildungsgang-spezifisch.

Deshalb werden Bildungsstandards in Form von bereichsspezifischen Kompetenzen auf der Ebene der Didaktik konkretisiert. Die Klieme-Expertise beschreibt den Begriff der Kompetenz unter Rückgriff auf eine Definition von Franz E. Weinert folgendermaßen: „ […; Auslassung durch Verfasserin] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."[151] Durch kompetenzorientiertes und kumulatives, also vernetztes und aufeinander aufbauendes Lernen und Unterrichten sollen Schüler und Schülerinnen für eine jeweilige Domäne oder ein jeweiliges Fach Wissen und Können erwerben, um zukünftigen, je spezifischen Anforderungssituationen angemessen begegnen zu können. Dabei schreibt die Expertise durch ihre Anleihe bei Franz E. Weinerts Kompetenzdefinition den kognitiven Fähigkeiten eine besondere Bedeutung zu, lässt aber die Frage weiterer Dispositionen der Schüler und Schülerinnen nicht unerwähnt. Nicht nur das Wissen befähigt das Individuum zur erfolgreichen Auseinandersetzung mit je spezifischen Anforderungssituatio-

[150] Klieme et al.: Bildungsstandards, S. 12
[151] Klieme et al: Bildungsstandards, S. 72 Vgl. an dieser Stelle auch: Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung, S.27.

nen, sondern auch das eigene Wollen sowie das selbst verantwortete Lernen sind für das erfolgreiche Können ausschlaggebend.

Nachdem Eckhard Klieme et al.im Jahr 2003 ihre Expertise zur Bildungsreform in Deutschland vorgelegt hatten, beschloss die Kultusministerkonferenz daraufhin Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache für den mittleren Schulabschluss, ein Jahr später Bildungsstandards in diesen Fächern für den Hauptschulabschluss sowie für Deutsch und Mathematik im Primarbereich. Später kamen im mittleren Bildungsbereich die „Standardisierung" der Fächer Biologie, Chemie und Physik hinzu.[152] Im Jahr 2006 wurden die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und in den naturwissenschaftlichen Fächern zu bundesweiten Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe II weiterentwickelt.

Zur wissenschaftlichen Begleitung und Überprüfung des Prozesses um Standards und Kompetenzen richtete die Kultusministerkonferenz das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" (IQB) in Berlin ein, um nicht zuletzt die Vergleichbarkeit schulischer Bildungsprozesse im internationalen Bildungsranking zu gewährleisten, voranzutreiben und zu überprüfen.

(2) Gegenüber der oben beschriebenen, in Deutschland sich ereignenden und im internationalen Kontext verwobenen Bildungsreform werden Fragen auf unterschiedlicher Ebene und in unterschiedlicher Hinsicht relevant[153]:

---

[152] Vgl. bezüglich der Ausführungen Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 34ff. Die Kultusministerkonferenz einigte sich auf die Einführung von Regelstandards im Gegensatz zu Exzellenzstandards und Minimalstandards, die Klieme et al. benennen. Regelstandards spiegeln das wieder, was Schüler und Schülerinnen „in der Regel" gelernt haben sollten. Sie „werden auf einem mittleren Bildungsniveau beschrieben." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S.34)

[153] Mit dem Blick zurück in die Vergangenheit muss angemahnt werden: Worin besteht eigentlich der Unterschied zur herkömmlichen Didaktik der Curriculumdebatte der 70iger Jahre oder der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki? Ist die Rede von Bildungsstandards und Kompetenzen nur „neuer Wein in alten Schläuchen" und der besonderen pädagogischen Mühe gar nicht wert? Bernd Schröder verweist in seinen Ausführungen über Mindeststandards jedenfalls auf die Curriculumtheorie als Modus für eine Grundbildung und zieht damit einen Vergleich zur Rede von den Bildungsstandards, wenngleich er nicht umhin kommt, auch die Unterschiedlichkeit beider Bildungsansätze zu betonen. Die Qualitätsorientierung des Bildungsansatzes von Robinsohn sei im Laufe der Jahre aufgeweicht und durch die Frage nach der Quantität ersetzt worden. Darüber

Welchen Bildungsstandards und Kompetenzforderungen unterliegen die (Rand-)Fächer, die im Gefolge der Klieme-Expertise und der Entscheidungen der Kultusministerkonferenz vorerst unerwähnt geblieben waren?[154] Oder anders gefragt: Spielt der Gedanke einer qualifizierten Allgemeinbildung in der gegenwärtigen Bildungsreform noch eine Rolle oder spiegelt die Betonung der „Standardisierung" von Kernfächern in der ersten Vorgabe der KMK auch wieder, was als zu qualifizieren gewünscht und was als weniger bedeutsam erachtet wird?

Darüber hinaus bleibt unklar: In welchem Verhältnis stehen neu zu entwickelnde Stoffpläne und Schulcurricula, die sich von den durch die Kultusministerkonferenz auf den Weg gebrachten Bildungsstandards und Kompetenzen als Kerncurriculum her ergeben, zu den herkömmlichen Stoffplänen? Oder anders: Wie wissen Lehrer und Lehrerinnen, was sie kompetenzorientiert unterrichten sollen?[155]

---

hinaus habe die Curriculumtheorie ein detailliert ausgefeiltes Gesamtsystem des zu Lernenden entfaltet und sich damit deutlich über den Aspekt einer Grundbildung und der damit verbundenen „inhaltlichen" Freiheit in der Ausgestaltung des Lehrplanes hinweggesetzt. Vgl. hier: Robinsohn, Saul Benjamin.: Bildungsreform und Schröder, Bernd: Mindeststandards, S. 19-22. Gabriele Obst (Seite54) konstatiert: „Tatsächlich gibt es Überschneidungen der heutigen Debatte mit der von Saul B. Robinsohn 1967 propagierten ´"Bildungsreform als Revision des Curriculum."` Robinsohn bestimmte als Ziel schulischer Lernprozesse ´"die Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen"`, für die bestimmte Qualifikationen erworben werden sollten. Von den prognostizierten Qualifikationen seien dann die Bildungsinhalte der Curricula ´"in optimaler Objektivierung"` neu zu definieren […; Auslassung durch Verfasserin]." Vgl. hier auch: Lenhard, Hartmut: Neuer Wein, S. 103-111.

[154] Gabriele Obst formuliert: „Ob es zur bundesweiten Einführung von Bildungsstandards in anderen Fächern kommen wird, lässt die Darstellung der KMK offen." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 34) Vgl. auch Werner, H. Ritter: „Die seinerzeitige Kultusministerkonferenz (KMK) hat ausdrücklich nur wenige Fächer zu Bildungsstandards verpflichtet; der Religionsunterricht ist, wie andere Fächer, nicht dabei. Gut so." (Ritter, Werner, H.: Alles Bildungsstandards – oder was?, S. 29)

Allerdings ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt festzustellen, dass die Formulierung von Bildungsstandards und Kompetenzen für den gesamten Bildungskanon im Gang ist. Jedenfalls lässt sich im Bezug auf das Fach Ev. Religion in Hessen die Frage der Bildungsstandards und der Kompetenzen positiv beantworten. (Vgl. hier den Entwurf des Hessischen Kultusministeriums über „Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen)

[155] Gabriele Obst konstatiert: „Nicht ganz eindeutig klärt die KMK das Verhältnis von Lehrplänen und Bildungsstandards: Auf der einen Seite wird hervorgehoben, dass Lehr- und Rahmenpläne sowie Curricula weiterhin in vollem Umfang ihre Bedeutung haben […; Auslassung durch Verfasserin]. Auf der anderen Seite sollen Kerncurricula formuliert werden […; Auslassung durch Verfasserin]." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 35) Obst stellt fest, dass das Ineinandergreifen von neuen Kerncurricula und gängigen Lehrplänen gerade nicht zur Entschlackung der traditionellen Stoffpläne führe, sondern die Lehrkräfte auf der einen Seite mit der stofflichen Input-Orientierung des Lernprozesses und auf der anderen Seite mit der geforderten Outcome-Orientierung verunsichere.

In grundlegender Weise und in Bezug auf klassische Bildungsideen von Platon bis Klafki kann gefragt werden: Können Bildungsstandards und Kompetenzen das deutsche Bildungssystem vor dem Hintergrund des PISA-Schocks retten oder umfasst der Bereich der Bildung doch mehr als qualitativ zu messende Schülerleistungen am Ende der Schulzeit? Anders gewendet: Was ist guter Unterricht? Lässt sich guter Unterricht nur in den Kategorien von „Standardisierung" und Kompetenzorientierung einfangen?[156] Welcher Bildungsbegriff liegt der gegenwärtigen Bildungsreform zugrunde? Folgt der Bildungsbegriff einem eher zweckrationalen und der Ökonomie verhafteten Denken oder wird er einem klassischen Bildungsbegriff, wie er im Vorfeld entwickelt wurde, gerecht? Wird der Schüler als Individuum und als Individualität im Lernprozess gefördert oder dominiert der Outcome-Gedanke eines standardisierten Schülers den Bildungsweg? Die Bildungstheoretikerin Eva Borst macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam: „Seit je wird der Wandel des Bildungswesens mit wirtschaftlichen Interessen legitimiert. Daher ist es auch kaum verwunderlich, dass mit der gegenwärtigen neoliberalen Umstrukturierung der Gesellschaft eine radikale Veränderung des Bildungssystems nach marktwirtschaftlichen Prinzipien einhergeht. Verantwortlich für diesen Prozess sind supranationale Organisationen wie etwa die Europäische Union (EU), die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder die Welthandelsbank (WTO), allesamt der Wirtschaft verpflichtete Zusammenschlüsse, die Bildung unter ökonomischen und

---

[156] Bernd Schröder hat in dieser Hinsicht in seinem sehr instruktiven Aufsatz über guten Religionsunterricht herausgestellt, dass das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, die über den Bereich von Kompetenzorientierung und „Standardisierung" hinausgehen, zum Gelingen des Unterrichtes beiträgt. Für den Religionsunterricht hält er für wesentlich: 1. ordentlich erteilter Religionsunterricht in einer angemessenen Umgebung (Setting) – „Qualität der Rahmenbedingungen"; 2. kompetente Lehrkräfte und aufgeschlossene Schüler – „Personale Qualität"; 3. didaktisch sinnvoller Stundenaufbau – „Prozessqualität/handwerkliche Qualität"; 4. Elementarisierung – „Fachliche Qualität"; 5. Wertschätzung der Schüler und Schülerinnen – „Atmosphärische/ Beziehungsqualität"; 6. Lernfortschritte aller Schüler und Schülerinnen – „Ergebnisqualität"; 7. Förderung von fachübergreifenden Kompetenzen – „Systemqualität" und 8. kritische Reflexion des Unterrichtes – „Konzeptqualität". Vgl. hinsichtlich der Ausführungen: Schröder, Bernd: Fachdidaktik, S. 52. Was im Hinblick auf den Religionsunterricht von Bernd Schröder entfaltet wird, lässt sich problemlos auf andere Fächer übertragen.

funktionalistischen Gesichtspunkten betrachten.“ [157] Ähnlich formuliert in diesem Zusammenhang auch Sabine Anselm: „Die empirische Forschung hat eine neue Aufmerksamkeit für die Frage nach den Zielen von Bildung eingeleitet: Schulische Arbeit wird als Antwort auf gesellschaftliche Erwartungen verstanden und als angemessene Vorbereitung auf die projektierte Zukunft.“[158]

(3) Mit diesen grob skizzierten Ausführungen der neuen Bildungslandschaft lassen sich Parallelen als auch Abgrenzungen zu Wolfgang Klafki und mit ihm zu klassischen Bildungspositionen feststellen. Nichts anderes hatte er mit seiner Kategorialen Bildung im Sinn, als Schüler und Schülerinnen zu befähigen, bestimmten (zukünftigen) Anforderungssituationen durch Bildung als gegenseitige Erschließung von Welt und Subjekt gerecht zu werden. D.h.: Sowohl der Gedanke des Gegenwartbezuges als auch der Relevanz der Zukünftigkeit eines Bildungsinhaltes als Bildungsgehalt schwingt in Klafkis Gedanken mit. Ohne die Zukunftstauglichkeit von Gelerntem lässt sich sein Ansatz zur Unterrichtsplanung nicht verstehen[159]: Der Bildungsprozess wird auf Zukünftigkeit hin justiert, die Perspektive der Outcome-Orientierung kommt in den Blick. Kategoriale Bildung will dem Schüler und der Schülerin zu Wissen und Können in der Gegenwart und in der Zukunft verhelfen und sie kompetent machen. Gleichwohl aber ist festzuhalten, dass Wolfgang Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik 1. eine Symbiose von materialer und formaler Bildung zugrunde liegt, der Kompetenzbegriff in der neueren Bildungsdiskussion aber eher auf der Ebene der formalen Bildung

---

[157] Borst, Eva: Theorie, S. 14

[158] Anselm, Sabine: Bildungsstandards, S. 69
Sabine Anselm führt weiter aus (ebd. S.73): „Die Befürchtung, dass der über die Kompetenzbeschreibung definierte intendierte Schüler nur noch im Hinblick auf seine funktionale Einsetzbarkeit in der modernen Lebenswelt gesehen wird, gibt der tiefen Besorgnis Ausdruck, dass sich der Unterricht auf das reduzieren könnte, was messbar ist und auch gemessen wird, dass eine Vielzahl weiterer fachlicher und menschlicher Qualitäten, die guter Unterricht zu fördern vermag, aber nicht in Standards erfasst sind und folglich nicht überprüft werden, künftig unter den Tisch fallen.“

[159] Vgl. hier z.B. das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung von Wolfgang Klafki, dargestellt bei Werner Jank und Hilbert Meyer. (Vgl. Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 236f.) Vgl. auch meine Ausführungen zu Wolfgang Klafki im Abschnitt: „Pioniere der Bildung“ und „Didaktik der Religionsphilosophie“.

angesiedelt ist, auch wenn die Frage nach dem Inhalt nicht ausgeblendet wird [160] und dass 2. Klafki einen deutlichen Schwerpunkt in der Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums und damit auch in seiner Kritikfähigkeit legt. Hier wäre zu fragen, ob der der Kompetenzdiskussion zugrunde liegende Bildungsbegriff in der gegenwärtigen Reformdiskussion nicht in gewisser Weise als „unkritisch" zu bezeichnen ist - im Sinne der Ökonomisierung von Bildung, wie sie Eva Borst weiter oben beschreibt und wie sie Klafki durch seinen kritisch-konstruktiven Ansatz inhaltlich gerade nicht bestimmt wissen will.

Darüber hinaus wäre im Hinblick auf den Gedanken der Selbsttätigkeit zu problematisieren, in welcher Weise kompetenzorientierter Unterricht die Eigeninitiative der Schüler und Schülerinnen fordert. In der gesamten Diskussion um die Einführung der neuen Curricula ist der Aspekt der Individualisierung von Lernwegen und Schülerleistungen nicht mehr wegzudenken. Neue Methoden wie z.B. das eingangs erwähnte Kooperative Lernen sorgen dafür, dass jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin vor dem Hintergrund der je individuellen Leistungsgrenze und Disposition im Lernprozess Beachtung finden soll. Die neuen Kerncurricula lassen demgemäß differenzierte Lernwege zu[161] und fordern die jeweilige individuelle Ausgestaltung von schulinternen Curricula auf der Ebene der Schule durch die Fachbereiche. Das kann und soll im positiven Fall zur Folge haben, dass die gängigen inhaltslastigen Rahmenpläne auf ein materialiter ausreichendes Maß ausgedünnt werden und an die Stelle eines

[160] Bernd Schröder sagt: „Diese [Kompetenzen] müssen zwar notwendigerweise im Umgang mit bestimmten Lerninhalten erworben werden, sollen jedoch erklärtermaßen unabhängig von diesen und jenseits von Unterricht zur Bewältigung von Lebenssituationen nutzbar sein. Insofern liegt der Schwerpunkt des Kompetenzparadigmas auf formaler statt auf materialer Bildung." (Schröder, Bernd: Fachdidaktik, S. 40)
Vgl. hier auch Friedrich Schweitzer: „Betrachtet man […] das Verständnis von Kompetenzen und Kompetenzorientierung, legt sich der Eindruck nahe, dass hier tatsächlich eine Rückkehr zu einem formalen Bildungsverständnis stattgefunden hat." (Schweitzer, Friedrich: Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung, S. 74)

[161] Gabriele Obst formuliert im Bezug auf den RU: „Subjekte des kompetenzorientierten RUs bleiben die Schülerinnen und Schüler […; Auslassung durch Verfasserin]. Es ist ihr Leben und es ist ihre Welt, für deren Aneignung, Gestaltung und Reflexion der RU Orientierungen und Fähigkeiten vermittelt." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren, S. 66)

aufgeblähten Stoffplanes ein sinnvoll, inhaltlich an Kompetenzen orientierter Lehrplan tritt, der individualisierte Lernwege bedenkt und Freiräume eröffnet, differenziert zu unterrichten.[162] Allerdings, und das haben die ersten Erfahrungen mit dem neuen Kerncurriculum z.B. in Hessen ergeben, spricht die Praxis eine andere Sprache: Wie können Individualisierung und Standardisierung zusammenpassen? Widerspricht nicht gerade der Gedanke, lerngangbezogene Bildungsstandards festzulegen, dem Anspruch, dass Lernwege je spezifisch bedacht werden müssen und anzulegen sind?

3.1.1.4 Zweite Zwischenbilanz: Was heißt Bildung?

Klassische Bildungsansätze und neue, gegenwärtige Diskussionen um eine Bildungsreform: Wie verhält sich beides zueinander? Gibt es inhaltliche Überschneidungen oder sollte man erst gar nicht versuchen etwas zusammenzubinden, was nicht zusammen passt? Der kleine Einblick in die Diskussion um die Einführung von Kompetenzorientierung und in den von vielen benannten Paradigmenwechsel im Bildungswesen hat ergeben, dass mindestens im Bezug auf zwei Gedankenstränge, die für den Fortgang der hier vorgelegten Arbeit von Bedeutung sind, das Verhältnis von klassischem Bildungsbegriff und neuen Bildungsstandards exemplifiziert sei:[163] Erstens

---

[162] Vgl. hier Anselm, Sabine: Bildungsstandards, S. 71 und Obst, Gabriele: S. 130-133.

[163] Es kann in diesem Zusammenhang natürlich nicht um eine ausgiebige und detaillierte Erarbeitung des Verhältnisses von klassischer Bildungstheorie und neuer Bildungsdiskussion gehen. Das Ziel meiner Darlegungen ist vielmehr, die Aspekte des Bildungsbegriffes herauszuarbeiten, die für den Fortgang der Arbeit wesentlich sind. Und das heißt dann auch, die Frage nach den Bildungsstandards auf das Thema dieser Arbeit zu fokussieren. Darüber hinaus wäre natürlich auch die Frage der Allgemeinbildung, wie sie von den Klassikern der Bildung vertreten wird, interessant, vor allem deshalb, weil der Gedanke der Allgemeinbildung im Sinne einer möglichst breit gefächerten Bildung für das Fach Religion an der Schule so etwas wie eine Legitimationsbasis darstellt. Der Vollständigkeit halber sei deshalb daran erinnert, dass vor allem der bildungstheoretische Ansatz von Wolfgang Klafki und Wilhelm von Humboldt den Ansatz der Allgemeinbildung herausarbeiten. Bildung ist nicht nur als einseitiger Prozess zu verstehen, in dem bestimmte Bildungsinhalte erlernt werden, sondern Bildung ist ein ganzheitlicher Vorgang. Humboldt redet in diesem Zusammenhang davon, wie die „proportionierlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ die Bildung der menschlichen Anlagen zu einem stimmigen Gesamtzusammenhang impliziert. Wolfgang Klafki spielt den Gedanken der kategorialen Bildung ein, nach dem Bildungsinhalte in der Perspektive der Bildungsgehalte betrachtet werden und der Begriff der materialen und formalen Bildung im Begriff der kategorialen Erschließung der Welt aufgehoben wird. In der neueren Bildungsdiskussion lassen die von Klieme benannten vier Modi der Weltbegegnung, wie im im Vorfeld dargelegt wurden, in subtiler Weise den Blick frei werden für das, was Allgemeinbildung meint.

im Bezug auf die Selbsttätigkeit des Lernenden. Und zweitens im Bezug auf die Kritikfähigkeit des Schülers und der Schülerin.

- Zur Selbsttätigkeit der Lernenden: Die klassische Bildungstheorie, vor allen Dingen Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki weisen dem Subjekt im Bildungsprozess in der Weise eine Bedeutung zu, dass sie von wechselseitiger Erschließung sprechen. Dieser Erschließungsprozess ist individuell unterschiedlich. Auch in der Frage nach Bildungsstandards und Kompetenzen spielen neue, nach Qualitätskriterien ausgerichtete individuelle Lernwege ein Rolle. Allerdings ist nach wie vor problematisch, wie Individualisierung und „Standardisierung" von Bildung nicht nur gedacht, sondern konkret im Unterricht eingelöst werden können.
- Zur Kritikfähigkeit der Lernenden: Die klassischen Bildungstheorien verstehen Bildung als an das Individuum gekoppelt und von ihm ausgehend. Vor allem Wolfgang Klafki betont das Element des Kritischen. In Abgrenzung zur Sozialisation und Erziehung ist für Bildung in seinem Sinne wesentlich, dass ihr sozusagen eine Metaebene innewohnt. Der Mensch ist im Bildungsprozess nicht Objekt erzieherischer Maßnahmen, sondern Individuum, Subjekt der Erschließung und Aneignung von Bildungsgehalten. Deswegen vollzieht sich Bildung nicht unkritisch, sondern reflektiert von einer Metaebene immer auch über Bildungsprozesse und Bildungsinhalte. In der gegenwärtigen Diskussion um Standards und Kompetenzen wird die

---

Auf der anderen Seite jedoch ist kritisch im Sinne von Gabriele Obst zu bemerken: „In der Klieme-Expertise ist nur an einer einzigen Stelle von Religion die Rede und dort auch nur in einer abgedruckten Graphik […; Auslassung durch Verfasserin]." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S.37) Was sich in der Klieme-Expertise andeutet, ist durch die anfänglichen Entscheidungen der Kultusministerkonferenz bestätigt worden: Die Einführung von Bildungsstandards und Kompetenzen in den Kernfächern und dem naturwissenschaftlichen Lernbereich wurde gezielt vorangetrieben, währenddessen andere „Randfächer"- so auch Religion - in der Bildungsreform nur langsam an Bedeutung gewannen und „Flagge zeigten". Die unterschiedlichen Versuche und Anläufe, den Gedanken der Bildungsstandards auch in den Bereich der Religion zu transferieren, beschreibt Gabriele Obst so: „Auf unterschiedlichen Ebenen […; Auslassung durch Verfasserin] wurde die Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzen im evangelischen Bereich aufgenommen: kontrovers, ungleichzeitig und unkoordiniert. Einzelne und Gruppen entwickelten Kompetenzmodelle, formulierten Bildungsstandards und legten Aufgabenbeispiele vor." (Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 39f)

Kontextualisierung eben dieser Standards und Kompetenzen vorausgesetzt. Gefragt wird, was ein Schüler oder eine Schülerin können muss, um sich in der Gesellschaft zu Recht zu finden. Dabei gilt das gesellschaftliche Gefüge als Kontext und Rahmen, von dem her Qualitätskriterien im Bildungsbereich bemessen werden. D.h. aber auch, dass Bildung „als Bildung in die Gesellschaft hinein" verstanden wird. Dass in diesem Zusammenhang dann die Frage der Ökonomisierung von Bildung und der Verzweckung eines eigentlich an und für sich sich vollziehenden Bildungsprozesses laut wird, scheint nachvollziehbar. Zu fragen wäre hier also, ob kompetenzorientierter Unterricht ein kritisches Potenzial besitzt.

3.1.2 Maßstäbe evangelischer und kirchlicher Bildung

Das im Vorfeld herausgearbeitete klassische Bildungsverständnis vereinigt in sich mindestens zwei Kriterien: 1. die Subjektbezogenheit des Bildungsweges. Das Individuum ist nicht Objekt, dem es Können und Wissen „anzuerziehen" gilt, sondern es eignet sich in selbsttätiger Weise Bildungsinhalte an. 2. Bildung ist immer Kritikfähigkeit inhärent. Bildung ist per se kritisch.[164] An dieser Stelle gilt es nun zu fragen: Sind diese zwei Gesichtspunkte auch im evangelischen Verständnis von Bildung wiederzuerkennen? Welches Profil trägt evangelisch und kirchlich verstandene Bildung?[165]

Was hat Kirche mit Bildung zu tun? Wird sie von außen überhaupt als Bildungsinstitution wahrgenommen? Ein Blick in die Strukturen und Inhalte kirchlicher Arbeit bringen ein differenziertes und vielfältiges Gefüge zum

[164] Das dritte Kriterium klassischer Bildung, die Allgemeinbildung im Sinne der Bildung möglichst vieler Anlagen und Kompetenzen im Menschen, wurde schon mehrfach benannt, bleibt aber an dieser Stelle unerwähnt, weil der Fokus der weiteren Betrachtungen auf der Frage der Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit liegt.

[165] Es kann an dieser Stelle nicht um die differenzierte Erarbeitung eines evangelisch verstandenen Bildungsbegriffes gehen. Das würde über den Rahmen der hier vorgelegten Arbeit hinausgehen. Ziel der Dissertation ist nicht, klassische und theologische Bildungstheorien zu analysieren, sondern das Hauptaugenmerk der Untersuchungen liegt darauf, einen kritisch verstandenen Bildungsbegriff für die weiteren Gedanken fruchtbar zu machen. Gezeigt werden kann an dieser Stelle deshalb nur, in welcher Weise der kirchlich verstandene Bildungsbegriff kritische Elemente beinhaltet.

Vorschein: Vom Kindergarten bis zur Schule über die Erwachsenenbildung bis hin zur Seniorenarbeit begreift sich Kirche von ihrem Handeln her als bildend. Religiöse Grundbildung im Vorschulbereich, Religionsunterricht in der Schulzeit, Konfirmandenarbeit für Jugendliche, Arbeitskreise für Frauen, für Männer, inhaltlich ausgerichtete Veranstaltungen für Senioren und Seniorinnen: die Kirche nimmt ihre Verantwortung im Bereich der Bildung ernst.[166]

Dabei greift sie auf lange zurückliegende Traditionen zurück, an deren Anfängen ein für Bildungsprozesse überhaupt symptomatisches Ereignis – oder besser ein symptomatischer Gegenstand ruht: ein Buch. Die Bibel. Es ist Martin Luther zu verdanken, dass die verstehende Auseinandersetzung mit diesem Buch das Grundanliegen des reformatorischen Bildungsverständnisses widerspiegelt[167]. Herausgefordert ist der einzelne Mensch selbst, sich die Worte der Bibel in verstehender Weise anzueignen. „Bildung" verortet sich zwischen Buch und Mensch. Dafür sind auch die beiden Katechismen ein beredtes Zeugnis. Dementsprechend wendet sich Luther in seinem Sendschreiben „an die Ratsherren aller Städte […; Auslassung durch Verfasserin] dass sie christliche Schulen aufrichten sollen […; Auslassung durch Verfasserin]" und mahnt damit zur Stärkung und „Pflege" des Schulwesens im Staat.[168] Luther geht über das für die mittelalterliche

[166] Vgl. hier auch EKD: Maße des Menschlichen, S. 9ff.

[167] Der Begriff der Bildung in dem hier geschilderten Zusammenhang bedarf einer Erläuterung: Das Mittelalter und auch der Beginn der Neuzeit kannten keine eigentliche „Pädagogik". Fragen von Methodik und Lernwegen waren fremd. Erst später gewann die Einsicht in die Bedeutung der Kindheit und der aus ihr hervorgehenden Anfragen gegenüber erzieherischem Handeln an Einfluss. Ähnliches lässt sich für den Begriff der Bildung festhalten. Godwin Lämmermann schreibt über Luther: „Wenn man bei Luther von Bildung spricht, dann kann man das nur, wenn man seine Aussagen vom erst später entwickelten Bildungsdenken her rekonstruiert. Natürlich liegt dann der Verdacht einer nachträglichen Projektion nahe, aber nur so wird deutlich, dass Luther tatsächlich eine Alternative zur reinen Erziehungslehre der Tradition angedacht hat. Ein Grund für die Vernachlässigung der Bildungsvorstellungen Luthers innerhalb der pädagogischen Problemgeschichte liegt darin, dass Luthers Bildungstheorie nicht augenscheinlich auf der Hand liegt; man kann sie nicht einfach konstatieren, sondern muss sich der Mühe einer Rekonstruktion unterziehen." (Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S.61) Vgl. auch im Ganzen: Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik – was ist sie, S.20-28

[168] Vgl. hier die Ausführungen von Godwin Lämmermann: „Die sicher wirkungsmächtigste Schulschrift Luthers war sein Sendschreiben von 1524 *an die Ratsherren aller Städte deutschen Land´s, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen*." Und weiter schreibt Lämmermann: Zwar

Ständeordnung typische Bildungsprofil als an den Klerus und die Geistlichen anknüpfend hinaus. Lesen und Schreiben, die Kenntnis biblischer Inhalte: Das waren seine Ziele, um zur Selbständigkeit und Mündigkeit des Menschen beizutragen. So wurde die Bibel übersetzt, der Katechismus geschrieben und der Gedanke der „Bildung“ des Einzelnen der protestantischen Kirche mit auf den Weg gegeben.

3.1.2.1 Die Evangelische Kirche und die Frage nach Bildung

(1) Dass die Evangelische Kirche die Entwicklungen im Bereich des Bildungssektors mit großer Aufmerksamkeit verfolgt, zeigen nicht wenige Veröffentlichungen in den letzten Jahren zum Thema Bildung: 1994 erscheint die Denkschrift „Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität“, 2003 die Denkschrift „Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ und 2009 die Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland „Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns“. In jüngster Zeit äußert sich die EKD zu den „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ sowie zum „Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe“. Die Diskussion über das Bildungsprofil vor und nach Pisa ist in diesen kirchlichen Verlautbarungen ein wesentlicher inhaltlicher Impuls, um das kirchliche Verständnis von Bildung zu artikulieren und in Worte zu fassen. Steht in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ noch ganz das Design Evangelischen Religionsunterrichtes überhaupt zur Debatte [169] ,

---

ist Bildung auch eine Aufgabe der Kirche, aber vorrangig obliegt sie Staat und Gesellschaft.“ (Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik, S.60 und S.61)

[169] Die Denkschrift schlägt hier den Weg des konfessionell-kooperativen Unterrichtes vor, der in konfessionellen sowie auch in konfessionell-übergreifenden Lerngruppen stattfinden und in die Fächergruppe „Evangelische Religion/Katholische Religion und Ethik/Philosophie strukturell eingebunden werden soll. Gestärkt wird hiermit auf der eine Seite das jeweilige konfessionelle Profil, ohne allerdings darauf zu verzichten, dass sich Schüler und Schülerinnen des Religionsunterrichtes immer wieder in der Begegnung und gemeinsamen Arbeit über ihr jeweiliges

verlagert sich das inhaltliche Gewicht in den beiden folgenden Schriften der EKD eher auf den Begriff der Bildung. Die „Maße des Menschlichen“ umschreiben einen Bildungsbegriff, der auf der Grundlage des biblischen Menschenbildes[170] formuliert wird und von diesen Bezügen sein kritisches Potential gegenüber einem eher funktionalistisch und ökonomisch verankerten Bildungsbegriff gewinnt: „Die evangelische Kirche fragt nach den Maßstäben, an denen Bildung in ihrer humanen Qualität zu messen ist.“[171] Dabei sind die Frage nach der eigenen Fähigkeit zur „Selbstreflexion“ und die aus ihr hervorgehende „verantwortungsbewusste Mündigkeit“ leitend, um zur Freiheit, Gerechtigkeit, Achtung und Verständigung untereinander zu erziehen und zu sensibilisieren.

(2) Bildung hat dabei an die jeweiligen Kontexte von Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Herkunft anzuknüpfen, so auch an die Situationen, in denen sich Jugendliche in ihrer Schulzeit befinden. Sie achtet und respektiert damit, dass Bildungsprozesse mit den jeweiligen „Anforderungsprofilen“ kommunikabel sein müssen, sollen sie fruchtbar wirken. Als Maß für eine menschenwürdige Bildung wird deshalb festgehalten: „Von Menschen darf in Bildungsplanungen nicht in abstrakten Kategorien gehandelt werden, über die man sie als individuelle Personen vergisst. Die Einzelnen sind als Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren konkreten Lebenslagen wahrzunehmen und als Subjekte zu stär-

---

konfessionelles Profil verständigen und austauschen können. Die Denkschrift fasst zusammen: „Es wäre problematisch, wenn der Religionsunterricht der beiden Konfessionen hinter dem Stand der theologischen wissenschaftlichen Diskussion zurückbleiben würde; das interkonfessionelle Gespräch hat viele frühere Verwerfungen aus dem Reformationszeitalter aufklären und trennende Barrieren abbauen können. Der Religionsunterricht verfehlt aber auch die Wirklichkeit, wenn er eine Gemeinsamkeit voraussetzt, die es noch nicht gibt. Das zweiseitige Problem ist im Laufe der Schulzeit konstruktiv in eine pädagogische Aufgabe zu überführen: das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen […; Auslassung durch Verfasserin] so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird. Dies jedenfalls ist die Richtung, die die evangelische Kirche ausdrücklich stärken möchte.“ (Identität und Verständigung, S. 72)

[170] „Kirche und Bildung“ formuliert: „Biblisch und reformatorisch gesprochen ist die Gottebenbildlichkeit von Anfang an nicht auf eine bestimmte Gruppe oder Schicht wie den Adel begrenzt.“ (S.35) Und weiter stellt die Schrift fest: „Oberstes Maß der Bildung müssen der Eigenwert und die eigene Würde jedes einzelnen Menschen sein, in der Kirche selbst, aber auch in anderen Bereichen der Gesellschaft.“ (S.54)

[171] EKD: Maße des Menschlichen, S.9

ken.“[172] Darüber hinaus spricht sich die EKD in diesem Zusammenhang dafür aus, dass Bildung nicht schichtenspezifisch verengt werden darf, sondern allen Menschen in ungeteilter Weise offenstehen muss. „Bildung bezieht sich auf alle Menschen in allen Lebens- und Bildungsbereichen. […, Auslassung durch Verfasserin] Wie der ganze Mensch ist Bildung in ihrem menschlich verpflichtenden Sinn unteilbar.“[173]

(3) Der Bildungsbegriff der Denkschrift „Maße des Menschlichen“ und „Bildung und Kirche“ greift die Frage nach der Subjektbezogenheit als Grundbedingung jeglichen Bildungsprozesses in positiver Weise auf. Darauf wurde oben schon hingewiesen. Bildung erfolgt nur da, wo das Individuum nicht zum Objekt einer Erkenntnisvermittlung funktionalisiert wird, sondern wo der Mensch sich in selbsttätiger Weise die Welt aneignet. Diesen Gedanken verbindet das kirchliche Bildungsverständnis deshalb mit der aus der klassischen Bildungstradition herkommenden Auffassung von Bildung, wenngleich der kritische Problemhorizont nicht in gleicher Weise aufgerissen wird: Das Kritische am Bildungsbegriff, wie ihn z.B. Klafki formuliert hat, fehlt in den Denkschriften der EKD. Zwar wird der Aspekt der Verantwortung für Frieden und Gerechtigkeit im Sinne einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse in der Welt betont, aber diese Form der Mündigkeit und Reflexivität bleibt immer bezogen auf den Boden christlich-jüdischer Tradition und Frömmigkeit. Von diesen her ergibt sich ein kritisches Potenzial, ohne sich noch einmal selbst zu hinterfragen. Es entsteht also die Frage, ob und wenn ja in welcher Weise die Kirche sich selbst unter einen kritischen Zugriff zu stellen vermag.

Der kritische und klassische Bildungsbegriff, wie er im Vorfeld hergeleitet wurde, impliziert demgegenüber: Erschließung von Welt und Mensch ist aufgrund der Subjektbezogenheit dieses Vorganges nicht nur gesellschaftskritisch zu betrachten, sondern meint: Das sich bildende Indivi-

[172] EKD: Maße des Menschlichen, S.92 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen in der Schrift „Kirche und Bildung“. Dort heißt es: „Bildung muss immer beides bedeuten: Anerkennung des Subjektseins und Unterstützung der noch ausstehenden Subjektwerdung.“ (S.45)
[173] EKD: Maße des Menschlichen, S. 64f

duum erlangt eine prinzipielle Kritikfähigkeit gegenüber der Welt, die es sich erschließt. Wolfgang Klafki komplettiert diese Grundthese seiner Theorie noch durch seine Rede von der „Ideologiekritik“, wie sie im Vorfeld erwähnt und dargestellt wurde. Diese Dimension des Kritischen bleibt in den Schriften der EKD unterbelichtet, verhalten[174]. „Kirche und Bildung“ hält fest: „Für den christlichen Glauben erschließt sich die Bedeutung einer am Menschen ausgerichteten Bildung aus dem Verhältnis zu dem gnädigen und liebenden Gott Jesu Christi. Deshalb muss am Anfang die Frage stehen, wie kirchliches Bildungshandeln dazu beitragen kann, dass Menschen Zugang zum Evangelium finden.“[175]

(4) Dieser inhaltlichen Linie scheint auch die Erläuterung des Erziehungsbegriffes zu folgen: „Lernen ohne Erziehung ist unzulänglich, weil es Charakter und Persönlichkeit nicht einbezieht, was bei Bildung stets mitgedacht ist. […; Auslassung durch Verfasserin] Die evangelische Kirche hat stets ´“Bildung und Erziehung“ als Aufgaben eines Ursprungs unterstrichen […; Auslassung durch Verfasserin].“[176]

Der kirchlich geprägte Bildungsbegriff knüpft also in der Forderung nach einer Allgemeinbildung und nach der Subjektzentrierung im Lernvorgang an klassische Positionen, wie sie im Vorfeld entfaltet wurden, durchaus an. In der Frage nach seinem kritischen Gehalt fehlt ihm allerdings die radikale Schärfe, für die die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki steht. Durch Bildung evozierte kirchlich geschulte Kritikfähigkeit bezieht sich zwar auf das gesellschaftliche Leben, meint aber nicht eigentlich Schulung zur binnenkirchlichen Kritik.

---

[174] Vgl. hier auch Godwin Lämmermann, der die Position der EKD in die Richtung verschärfen möchte, dass Bildung zu einer „gebildeten Gesellschaft“ führen sollte, „nämlich einer solchen, die freie Subjektivität ist und sich selbst als freie Subjektivität versteht.“ (Lämmermann, Godwin, S.15)

[175] Kirche und Bildung, S. 43

[176] EKD: Maße des Menschlichen, S.67

3.1.2.2 Bildungsstandards und Kompetenzen im Fach ev. Religion

(1) Die durch PISA in Gang gesetzte Bildungsdiskussion in der deutschen Gesellschaft hat die Forderung nach allgemein verbindlichen Bildungsstandards mit sich gebracht. Ins Visier der Prüfung rückt damit der Outcome-Gedanke, das Produkt der Bildung wird relevant. Was können ein Schüler und eine Schülerin nach 10 Jahren Schule? Was sollte er eigentlich können, was müsste er angesichts von 10 Jahren Beschulung im Sinne des Kompetenzbegriffes können und wissen? PISA hat zum Schrecken der deutschen Bildungspolitik gerade das Unverhältnis von Output und Input im deutschen Schulwesen festgestellt.

Dieses outputgesteuerte Bildungsdenken ist bis jetzt im Fach Evangelische Religion in vielerlei Hinsicht auf unterschiedliche Resonanz gestoßen: Auf der einen Seite betonen die Befürworter von Kompetenzen und Bildungsstandards die durch diese ausgelöste oben schon erwähnte Neuorientierung und Aufstellung des Religionsunterrichtes und sehen eine Chance, sich im Kanon mit allen anderen Schulfächern einzureihen und dadurch dem Fach Evangelische Religion mehr Plausibilität im Schulbetrieb zu verleihen. Religion wird dann eben auch an der Messlatte von Qualität gemessen, so wie jedes andere Fach auch. Das ist es aber auch, woran sich dann doch viele Kritiker stoßen: Lässt sich Religion überhaupt durch Bildungsstandards und Kompetenzen abbilden? Ist Religion nicht vielmehr, fragt Gabriele Obst in ihrem Buch „Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht“ und fasst damit zusammen, was viele denken.[177] Oder: „Sind Bildungsstandards alles?“, fragt Martin Rothgangel[178] und gibt sogleich die Antwort: ´“Nein. Und sie wollen es auch nach ihrem Selbstverständnis gar nicht sein. Bereits oben wurde notiert, dass Bildungsstandards durch das Merkmal der Fokussierung bestimmt sind, d.h. sie konzentrieren sich auf den operationalisierbaren Kernbestand eines Faches […; Auslassung durch Verfasserin]. Dabei kann es durchaus sein,

[177] Vgl. hier Obst Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S. 50
[178] Rothgangel, Martin: Bildungsstandards Religion, S. 94

[…; Auslassung durch Verfasserin], „dass das Wichtigste und Beste am Religionsunterricht, aber auch an der Schule sich gerade nicht in Kompetenzen oder Standards ausdrücken lässt.“` [179]

Sicherlich. Religion und Religiosität lassen sich nicht quantifizieren. Und auch die Frage nach der Qualität von Glaube und religiöser Sensibilität ist falsch gestellt. Religion hat es mit einer grundlegenden Beschaffenheit des Menschen zu tun, die sich nicht durch Leistungskriterien in richtig oder falsch, besser oder schlechter einteilen lässt. Gleichwohl schafft die Frage nach Standards und Kompetenzen Unruhe und verhilft auch dem Fach Religion dazu, Bisheriges zu überdenken und mit den anderen Fächern im Kanon Schritt zu halten.[180]

(2) Guter Religionsunterricht geht also über die Frage nach Kompetenzorientierung hinaus. In welcher Weise? Gedacht ist in diesem Zusammenhang nicht nur daran, dass Religionsunterricht nicht nur Freiräume lassen muss, in denen die Frage nach der Standardisierung ausgespart bleibt, um dem für Religion Spezifischen Raum zu lassen, sondern auch daran, dass die Frage der Output-Orientierung den Aspekt der Prozessqualität von Unterricht nicht aus den Augen verlieren darf. Darauf haben u.a. Friedrich Schweitzer und Karl-Ernst Nipkow aufmerksam gemacht. Friedrich Schweitzer gibt zu bedenken: „Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Produkt- und

---

[179] Hier zitiert Martin Rothgangel Friedrich Schweitzer, vgl. ebd. S. 94, Fußnote 2.
Der Hessische Lehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium, formuliert: „Religiöse Kompetenz zeigt sich in konkreten Anforderungssituationen. Sie ist zwar beobachtbar, jedoch nur bedingt messbar. Kompetenzen, die vorrangig auf Weltbegegnung und Weltdeutung zielen, haben unscharfe Ränder und leben von Mehrdeutigkeit. Die mit Handlungen immer auch verbundenen Haltungen und Motivationen sind im religiösen Bildungsprozess zwar intendiert, sind jedoch im Rahmen von Schule nur begrenzt beobachtbar.“ (Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder, S.13)

[180] Ob allerdings die Implementierung von auf Bildungsstandards und Kompetenzen fußenden Schulcurricula die Unterrichtsqualität im Sinne von PISA wirklich zu heben in der Lage sind, wird sich in der Zukunft herausstellen. Bedeutsam scheint mir in diesem Zusammenhang auf die von Bernd Schröder formulierte Aussage aufmerksam zu machen, nach der die Qualität von Unterricht und Bildung von vielfältigen Faktoren – und eben nicht nur von Kompetenzorientierung – abhängig ist. (Vgl. hier Bernd Schröder, Fachdidaktik, S. 50f). Schröder benennt als Kriterien guten Unterrichtes etwa folgende Aspekte: Qualität der Rahmenbedingungen von Unterricht, Professionalität von Lehrkräften, Prozessqualität des Unterrichtes, Subjektorientierung und Orientierung am Stoff, gegenseitige Wertschätzung von Schüler und Lehrer usw.

Prozessqualität: Ein Unterricht, der bei Tests zu guten Ergebnissen führt, muss deshalb noch lange nicht gut sein – manches gute Abschneiden bei Leistungsvergleichen lässt sich auch durch militärischen Drill erreichen. Wege oder Mittel und Ziele dürfen pädagogisch gesehen niemals auseinanderfallen. Zumindest insofern gilt – zugespitzt, wenn auch nicht ausschließlich: Der Weg ist das Ziel – Wege und Ziele müssen einander entsprechen."[181] Schweitzer und auch Nipkow machen im Zusammenhang der Frage nach dem Unterrichtsgeschehen den von Wolfgang Klafki beschriebenen Gedanken der Elementarisierung stark, als derjenigen didaktischen Variante, die gleichsam von einer Subjektorientierung und Stofforientierung im Unterrichtsprozess ausgeht und den spezifischen Zugängen des Schülers und der Schülerin zum Unterrichtsinhalt nachspürt.[182]
Mit Hilfe des Elementarisierungsansatzes wird damit gleichzeitig die Subjektorientierung in die Frage der Kompetenzdiskussion eingeholt, wenn man – wie Friedrich Schweitzer zu recht – darauf insistiert, dass Ziel und Weg des Unterrichtsgeschehens aufeinander bezogen bleiben und das eine ohne das andere nicht existieren kann. Der Schüler und die Schülerin werden somit zum Filter in der jeweiligen Anforderungssituation, von der aus Kompetenzen formuliert werden müssen. Das Subjekt und sein Lernprozess werden stark gemacht. Kompetenzen spiegeln dann nicht nur die Interessen einer Gesellschaft wieder, in die man die Jugendlichen entlässt und die sie um der Gesellschaft willen erwerben sollen. Lernende gelten nicht nur als Marionetten, mit Hilfe derer Kompetenzen formuliert werden, die eigentlich nicht die Interessen der Schüler und Schülerinnen widerspiegeln, sondern die Interessen einer auf Qualitätssicherung und Ökonomisierung bauenden

[181] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz, S. 17 Karl Ernst Nipkow gibt zu bedenken: „Die Rückwirkung einer Ergebnisnormierung auf die Prozessgestaltung – eine fast trivial zu nennende Tatsache – wird nicht genügend mitbedacht. Das ist grundsätzlich bildungstheoretisch bedenklich. Anstelle eines Konzeptes ´"bildenden Lernens"` vor Augen zu haben, herrschen bei den Lehrkräften möglicherweise Test, Standards und der Output im Hinterkopf". (Nipkow, Karl-Ernst: Bildungsverständnis im Umbruch, S. 113.)
[182] Zur Frage der Elementarisierung siehe meine Ausführungen im Forschungsüberblick und im Kapitel „Didaktik der Religionsphilosophie".

Gesellschaft.[183] Sondern der jeweilige Schüler mit seiner je individuell ausgestatten Lernmöglichkeit, mit seiner spezifischen Beziehung zum Lernstoff und seiner für ihn typischen Anforderungssituation kommt in den Blick. Deshalb kann Karl Ernst Nipkow folgerichtig davor warnen, dass die Problemlösungskompetenz, die die neue Bildungsreform für Schüler und Schülerinnen im Visier hat, nicht Fundamentales aus den Augen verliert: die kritische Bildungstätigkeit des Individuums, seine Selbstreflexivität. Nipkow formuliert im Rückgriff auf R. Preul und seiner kategorialen Bildungstheorie aus dem Jahr 1973: „Preul ging demgegenüber als genauer Kenner der klassischen Bildungstheorie von einem gemeinsamen Bezugsrahmen aus, eben dem der >>Bildung<< des Subjekts. Man verliert die >>Situation des Schülers … aus dem Auge<<, >>der sich ja durch den Unterricht erst eine eigene Meinung bilden soll<<, um zu religiösen und ethischen Problemen Stellung zu nehmen. >>Bildung<< ist als >>Erfahrungs- und Reflexionsprozess zu kennzeichnen<< [...; Auslassung durch Verfasserin].“[184]

(3) Die Frage, welche Kompetenzen im Religionsunterricht gefördert werden sollen, hat unterschiedliche Modelle hervorgebracht. Gabriele Obst beschreibt in ihrem Buch „Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht“ vier Versuche, Kompetenzorientierung zu systematisieren[185]: 1. den Ansatz des katholischen Theologen Ulrich Hemel, der schon 1988 in seiner Habilitationsschrift „Ziele religiöser Erziehung. Beiträge

---

[183] Vgl. hier die im Vorfeld schon einmal erwähnte Kritik von Eva Borst an der neuen Bildungsreform, in der der einzelne Mensch nur noch als Humankapital verstanden wird: „Seit je wird der Wandel des Bildungswesens mit wirtschaftlichen Interessen legitimiert. Daher ist es kaum verwunderlich, dass mit der gegenwärtigen neoliberalen Umstrukturierung der Gesellschaft eine radikale Veränderung des Bildungssystems nach marktwirtschaftlichen Prinzipien einhergeht. Verantwortlich für diesen Prozess sind supranationale Organisationen wie etwa die Europäische Union (EU), die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), oder die Welthandelsbank (WTO), allesamt der Wirtschaft verpflichtete Zusammenschlüsse, die Bildung unter ökonomischen und funktionalistischen Gesichtspunkten betrachten“. (Borst, Eva: Theorie, S. 14)

[184] Das Zitat von R. Preul findet sich bei Nipkow, Karl Ernst: Bildungsverständnis, S. 115f.
Der Bildungsprozess an sich trägt dazu bei, dass Schüler und Schülerinnen in selbsttätiger Weise lernen können und sollen. Sie sind in dieser Hinsicht kein Humankapital, ein Gedanke auf den die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“ hingewiesen hat, indem sie hervorhebt, dass die Gegenwart im Bildungsprozess nie der Zukunft geopfert werden darf und Lernen immer per se als sinnvoll erlebt werden sollte. Vgl. hier die Denkschrift der EKD „Maße des Menschlichen“, S. 62f.

[185] Vgl. hier Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren, S.70ff.

zu einer integrativen Therapie“ von religiöser Kompetenz sprach und religiöse Kompetenz definierte als die ´“erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“[186]; 2. den Entwurf der deutschen Bischofskonferenz; 3. das für den Evangelischen Religionsunterricht ausgearbeitete kompetenzorientierte Modell Baden-Württembergs; 4. die Vorschläge des Comenius-Institutes.

Obst sieht in der Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards deutliche Einflüsse von Hemels Ausfühungen, der religiöser Kompetenz fünf unterschiedliche Ziele und Kompetenzen zuschreibt: religiöse Sensibilität (Kompetenz der Wahrnehmungsfähigkeit), religiöse Ausdruckskraft (Kompetenz zur Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen), religiöse Inhaltlichkeit (Kompetenz religiöser Bildung), religiöse Kommunikation (Kompetenz zur Interaktion, zum Dialog und Symbolfähigkeit) und religiös motivierte Lebensgestaltung (Entscheidungskompetenz).[187]

In der Tat scheint sich die These von Obst, dass Hemel die gegenwärtige Diskussion zur Bildungsreform beeinflusst hat, zu bestätigen. Sowohl der Entwurf der deutschen Bischofskonferenz von 2004, als auch das in Baden-Württemberg entwickelte Modell für Evangelischen Religionsunterricht - ebenfalls aus dem Jahr 2004 - sowie die Expertise des Comenius-Institutes Münster aus dem Jahr 2006 und das Konzept der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Evangelische Religion aus dem Jahr 2006[188] lassen, grob gesagt, eine gewisse Ähnlichkeit in der Kompetenzformulierung erkennen. Unabhängig von den überfachlichen Kompetenzen, in die sich das Fach Religion auch „einlinkt“,

---

[186] Das Zitat von Hemel ist Gabriele Obst entnommen. Siehe Obst: Kompetenzorientiertes Lehren, S. 72

[187] Vgl. hier Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lernen, S.74f

[188] Das Konzept der EPA stellt einen inhaltlichen Referenzrahmen für die Bundesländer dar und beschreibt die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die ein Abiturient erworben haben muss. Es beinhaltet keine Angaben im Sinne eines ausdifferenzierten Curriculums. Mittlerweile liegt allerdings eine Orientierung der EKD für das Kerncurriculum in der Oberstufe vor, das sich an den Kompetenzen der Wahrnehmungsfähigkeit, der Deutungsfähigkeit, der Urteilsfähigkeit, der Dialogfähigkeit und der Gestaltungsfähigkeit orientiert. (Vgl. EKD Texte 109, S. 13.)

spannen die Kompetenzen einen inhaltlichen Bogen über die Aspekte der Wahrnehmung, der Reflexion, des Handelns.[189] Auch der mit dem Schuljahr 2011/2012 in Kraft getretene hessische Lehrplan sieht für das Fach Evangelische Religion für die SEK I mit Abschluss Realschule und die SEK I mit Übertritt zum Gymnasium ähnliche Kompetenzen vor: Wahrnehmen und Beschreiben, Deuten und Verstehen, Fragen und Begründen, Kommunizieren und Bewerten, Ausdrücken und Gestalten, Entscheiden und Teilhaben.[190]

Deutlich spiegeln sich in diesen Formulierungen die Grundkomponenten des Kompetenzbegriffes von Können und Wissen als eher theoretischen und praktischen Fähigkeiten wieder.[191] Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass im Diskurs über die neue Bildungsreform auch immer wieder Stimmen laut geworden sind, die die Frage der Kompetenzen lediglich in zweierlei Hinsicht spezifiziert haben: die religiöse Urteilskompetenz und die Partizipationskompetenz. Der Praktische Theologe Bernhard Dressler folgert: „[…; Auslassung durch Verfasserin] es geht in Bildungsprozessen ohnehin weniger um die Ausbildung prognostisch ermittelter zukünftig verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Vorbereitung auf das, was Friedrich Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen „Mitgesamttätigkeit“ genannt hat, über die berufliche Erwerbsarbeit hinaus also um die Fähigkeit zur Teilnahme am politischen und kulturellen Gesamtleben – ich nenne das Partizipationskompetenz. Und es geht zugleich und Deutungskompetenz [im Sinne der Urteilsfähigkeit, Anm. der Verfasserin] im Blick auf die ins kulturelle Gesamtleben verwobenen

[189] Über die genauen Kompetenzformulierungen der unterschiedlichen Modelle gibt Gabriele Obst sehr gut Aufschluss; vgl. ebd. S. 70ff.

[190] Vgl. hier Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder, SEK I und SEK II. Die EKD hat ebenfalls „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ herausgegeben und orientiert sich dabei einerseits an den von den Kultusministerien der Länder herausgegeben „Kerncurricula“ und andererseits an den Kompetenzmodellen des Comenius-Institutes und der EPA. (Vgl. hier EKD Texte 111, S.17)

[191] Die EKD fußt letzten Endes ebenso auf diesem Kompetenzbegriff: „Die evangelische Kirche versteht Bildung als Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens.“ (EKD: Maße des Menschlichen, S. 66)

Symbolsysteme, ohne deren angemessenes Verständnis Partizipation nicht möglich ist.“[192]

Eine Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive, wie sie hier entwickelt wird, legt ihr Schwergewicht deutlich auf die Frage der Urteils- bzw. Deutungskompetenz und umkreist damit folgende, im neuen Hessischen Lehrplan verankerte und anzustrebende Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen: Deuten und Verstehen, Fragen und Begründen, Kommunizieren und Bewerten. Der Begriff der Religionsphilosophie als Religion der Philosophie und die Verortung der hier entwickelten Gedanken zum Religionsunterricht im Kontext der Kindertheologie legen diesen Schluss nahe.[193]

3.1.3 Fazit: Bildung und Religionsunterricht

(1) Der Durchgang durch unterschiedliche Ansätze zur klassischen und evangelisch verstandenen „Bildungstheorie“ und die Betrachtung der gegenwärtigen Bildungsdiskussion haben unterschiedliche inhaltliche Akzente freigesetzt. Ausgangsfrage war, der Plausibilität von Religionsunterricht in der Schule nachzugehen. Entscheidend hat sich dabei der Gesichtspunkt erwiesen, die Plausibilitätsbetrachtung davon abhängig zu machen, ob Religionsunterricht einem Bildungsbegriff unterliegt, der für die anderen Fächer in der Schule auch gelten kann, oder ob Religionsunterricht in dieser Hinsicht einen Sonderstatus beansprucht.

Die klassischen Bildungstraditionen von Platon bis Klafki, wie sie hier entfaltet wurden, betonen jeweils in unterschiedlicher Dichte die Subjektbezogenheit im Bildungsprozess, die Selbsttätigkeit und Eigenaktivität. Der einzelne

---

[192] Dressler, Bernhard: Religion und Allgemeinbildung, S. 13. In anderen Zusammenhängen weist Dressler ebenfalls darauf hin und erläutert: „Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei Kernkompetenzen formulieren, die im Religionsunterricht anzustreben sind: Partizipationskompetenz und Deutungskompetenz. Alle weiteren, daraus abzuleitenden Kompetenzen lassen sich als Ausdifferenzierung dieser beiden Kompetenzen verstehen.“ (Dressler, Bernhard: Religionsunterricht, S.33)

[193] Vgl. hier meine Ausführungen zum Begriff und zur Didaktik der Religionsphilosophie und zur Kindertheologie. Dort wird über die im Text hinausgehenden Kompetenzbereiche im Hinblick auf die Methode des Sokratischen Dialoges deutlich werden, dass sich die Wahrnehmungs- und Beschreibungskompetenz auch als sinnvoll erweist.

Mensch ist der Dreh- und Angelpunkt von Bildungsprozessen. Deutlich wird besonders bei Wolfgang Klafki darüber hinaus in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik das kritische Potenzial, das im Bildungsbegriff mitschwingt. Bildung grenzt sich in dieser Hinsicht von Erziehung und Sozialisation ab, weil der Bildungsprozess an sich im Mittelpunkt steht und das Individuum in seiner Eigenständigkeit ernst genommen wird. Das Subjekt steht im Kern der Betrachtungen, weil dieses sich die Welt auf seine ihm eigentümliche Weise erschließen soll. Es geht also weder um pädagogisch verstandene „Anpassung“ noch um Konditionierung auf Inhalte und gesellschaftliches Funktionieren.

Das evangelische Bildungsverständnis, wie es sich in den EKD-Denkschriften widerspiegelt, erweist sich zu dem klassischen Bildungsverständnis kompatibel: Bildung wird subjektorientiert verstanden. Allerdings fehlt den kirchlichen Stellungnahmen die kritische Kraft. Ein kritisches Potenzial ist im Bezug auf die Außenwelt und die Gesellschaft zwar erstrebenswert. Aber inwieweit sich diese Kritik auch gegen die eigenen Inhalte richten kann, bleibt sehr vage. Fraglich ist also, ob Kirche unter Bildung auch versteht, ein Kritikbewusstsein gegen sich selbst herauszubilden.

(2) Soll Religionsunterricht im Schulkanon vor dem Hintergrund eines nicht-evangelischen Bildungsverständnisses zu Recht seine Position behaupten können, wird er die im klassischen Bildungsverständnis enthaltenen Implikationen eines kritischen Bewusstseins auch auf sich beziehen müssen. D.h. heißt nicht, dass das konfessionelle Prinzip des Unterrichtes aufgegeben werden muss, wohl aber bedeutet es, dass Religionsunterricht nicht im Sinne einer missionarischen Gelegenheit darauf abzielt, potenzielle Theologen und Kirchenmitarbeiter zu gewinnen oder eine Fortschreibung des gemeindlichen Konfirmandenunterrichtes ist. Religion in der Schule unterscheidet sich in dieser Hinsicht fundamental von Religion in der Gemeinde. Konfessioneller Unterricht muss Spielräume eröffnen, in denen sich Schüler und Schülerinnen gedanklich frei bewegen können. Ziel ist, die religiöse Urteilsfähigkeit zu schulen, so dass in reflektierter und überlegter

Weise Standpunkte zur eigenen Religion gefunden werden. Werden Kritik und Anfragen gegenüber Glaube und Kirche nicht in den Religionsunterricht hereingeholt, wird ebendiese Kritik die Kirche dann einholen, wenn aus den Schülern und Schülerinnen Erwachsene geworden sind. Ein so verstandener Religionsunterricht kann einen Schwerpunkt im philosophisch-motivierten religiösen Diskurs haben. Anders gesagt: Religionsunterricht ereignet sich im Medium der Philosophie als Religionsphilosophie.

(3) Religionsunterricht als Religionsphilosophie ist kritischer Unterricht und basiert in dieser Hinsicht auf der Förderung der Deute- und Urteilskompetenz. Das Ziel des Unterrichtes ist – kompetenzorientiert ausgedrückt – nicht in erster Linie die Partizipation am Gemeindeleben der kirchlichen Gemeinde, sondern die reflektierte Positionierung zum Glauben und zu Religion. In einer durch die Säkularisierung bestimmten, in ihren religiösen Traditionen inhomogenen Gesellschaft bedeutet Religionsunterrichtet dann in religionsphilosophischer Perspektive auch, dass nicht nur die religiös fest verwurzelten Schüler und Schülerinnen im Unterricht mitreden können. Gerade auch diejenigen, für die die eigene Konfession zur Fremdsprache geworden ist, oder diejenigen, die aus der Kirche ausgetreten sind, brauchen eine „wertfreie“ Plattform, auf der sie sich einfinden können, ohne die konfessionelle Hürde bezwingen zu müssen.

(4) Im folgenden Kapitel wird die Frage des religiösen Zuschnittes der Gegenwart entfaltet. Die grundlegende Bedeutung von Religion bzw. ihr Bedeutungsverlust stehen gleichsam für die Religiosität von Schülern und Schülerinnen. Religionsunterricht muss seine Plausibilität in der Gegenwart nicht nur darin erweisen, dass er einem allgemein gültigen Bildungsbegriff folgt, sondern dass er die durch die Säkularisierung entstandene Transformation von Religion in sich aufnimmt. Auch in dieser Hinsicht darf Religion in der Schule keinen Sonderstatus haben, der sozusagen hinter den Türen des Klassenzimmers von einer religiös intakten Welt ausgeht und damit wesentliche Impulse zur eigenen kritischen Betrachtung ausblendet. Deshalb ist mit Hilfe der Säkularisierungstheorie und

Individualisierungstheorie, wie sie im folgenden dargestellt werden, zu fragen, welche Aufgaben und Anfragen eine religiöse Zeitdiagnose an den Religionsunterricht stellt, der zu recht Teil des ordentlichen Lehrkanons ist.

3.2 Säkularisierung und Religionsunterricht

3.2.1 Religiöse Sprachsklerose oder „Wunder gibt es immer wieder! “

(1) 1970. Eurovision Song Contest. Katja Ebstein singt für Deutschland in Amsterdam. „Viele Menschen fragen, was ist schuld daran, warum kommt das Glück nicht zu mir? Fangen mit dem Leben viel zu wenig an. Dabei steht das Glück schon vor der Tür.“ Refrain: „Wunder gibt es immer wieder, heute oder morgen können sie geschehn. Wunder gibt es immer wieder, wenn sie dir begegnen, mußt du sie auch sehn.“ Die Wunder Katja Ebsteins haben 1970 Deutschland den dritten Platz beschert. Man mag 40 Jahre danach spekulieren, was Deutschland das gute Abschneiden ermöglicht hat: Die aus Niederschlesien stammende Sängerin in ihrem glitzernden Outfit, ihr Charme und ihre Stimme, ihre Performance und Inszenierungsgabe oder vielleicht auch das Lied mit Melodie und Text. „Wunder gibt es immer wieder, heute oder morgen können sie geschehn. Wunder gibt es immer wieder, wenn sie dir begegnen, mußt du sie auch sehn.“

Fest steht, die Vertreterin Deutschlands besingt die Kraft des Wunderglaubens: Es gibt Wunder. Der Mensch muss nur lernen sie zu sehen und zu verstehen. Sie versprechen Glück. Und noch mehr: Wunder gehen über den menschlichen Normal-Alltag hinaus und öffnen den Weg aus der Tristesse. Dabei bleibt offen – man könnte es aber vermuten – dass Wunder nicht nur vom Himmel herabkommende Geschehnisse mit existenzieller Bedeutung und in der Lage sind, das menschliche Schicksal zu wenden, sondern dass man selbst durch Schulung des Blickes und der Gesinnung das Wunderbare im Leben zur Blüte bringen kann.

Was Katja Ebstein vor 40 Jahren in die Welt gesungen hat, hat bei dem internationalen Publikum Zustimmung und Applaus geweckt: Braucht der

Mensch den Blick über seine immanente Wirklichkeit hinaus? Oder kann er allein ohne transzendente Bezüge ganz in seiner Immanenz aufgehen? Hätte Katja Ebstein mit diesem Text, ungeachtet der Melodie und ihrer individuellen Performance heute eine Chance mit diesem Textsong?

Die so ganz und gar banal daherkommende Rückblende in Deutschlands Grand-Prix-Geschichte ist auf der einen Seite eine einfache und schlichte Begebenheit, auf das sich eine kritische Reflexionsform des Glaubens beziehen muss, soll Theologie als Denkform des Glaubens ihrem Anhaltspunkt in der menschlichen Erfahrung gerecht werden. Andererseits spiegelt der Auftritt der einstigen Schlagersängerin eine im populären Gewand gekleidete ernsthaft diskutierte Frage, die die Soziologen, allem voran die Religionssoziologen, die Theologen und Philosophen schon mindestens seit der Aufklärung mehr oder weniger explizit diskutieren: die Frage, ob der moderne Mensch, besser gesagt der postmoderne Mensch[194], Glauben braucht und glauben kann.

---

[194] Vgl. an dieser Stelle meine Ausführungen zum Begriff der Postmoderne zu Beginn der hier vorgelegten Arbeit. An dieser Stelle sei jedoch noch einmal festgehalten: Unter dem Begriff der „Postmoderne“ verstehe ich den von Jean-Francois Lyotard geprägten Sachverhalt, dass Metaerzählungen, wie z.B. philosophische Systeme, Religionen usw., keine welt-erschließende Deutekraft mehr besitzen, d.h. das Anliegen, Welt und Leben hinreichend durch religiöse und philosophische Großerzählungen zu deuten und sich anzueignen, ist aufgrund der Heterogenität des Lebens so nicht mehr nachvollziehbar. Im Vorwort des Buches „Das Postmoderne Wissen“ von Lyotard schreibt der Herausgeber: „Gesellschaftlich wirksam wurde das Buch jedoch nicht so sehr durch diese Analysen, sondern durch den Gebrauchswert seiner Grundthese von der Auflösung der großen Erzählungen als anerkannte Legitimationsmuster und der Kehrseite dieser Auflösung, der Legitimation von partikularen Interessen, die allerdings über Diskursregeln wiederum den Zusammenhang suchen und herstellen müssen, wenn die Gesellschaft nicht auseinanderfallen soll.“ (Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen, S. 18f)
Vgl. zur Gegenüberstellung von Moderne und Postmoderne auch den polnisch-britischen Philosophen und Soziologen Zygmunt Baumann: Moderne und Ambivalenz. Baumann sagt: „Ich möchte von Anfang an klarmachen, dass ich mit ´“Moderne“` eine historische Periode bezeichne, die in Westeuropa mit einer Reihe von grundlegenden soziostrukturellen und intellektuellen Transformationen des 17. Jahrhunderts begann und ihre Reife erreichte: (1) als ein kulturelles Projekt – mit dem Entstehen der Aufklärung; (2) als eine sozial vollendete Lebensform – mit dem Entstehen der industriellen (kapitalistischen und später auch kommunistischen) Gesellschaft. Moderne ist daher, wie ich den Ausdruck gebrauche, in keiner Weise identisch mit Modernismus. Letzterer ist ein intellektueller (philosophischer, literarischer, künstlerischer) Trend, der – obgleich er sich auf viele intellektuelle Ereignisse der vorhergehenden Epoche zurückverfolgen lässt – seinen Höhepunkt zu Beginn des gegenwärtigen Jahrhunderts erreichte und in der Rückschau (in Analogie mit der Aufklärung) als ein ´“Projekt“` der Postmoderne oder als Vorstadium der postmodernen Situation angesehen werden kann. Im Modernismus richtete die Moderne ihren Blick auf sich selbst zurück und versuchte die Klarsicht und die Selbstwahrnehmung zu erreichen, die schließlich enthüllen sollte, wodurch sie den Weg für die postmoderne Neubewertung frei machte.“ (Baumann, Zygmunt: Moderne, S.15f, Fußnote 1)

(2) Ungefähr 30 Jahre später, genau genommen 31 Jahre später, greift der „repräsentative Philosoph der Bundesrepublik Deutschland“ [195], Jürgen Habermas, in seiner viel zitierten Rede bei der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels im Jahr 2001[196] den Gedanken von der Notwendigkeit des Glaubens in einer säkularisierten Gesellschaft, die sich nach Habermas ihrer Begründungspotenziale für moralische Fragen vergewissern müsse, wieder auf.[197]

Unter dem Titel „Glauben und Wissen“ betont Habermas das Aufeinderverwiesensein beider. Sie seien zwar gänzlich zu unterscheiden, trotzdem stelle die Religion aber eine moralische Ressource bereit, wenn es um das Begründungspotenzial für moralische Fragen in der säkularisierten und nachmetaphysischen Gesellschaft gehe. „Sie liefere in ihrer Sinnstiftungsfunktion eine moralische Basis für den öffentlichen Diskurs und übernehme insofern eine wichtige Funktion in der Öffentlichkeit.“[198] Diese Öffentlichkeit horcht im Jahr 2001 auf, die Kirchen freuen sich - so etwas ist man von dem Frankfurter Gelehrten, der mit den Kirchen auf Kriegsfuß steht und angemahnt hat, einen vorurteilsfreien Raum zum herrschaftsfreien Diskurs und Aushandeln normativer Geltungsansprüche einzuräumen, nicht gewohnt[199] - , die institutionalisierte Religion ist gespannt auf das, was weiter aus dem Munde dieses Philosophen und Gesellschaftskritikers zu hören sein wird.

Habermas lässt nicht auf sich warten. Wenige Jahre später positioniert er sich in seinem Gespräch mit Josef Ratzinger in der Katholischen Akademie in München im Jahr 2004. Er redet von einer „entgleisenden Modernisierung der Gesellschaft“, die das „demokratische Band mürbe machen“ wird. Die

---

[195] Zitiert nach: Reese-Schäfer, Walter: Jürgen Habermas, S. 9

[196] Vgl. hier Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen, S. 9-31

[197] Vgl. hier: Reder, Michael; Schmidt, Josef: Habermas, S. 9-17 und Höhn, Hans-Joachim: Postsäkular, S. 15-24. Vgl. im Bezug auf Habermas` Position zur Frage der Religion auch: Reese-Schäfer, Walter: Jürgen Habermas, S.137-168.

[198] Reder, Michael; Schmidt, Josef: Habermas, S. 15

[199] Michael Reder und Josef Schmidt schreiben über Habermas Ansatz: „In der Perspektive der Theorie des kommunikativen Handelns erscheint Religion letztlich als einer historischen Entwicklungsphase auf dem Weg zur modernen, demokratisch verfassten Gesellschaft zugehörig.“ (Reder, Michael; Schmidt, Josef: Habermas, S.13)

Folgen dieser Entgleisung werden von Habermas so beschrieben: „die Verwandlung der Bürger wohlhabender und friedlicher liberaler Gesellschaften in vereinzelte, selbstinteressiert handelnde Monaden, die ihre subjektiven Rechte nur noch wie Waffen gegeneinander richten.“[200] „Deshalb kann im Gemeindeleben der Religionsgemeinschaften, sofern sie nur Dogmatismus und Gewissenszwang vermeiden, etwas intakt bleiben, was andernorts verloren gegangen ist und mit dem professionellen Wissen von Experten allein auch nicht wiederhergestellt werden kann – ich meine hinreichend differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten und Sensibilitäten für verfehltes Leben, für gesellschaftliche Pathologien, für das Misslingen individueller Lebensentwürfe und die Deformation entstellter Lebenszusammenhänge.“[201] Habermas plädiert deutlich für die Sinnhaftigkeit von Religion und Religiosität als Deutungsmuster der durch die Säkularisierung und die Aufklärung hindurchgegangen Lebensentwürfe und unterstreicht, dass die auf Immanuel Kant zurückgehende Rede von der praktischen Vernunft als Begründungsinstanz für Moral nicht ausreicht. Er sagt: „Gleichwohl verfehlt die praktische Vernunft ihre eigene Bestimmung, wenn sie nicht mehr die Kraft hat, in profanen Gemütern ein Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wachzuhalten.“[202]

Damit öffnet Habermas den Blick für metaphysische Sinnsysteme und deren Relevanz für die Bewältigung des Lebens. Er beantwortet weniger die Frage, ob der Mensch in der postmodernen Gesellschaft noch glauben kann, sondern insistiert darauf, dass die Gesellschaft die Religionen und mit ihnen ihren Glauben braucht.[203] Allerdings müssen Glauben und Vernunft bzw. Glauben und Wissen ihr Verhältnis zueinander klären und sich dabei ihrer grundsätzlichen Unterschiedenheit bewusst bleiben: „Es geht nicht um

---

[200] Habermas, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen, S.26
[201] Ebd. S.31
[202] Habermas, Jürgen: Bewusstsein, S. 30f
[203] So auch Jürgen Habermas in seinen „Vorpolitischen Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?“ in der Auseinandersetzung mit Joseph Ratzinger in: Habermas, Jürgen; Ratzinger, Josef: Dialektik, S. 26ff.

einen schwiemeligen Kompromiß zwischen Unvereinbarem. Wir dürfen uns um die Alternative zwischen anthropozentrischer Blickrichtung und dem Blick aus der Ferne des theo- oder kosmozentrischen Denkens nicht herumdrücken. Aber es macht einen Unterschied, ob man miteinander spricht oder nur übereinander. Dafür müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Die religiöse Seite muß die Autorität der „natürlichen" Vernunft als die fehlbaren Ergebnisse der institutionalisierten Wissenschaften und die Grundsätze eines universalistischen Egalitarismus in echt und Moral anerkennen. Umgekehrt darf sich die säkulare Vernunft nicht zum Richter über Glaubenswahrheiten aufwerfen, auch wenn sie im Ergebnis nur das, was sie in ihre eigenen, im Prinzip allgemein zugänglichen Diskurse übersetzen kann, als vernünftig akzeptiert."[204]

(3) Wunder gibt es immer wieder. Nicht, dass der große, in der Tradition der Frankfurter Schule stehende, gesellschaftskritische Philosoph Jürgen Habermas selbst eine „Kehrtwende" in seinem Gedankenfluss erkennen lässt und die Tür zum gesellschaftlichen Bankett für die Religion wieder öffnet und sich der Notwendigkeit religiösen Fragens und Suchens stellt. Nein. Vielmehr klingt in den Gedanken von Habermas an, was empirisch wohl in mehrfacher Hinsicht schon belegt ist: eine transformierte Religiosität des aufgeklärten und an der säkularen Vernunft verzweifelnden Menschen in der so beschriebenen Postmoderne.[205] Was tot zu sein schien, kehrt wieder. Darum kann Habermas auch von der „postsäkularen Gesellschaft" sprechen. Er erläutert: „Damit ist nicht nur die Tatsache gemeint, dass sich die Religion in einer zunehmend säkularen Umgebung behauptet und dass die Gesellschaft bis auf weiteres mit dem Fortbestehen der Religionsgemeinschaften rechnet. […; Auslassung durch Verf.] [Sondern; Ergänzung] […, Auslassung durch Verf.] in der postsäkularen Gesellschaft setzt sich die Erkenntnis durch, dass die ´"Modernisierung des öffentlichen

[204] Habermas, Jürgen: Bewusstsein, S.27

[205] Die Frage der Wechselwirkung von Säkularisierung und Glauben wird im nächsten Kapitel inhaltlich entfaltet.

Bewusstseins“` phasenverschoben religiöse wie weltliche Mentalitäten erfasst und reflexiv verändert.“[206] Das Postsäkulare am Begriff der „postsäkularen Gesellschaft“ ist also der Gedanke der Relevanz der Religion und damit verbunden der Transformation ihrer Inhalte in die postsäkulare Gesellschaft hinein[207], auch wenn und gerade weil sie ihren „Anspruch auf Interpretationsmonopol und umfassende Lebensgestaltung […; Auslassung durch Verfasserin] unter den Bedingungen der Säkularisierung des Wissens, der Neutralisierung der Staatsgewalt und der verallgemeinerten Religionsfreiheit“ aufgeben musste.[208]

Mit dem Terminus der „postsäkularen Gesellschaft“ sind nun aber – überblickt man die Forschungslage insgesamt - mindestens zwei Fragerichtungen aufgeworfen, die für den weiteren Fortgang der Arbeit von Bedeutung sind: Welchen Stellenwert hat die Religion in der Gegenwart? Kann man von einem eher im „moralischen Sinne“ Come-Back der Religionen sprechen - auch nach Habermas - oder hat es Religion in der postmodernen Gesellschaft nach wie vor schwer, ein gewisses Potenzial zur Deutung des Lebens bereit zu stellen? Und zweitens: Wenn Jürgen Habermas - und mit ihm weitere Stimmen[209] - Recht haben und man im 21. Jahrhundert wieder von der Bedeutung der Religion reden kann und reden muss, in welcher Weise ist Religion für das Individuum von Relevanz?

Beide Fragen sind wichtig, um die Frage nach den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichtes in den Blick zu nehmen: Kann man davon ausgehen, dass Religion für den säkularen Menschen, für junge Menschen und Jugendliche noch eine Bedeutung hat und wenn ja welche bzw. in welcher Weise? Zur Beantwortung der Frage werden im Folgenden zwei religionssoziologische Modelle vorgestellt: die Säkularisierungstheorie und die Individualisierungstheorie. Mit Hilfe dieser beiden in der

---

[206] Habermas, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen, S.33

[207] Habermas, Jürgen: Bewusstsein, S.29f: „Die Säkularisierung hat weniger die Funktion eines Filters, der Traditionsgeschichte ausscheidet, als die eines Transformators, der den Strom der Tradition umwandelt.“

[208] Ebd. S.34

[209] Darauf werde ich im nächsten Kapitel zu sprechen kommen.

Religionssoziologie gängigen Theorien wird die religiöse Landkarte erfasst und analysiert.[210]

3.2.1.1 Die Säkularisierungstheorie

(1) „Postsäkular drückt […; Auslassung durch Verfasserin] nicht eine plötzliche Zunahme an Religiosität nach ihrer epochalen Abnahme aus – sondern eher einen Bewusstseinswandel derer, die sich für berechtigt gefühlt hatten, die Religionen als moribund zu betrachten". [211] So kommentiert der Philosoph und Leiter des Max-Weber-Kollegs in Erfurt Hans Joas die These der „postsäkularen Gesellschaft" von Habermas. Damit verweist er darauf, dass die Rede von der erneuten Relevanz der Religion in der heutigen Gesellschaft in dem Gedankensystem dessen begründet liegt, der die Öffentlichkeit mit eben diesen Gedanken aus ihrem säkular-rationalistisch anmutenden „Dornröschenschlaf" gerissen hat. Joas, der von dem ungebrochenen Fortbestand der Religion durch den Prozess der Säkularisierung hindurch überzeugt ist und deshalb die Rede von ihrem Bedeutungszuwachs in der Gegenwart nicht verstehen kann, argumentiert weiter gegen Habermas: „Vielleicht wäre es besser gewesen, eine bisherige Unterschätzung [der Religion] selbstkritisch einzuräumen – statt sie mit einem Begriff zu verkleiden, der nach Epochenwandel klingt."[212] Joas wirft Habermas vor, aufgrund der fehlenden Kraft kommunikativer Verständigung im Bereich moralischer Fragen und Diskurse, wie sie Habermas 1981 mit seiner „Theorie des kommunikativen Handelns" angedacht hatte, nun auf religiöse Sinngebungspotenziale zurückzugreifen, und der Religion damit zur Wiedergeburt zu verhelfen, obwohl sie de facto gar nicht von der Bildfläche verschwunden war. Seine Rede von der Bedeutung der Religion sei also lediglich seinem Bewusstsein anzuheften und habe mit der empirisch

[210] Für die folgenden Ausführungen zur Frage der Säkularisierungstheorie habe ich mich zur eigenen Positionierung besonders auf die Arbeiten Detlef Pollacks gestützt: Pollack, Detlef: Säkularisierung – ein moderner Mythos. Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003 und Pollack, Detlef: Rückkehr des Religiösen?, Tübingen 2009.
[211] Joas, Hans: Mensch, S. 124
[212] Ebd. S.124

vorfindlichen Wirklichkeit des Religiösen nichts zu tun. „[…; Auslassung durch Verfasserin] das Problem […; Auslassung durch Verfasserin] der rettenden Säkularisierung kann nur denen als neu erscheinen, für die dies nicht wie für gläubige Menschen immer schon ihren Alltag bestimmt. Staunenswert und vielsagend ist deshalb, dass Habermas` Plädoyer als Sensation empfunden werden konnte.“[213]

Der kurze Einblick in diesen intellektuellen Schlagabtausch zwischen Jürgen Habermas und Hans Joas deutet auf ein Spezifikum hin, mit dem sich religionssoziologisches Denken zur Erfassung der sozialen und religiösen Wirklichkeit auseinandergesetzt hat: die Frage nach dem Zusammenhang von Säkularisierung und Religion. Welche Bedeutung hat Religion in der Gegenwart? Ist Religion und Säkularisierung vereinbar oder nicht? Hat der Säkularisierungsprozess - erstens - zum Ende der traditionellen Religion und zu ihrem erneuten Revival in transformierter Gestalt [214] beigetragen, war die Säkularisierung der entscheidende Motor für steigende Religiosität[215], spricht man heute von einer „Wiederkehr der Götter“[216], oder

---

[213] Ebd. S.125

[214] Vgl. hier Hans-Joachim Höhn, der für die unterschiedlichen Formen gegenwärtiger Religiosität einerseits in Anlehnung an Habermas` Begriff des Postsäkularen den Begriff „postreligiös“ und „Dispersionstheorie der Religion“ verwendet. Höhn sagt: „Die gleichzeitige Verwendung der Kategorien „postreligiös“ und „postsäkular“ zur Kennzeichnung der religiösen Signatur der Zeit deutet darauf hin, dass auf der Bühne moderner Gesellschaften ein Stück aufgeführt wird, das zugleich vom Verschwinden und vom Fortbestand des Religiösen handelt. Es gibt nicht nur Traditionsabbrüche zu beobachten, sondern auch Umbrüche religiöser Sinnsuche und ihrer Ausdrucksformen.“ (Höhn, Hans-Joachim: Postsäkular, S. 33)

[215] Das Beispiel der Vitalität gelebter Religiosität in den USA scheint dafür zu sprechen, dass durch Modernisierungsprozesse wie der Demokratisierung und der Pluralisierung der religiöse Markt zu blühen beginnt, Säkularisierung also gerade nicht zum Abbruch gelebter Religion, sondern zum fruchtbaren Wachstum führt. Detlef Pollack beschreibt diesen Sachverhalt unter dem Begriff des „ökonomischen Marktmodells“. (Vgl. hier Pollack, Detlef: Rückkehr, S. 35ff und auch Joas, Hans: Mensch, S.123: „In der Perspektive globaler Modernisierung erscheint heute eher Europa als Sonderfall – und nicht die USA.“)

Ich werde in diesem Kontext die Frage nach der Bedeutung der Religion an sich im Zusammenhang des Säkularisierungsprozess nicht weiter erläutern. Es geht nicht um den Gedanken, in welcher Weise Religion selbst den Prozess der Säkularisierung vorangetrieben hat. Diesen Aspekt erläutert z.B. Friedrich Wilhelm Graf in seinen Ausführungen zum Protestantismus, indem er Paul Tillich zitiert: „Das protestantische Prinzip, dessen Name sich von dem Protest der Protestanten gegen die Entscheidungen der katholischen Mehrheit ableitet, enthält den göttlichen und menschlichen Protest gegen jeden absoluten Anspruch, der für eine bedingte Wahrheit erhoben wird, auch dann, wenn dieser Anspruch von der protestantischen Kirche selbst ausgeht. Das protestantische Prinzip ist der Richter jeder religiösen und kulturellen Wirklichkeit, einschließlich der Religion und Kultur, die sich selbst protestantisch nennen.“ – zitiert nach Graf, Friedrich Wilhelm: Protestantismus, S.90.

ist Religion - zweitens - rein passiv den Veränderungsprozessen der Säkularisierung und damit fundamentalen Erosionsprozessen in den eigenen Reihen ausgesetzt? Oder war Religion - drittens - nie verschwunden und die These vom religiösen Abbruch nur eine Finte, um denen zuzuarbeiten, die heute von Postsäkularität reden, weil der Säkularismus angeblich eine Schneise der metaphysischen Verwüstung hinterlassen hat? Die Frage um die Säkularisierung und ihre Auswirkung auf die Prägung von Gesellschaften und der in ihnen lebenden Menschen ist sehr facettenreich und kennt keine eindeutige Antwort. Um Licht in den Dschungel von Meinungen und Ergebnissen zu bringen, sei in einem ersten Schritt die von Detlef Pollack erläuterte Säkularisierungsthese vorgestellt.

(2) Der in Münster lehrende Religions- und Kultursoziologe Detlef Pollack hat in eindrücklicher Weise in zwei Studien Erhebungen zur religiösen Sozialisation in Deutschland und Europa/Osteuropa durchgeführt und dabei die Säkularisierungsthese einer auf empirischen Daten fußenden Überprüfung unterzogen. [217] Dabei legt er folgendes Verständnis der Säkularisierungsthese zu Grunde: „Noch vor wenigen Jahrzehnten gehörte es in den Sozialwissenschaften zu den allgemein anerkannten Hypothesen, anzunehmen, dass die Bedeutung von Religion und Kirche in modernen Gesellschaften abnehmen und mit dem Prozess der Modernisierung immer weiter zurückgehen würde.“[218] An anderer Stelle definiert Pollack: „Säkularisierung wäre dann also definiert als ein Prozess der Abnahme der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion, der in irgendeiner, genauer zu spezifizierenden Weise mit Modernisierungsprozessen im Zusammenhang steht.“ [219] Danach beruht die Säkularisierungsthese also auf einer

[216] So der Titel des Buches von Friedrich Wilhelm Graf, der zu dem Schluss kommt, dass die Religionen durch mannigfaltige Transformationen in der Geschichte der Moderne von einer immensen Ausdauer Zeugnis ablegen.

[217] Für die folgenden Ausführungen zur Frage der Säkularisierungstheorie habe ich mich auf die Arbeiten Detlef Pollacks gestützt: Pollack, Detlef: Säkularisierung – ein moderner Mythos. Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003 und Pollack, Detlef: Rückkehr des Religiösen?, Tübingen 2009.

[218] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 132

[219] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 4

Verwobenheit von Modernisierungsprozessen und Religion, so dass davon auszugehen ist: Je moderner[220], desto weniger religiös. Unter Religion versteht Pollack das Bezogensein des Menschen auf Transzendenz aus dem Kontext immanenter Welterfahrung heraus, die in dem Aspekt der Kontingenz ihren kritischen Punkt hat. Er schreibt: „Mit der Einführung der Unterscheidung von Immanenz und Transzendenz schließt die Religion die Horizonte der Welt und führt das Unbestimmbare der Welt in Bestimmbares. Auf diese Weise macht sie Kontingenz hinnehmbar und steigert sie tragbare Unsicherheit … ."[221] Religion vermittelt also zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, zwischen dem für den Menschen Verfügbaren und Unverfügbaren vor dem Hintergrund individueller und gesellschaftlicher Kontingenzerfahrung. Mit dieser Definition weist Pollack auf den grundsätzlichen Unterschied zwischen individueller religiöser Erfahrung einerseits und religiös-institutioneller Antwort auf eben diese menschlichen Grunderfahrungen andererseits hin: „[…; Auslassung durch Verfasserin] was ist, wenn

[220] Polack beschreibt die Merkmale der Moderne unter Rückgriff auf die klassischen Ansätze der Modernisierungstheorie wie folgt: Prozesse der Industrialisierung, der Technisierung, der Rationalisierung, die Wohlstandsvermehrung, die Urbanisierung, der Bildungsanstieg, die Demokratisierung, sowie die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und die Selbstreflexivität und Selbstkorrektur sowie Autonomie des Individuums. (Vgl. Pollack, Detlef: Rückkehr, S. 22 und S.67-76.)

[221] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.65

Detlef Pollack benennt das Dilemma jeder Begriffsbildung von Religion, plädiert aber entschieden für die Notwendigkeit einer bestimmten religionstheoretischen Nomenklatur, um in theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen auf dem Gebiet der Religionssoziologie von klar umrissenen Voraussetzungen ausgehen zu können: „In der Religionssoziologie und den Religionswissenschaften mehren sich die Stimmen, die den Versuch, Religion zu definieren, als zum Scheitern verurteilt ansehen und daher von vornherein aufgeben […; Auslassung durch Verfasserin]. Solchen prinzipiellen Einwänden ist entgegenzuhalten, dass jede wissenschaftliche Analyse klar definierter Kategorien bedarf, ohne deren Anwendung sie blind bleiben würde." (Pollack, Detlef: Rückkehr, S. 60f) Vgl. dazu auch die Darstellung der Forschungslage bei Winfried Löffler: Religionsphilosophie, S. 9-18 und Saskia Wendel: Religionsphilosophie, S. 10-25, besonders die Seiten 22-25). In der Forschung unterscheidet man gemeinhin zwischen mehreren Religionsbegriffen, von denen der funktionalistisch und der essentialistisch ausgerichtete Begriff eine sich nicht ausschließende Alternative darstellen. Detlef Pollack legt seinen Untersuchungen einen Religionsbegriff zugrunde, der sowohl essentialistisch als auch funktional ausgerichtet ist. Essentialistische Religionsbegriffe beschreiben das Wesen und die „Essenz" der Religion an sich, gelten aber als „theorielastig". Funktionale Religionsbegriffe nehmen die Religion von ihrem funktionalen Zuschnitt her wahr und fragen danach, welche Bedeutung die Religion für das Individuum und die Gesellschaft einnehmen kann. Pollack beschreibt seine Position wie folgt: „Der Vorschlag, der hier unterbreitet werden soll, lautet, die Definition durch die Kombination funktionalistischer und substantialistischer Argumente in Angriff zu nehmen, um so ein höheres Maß an Konkretion bei Vermeidung von Einseitigkeit zu gewinnen. Unter Zuhilfenahme der „Merkmale" Kontingenz, Immanenz und Transzendenz entfaltet Pollack seinen Begriff von Religion, wie er im Text dargestellt ist.

zwar Kontingenzerfahrungen reichlich anfallen und damit auch ein hoher Bedarf für religiöse Antworten, religiöse Angebote aber der Kritik und Ablehnung ausgesetzt und nicht wahrgenommen werden? Und was ist, wenn zwar religiöse Antworten bejaht werden und religiösen Forderungen gehorcht wird, aber das Bedürfnis nach Religion und die Erfahrung von Kontingenz verloren gegangen sind? Im ersten Fall wird man von religiöser Sehnsucht und Suche sprechen können, im zweiten von religiöser Orthodoxie oder Orthopraxie, aber wohl kaum von einer lebendigen und eigendynamischen Religiosität.“[222]

Auf der Grundlage dieses Religionsbegriffs untersucht Pollack Religiosität in Deutschland und Europa[223] und kommt zu dem Ergebnis, dass die Prozesse der Modernisierung einen negativen Einfluss auf das religiöse Feld in Europa und Deutschland haben. Vor allen Dingen die Frage der Bildung und des Wohlstandes lassen in Deutschland zunehmend mehr Menschen in Distanz zu Fragen der Religion treten. Pollack resümiert: „Diese [die Säkularisierungsthese, Ergänzung durch Verf.] kann die größte Erklärungskraft für sich beanspruchen. […; Auslassung durch Verfasserin] Mit ihr lässt sich auch erklären, […; Auslassung durch Verfasserin] dass zwischen Moderne und Religion ein Spannungsverhältnis besteht. Auch wenn viele Sozialwissenschaftler, Historiker und Theologen von der Wiederkehr der Religion sprechen – sofern man auf das schaut, was die Menschen von sich sagen und was sie glauben, was sie tun und wie sie ihr Denken, Fühlen und Handeln interpretieren, sofern man also die individuelle Ebene in Blick nimmt, kann man einer solchen Behauptung nur schwer zustimmen.“[224]

Mit dieser Einschätzung hebt Detlef Pollack die Bedeutung der Säkularisierungstheorie hervor und setzt sich deutlich von den Meinungen und Forschungstrends ab, die die Säkularisierungstheorie schon längst für

[222] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.66-67
[223] Pollacks Ausführungen zur Religiosität in Osteuropa bleiben hier unerwähnt.
[224] Pollack, Detlef, Rückkehr, S. 100-104. Zitat: S.149

überholt einschätzen und an einen Boom der Religion glauben. An sie richtet er eine in dreifacher Hinsicht aufgegliederte Kritik[225]: Erstens sei zu bedenken, welcher Religionsbegriff zugrunde gelegt werde, wenn man von einem Erstarken der Religion spreche; ein inhaltlich weit gefasster Religionsbegriff führe folgerichtig zu positiven statistischen Erhebungen. Zweitens seien die religiösen Aufschwungprozesse, von denen in den Medien immer wieder die Rede sei und die sich in dem Sammelbegriff der Patchwork-Religion zusammenfassen lassen, in ihrer Interpretation schlicht und einfach überschätzt. „Die außerkirchlichen religiösen Gegenbewegungen bleiben […; Auslassung durch Verfasserin] marginal. Sie sind ein Minderheitenphänomen, stark fluktuierend, strukturell schwach und vielfach selber so konventionell wie das Gegenüber, von dem sie sich absetzen wollen.“ [226] Damit weist Pollack drittens darauf hin, dass Individualisierungsprozesse in religiöser Hinsicht zwar stattfinden, diese aber nicht nur außerhalb der Kirchen ihren Ort finden, sondern auch innerhalb. Mit diesem Formenwandel innerhalb und außerhalb der Institution Kirche gehe aber ein Bedeutungsverlust der Religion einher, „der alle ihre Dimensionen betrifft, ihre institutionelle und rituelle ebenso wie ihre individuelle und erfahrungs- und überzeugungsmäßige.“[227]

Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Nach den empirischen Befunden Detlef Pollacks kann immer noch am Säkularisierungstheorem festgehalten werden. Die Modernisierungsprozesse haben eine Rückwirkung auf das religiöse Bewusstsein der Menschen. Wohlstand und Bildung und die mit ihr einhergehende Rationalisierung der Lebenswirklichkeit sind in der Lage das religiöse Sensorium des Menschen, seine Suche nach Sinn und seine Sehnsucht nach „mehr“ zu immunisieren und zu verändern. Reli-

[225] Pollak wendet sich hier vor allen Dingen gegen die Vertreter des „ökonomischen Marktmodells“, die am Beispiel der USA erläutern, dass die durch die Modernisierungsprozesse evozierte Pluralisierung der Gesellschaft zu einem Religionsboom führt. Im Blick hat Pollack aber auch die Vertreter der Individualisierungstheorie, die im folgenden Kapitel erläutert wird. Kurz zusammengefasst handelt es sich dabei um die Frage, ob die Deinstitutionalisierung der Gesellschaft zum Verschwinden oder zur Individualisierung und damit zum Aufschwung der Religion führt.
[226] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 141
[227] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S.137

gion boomt nicht, auch wenn der ein oder andere religiös-exotische Weg die religiöse Landkarte bunt werden lässt und man insgesamt von einem Formenwandel der Religion sprechen kann.
(3) Blüht der außerkirchliche religiöse Markt nach Pollack entgegen einiger Beteuerungen nicht, so sind doch noch Sehnsüchte nach Veränderung innerhalb der Institution Kirche festzustellen. Fraglich ist, ob institutionalisierte Religion in der Lage ist den religiösen Bedürfnissen, die sich durch den Prozess der Modernisierung hindurchgewälzt haben, angemessen zu begegnen. Das zeigen Pollacks Hinweise auf die Individualisierungsprozesse auch innerhalb der Kirche. Insgesamt hält er fest: „Die Kirchen verlieren an gesellschaftlicher Bedeutung, an Weltdeutungskompetenz und an der Fähigkeit zu sozialer Kontrolle. Menschen wenden sich zunehmend von den Kirchen ab, treten aus und beteiligen sich weniger am kirchlichen Leben. […; Auslassung durch Verfasserin] Noch immer aber sind die Kirchen sozial mächtig und besitzen eine erstaunliche Tradierungskraft. Nach wie vor vermögen sie religiöse Energien zu binden, religiöse Bedürfnisse zu befriedigen und religiöse Impulse zu geben. Nicht so sehr außerhalb als vielmehr innerhalb der Kirchen vollziehen sich die vielfach angesprochenen religiösen Pluralisierungsprozesse.“ [228] In diesen Worten klingt an, was Pollack bei seiner Definition des Religionsbegriffes angedeutet hatte: Gibt es noch nach wie vor das Bedürfnis nach Transzendenz, entsteht die Frage, wie die Kirche diese Sehnsucht aufgreifen und beantworten kann.
(4) Vor diesem Hintergrund könnte Habermas Insistieren auf der Relevanz von religiösen Sinnstiftungspotenzialen in säkularisierten Gesellschaften verstanden werden. Er weist mit dem „Bewusstsein von dem, was fehlt“ auf eine Leerstelle menschlicher Wirklichkeitsbewältigung, auf Kontingenzerfahrungen und fehlende Mechanismen hin - auch seitens der institutionalisierten Religion - und betont, dass religiöse Sinngebungsgehalte in die Welt der heutigen Gesellschaft übersetzt werden müssen. Damit greift er die Frage der Hermeneutik auf, der Übersetzung religiöser Sprache

[228] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S.141

in die Lebenswelt hinein: „Warum sollten sie [die religiösen Traditionen; Ergänzung durch Verfasserin] nicht immer noch verschlüsselte semantische Potentiale enthalten, die, wenn sie nur in begründete Rede verwandelt und ihres profanen Wahrheitsgehaltes entbunden wären, eine inspirierende Kraft entfalten können?“[229] „Religiöse Bürger müssen eine epistemische Einstellung zu fremden Religionen und Weltanschauungen finden, die ihnen innerhalb des bisher von der eigenen Religion eingenommenen Diskursuniversums begegnen. Das gelingt in dem Maße, wie sie ihre religiösen Aussagen selbstreflexiv zu den Aussagen konkurrierender Heilslehren in Verbindung setzen, das den eigenen exklusiven Wahrheitsanspruch nicht gefährdet. Religiöse Bürger müssen ferner eine epistemische Einstellung zum Eigensinn säkularen Wissens und zum gesellschaftlich institutionalisierten Wissensmonopol wissenschaftlicher Experten finden. Das gelingt nur insoweit, wie sie aus ihrer religiösen Sicht das Verhältnis von dogmatischen Glaubensinhalten und säkularem Weltwissen grundsätzlich in der Weise bestimmen, dass die autonomen Erkenntnisfortschritte mit den heilsrelevanten Aussagen nicht in Widerspruch geraten können. […; Auslassung durch Verfasserin] Diese Arbeit der hermeneutischen Selbstreflexion muss aus der Sicht der religiösen Selbstwahrnehmung vorgenommen werden.“[230]

Habermas knüpft damit an den Bruch religiöser Traditionen durch die Modernisierungsprozesse an und umreißt den Ort, an dem sich institutionalisierte Religion von Neuem auf gesellschaftliche Erfordernisse in Form einer Reformulierung ihrer Inhalte und einer den Gegebenheiten der Zeit entgegenkommenden Hermeneutik einspielen kann. Dabei ist die Frage nach der Hermeneutik eine Frage nach dem Verhältnis überlieferter religiöser Wahrheit und ihrer sich dem persönlichen Glauben erschließenden sinnvollen Übersetzung. Sie reicht hinein in die Frage nach dem Verhältnis von Institution und Person, von Individualität und Institutionalität, von

[229] Habermas, Jürgen: Naturalismus, S.19
[230] Habermas, Jürgen: Naturalismus, S.143

institutionell „verwalteter“ religiöser Wahrheit und individuell sich ereignender Glaubenswahrheit. Die im Folgenden erläuterte „Individualisierungstheorie“ bewegt sich in inhaltlicher Hinsicht auf dieser Ebene.

3.2.1.2 Die Individualisierungstheorie

(1) Die Individualisierungstheorie, wie sie Detlef Pollack in seiner Studie „Rückkehr des Religiösen?“ beschreibt, geht ebenso wie das Säkularisierungstheorem von gesellschaftlichen Umwälzungen im Prozess der Modernisierung aus. So verweist sie auf Faktoren wie Rationalisierung, funktionale Differenzierung oder auch Pluralisierung. Allerdings kommt sie dabei – anders als die Säkularisierungsthese - zu dem Schluss, dass Religion durch diese Umformungen nicht geschwächt wird und an Bedeutung verliert, sondern dass gelebte Religiosität in Form von individueller und privater Religion an Relevanz gewinnt. Von daher könnte man sagen, dass die Vertreter der Individualisierungstheorie Kritiker des Säkularisierungstheorems sind: Religion hat zwar an Kraft verloren. Aber das betrifft nur die institutionelle Form der Religion. An und für sich stellt sie darüber hinaus so etwas wie eine Grundkonstante menschlicher Existenz dar, die sich zeitbedingt unterschiedlichen Ausprägungen verschreibt.[231] Was der Einzelne also glaubt, ist durch die Positionsschwächung der Kirchen und der Institutionsformen der Religion nicht mehr kommunizierbar. Die Individualisierungsthese ruht in dieser Hinsicht auf einer Institutionenkritik auf. Die Kirchen verlieren ihr Monopol, religiöse Sinngehalte zu vermitteln. Der Einzelne nimmt sein religiöses Schicksal selbst in die Hand. Pollack fasst die Position der Vertreter der Individualisierungstheorie wie folgt zusammen: „Mit der Modernisierung der Gesellschaft komme es nicht zu einer Positionsschwächung von Religion; diese wandle nur ihre Formen. Während in vormodernen Gesellschaften Religion in den Kirchen

[231] Pollack kommentiert: „Problematisch an derartigen […; Auslassung durch Verfasserin] Religionsdefinitionen ist […; Auslassung durch Verfaserin], dass sie eine unhintergehbare Notwendigkeit von Religion postulieren, die dem beobachtbaren Wandel des Religiösen nicht gerecht wird.“ (Rückkehr, S. 56)

institutionalisiert gewesen sei, löse sich der Zusammenhang zwischen Religiosität und Kirchlichkeit in modernen Gesellschaften auf. Die Kirchen verlören an gesellschaftlicher Akzeptanz; Religion und Religiosität gewönnen dagegen eher in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung. […; Auslassung durch Verfasserin] Religiosität gewinne so zunehmend den Charakter einer individuell verantworteten Mischung oder „Bricolage“ von unterschiedlichen religiösen Orientierungen.“[232]

Durch seine empirischen Untersuchungen kommt Detlef Pollack nun ganz entgegen dieser Aussagen der Individualisierungstheorie zu dem Ergebnis, dass zwar auf der einen Seite der individuelle Bezug zur Institution der Kirche und der durch sie angebotenen Religion abnimmt, auf der anderen Seite aber die individuelle Kreation neuer Formen von Religiosität nicht in gleicher Weise zunimmt.[233] „Zwar lässt sich in der Tat feststellen, dass in den letzten Jahren das Interesse an Formen außerkirchlicher Religiosität gewachsen ist. New Age, Meditation, Zen-Buddhismus, Farbtherapie, Astrologie, Reinkarnationsvorstellungen, Tischrücken und andere außerchristliche Religionsvorstellungen und -praktiken erfreuen sich zweifellos einer zunehmenden Beliebtheit.“ [234] Die gesellschaftliche Relevanz dieser außerkirchlichen Religiosität lässt sich aber mit dem durch Pollack kritisch eingestuften und von der Religionssoziologie so oft beschworenen Rückgang der an die Kirche gebundenen Religiosität nicht vergleichen.

(2) Bei aller Beteuerung des Säkularisierungstheorems und der Infragestellung der Individualisierungstheorie, von der Pollack selbst sagt, dass sie heute vom „Mainstream der europäischen Religionssoziologen vertreten wird“[235], benennt der Theologe aus Münster die Individualisierungsleistung des Einzelnen im Kontext des Modernisierungsprozesses, auch wenn von keinem individuellen Religionsboom geredet werden kann: „Selbstverständlich kann unter bestimmten, genauer einzugrenzenden Bedingungen ein

[232] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.45
[233] Vgl. Pollack, Detlef: Rückkehr, S. 149 und Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 136f
[234] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 134
[235] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.53

solcher Gegensatz [zwischen Individuum und Institution; Ergänzung durch Verfasserin] auftreten, und in der Moderne, in der den gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen die zentrale Aufgabe der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft zukommt und sich daher besonders hohe Erwartungen an die Erfüllung dieser Aufgabe richten, mag sein Auftreten vielleicht sogar besonders wahrscheinlich sein.“[236] „Religionsformen werden individualisiert.“[237] „Individualisierungsprozesse finden auf dem weiten religiösen Feld durchaus statt. Sie vollziehen sich aber nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Kirche.“[238]

Auch wenn die Frage der Individualisierung im Sinne einer Bestätigung der These, dass individuelle Religion zuehme, nach den empirischen Studien von Pollack nicht bejaht werden kann, so muss doch nach den durch die Modernisierungsprozesse hervorgerufenen individuellen Herausforderungen, die sich auch auf den Bereich der Religion beziehen, gefragt werden. Das heißt: Zunehmende Distanz gegenüber Kirche und Religion ist nicht gleichbedeutend mit Individualisierung im Sinne der vermehrten individuellen Religionssuche, wohl aber vereinbar mit der Frage der individuellen Konstruktionsleistung in Fragen der Religion.[239] Erinnert sei deswegen in diesem Zusammenhang noch einmal an den durch Lyotard geprägten Begriff der Postmoderne und seinen Hinweis auf das „Ende der Großerzählungen“, daran nämlich, dass angesichts vielfältiger Modernisierungs- und Pluralisierungsprozesse das sinnstiftende Ganze seine Plausibilität einge-

[236] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.58
[237] Pollack, Detlef: Rückkehr, S.149
[238] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S.137
[239] Wilhelm Gräb kommentiert diesen Vorgang der individuellen Konstruktionsleistung religiöser Sinngehalte mit folgenden Worten: „Die Außenperspektive und damit die Notwendigkeit der Bildung einer Theorie der Religion ist in die Binnenverhältnisse der gelebten Religion selbst eingewandert. Ja, schärfer noch ist zu sagen, dass ohne die Theorie der Religion sich ihre Bedeutung fürs Leben nicht mehr erschließt, selbst denen nicht, die sie als persönliche Glaubensüberzeugung haben.“ (Wilhelm Gräb: Religion, S.194) Und weiter: „Gerade weil das offizielle, kirchliche Modell der Religion, die Verankerung ihrer Organisation in der Gesellschaft, ihre Verbindung mit der politischen Macht, mit Recht und Moral, mit sozialer Kontrolle sich abgeschwächt haben, die Religion in der modernen Gesellschaft – so kann man diesen Vorgang ja auch interpretieren – zu sich selbst befreit ist, sie zu ihrer spezifischen Funktion und dem ihr eigentümlichen Code gefunden hat, ist es den Individuen überlassen, ob überhaupt und wie sie sich in ihrer Lebensführung zur Religion verhalten. So nimmt beides zu, eine Praxis religiös gesteigerter wie religiös indifferenter Lebensführung. (Wilhelm Gräb: Religion, S.195)

büßt hat und das Individuum nun in seiner je persönlichen Entscheidung gefragt ist, Sinn in seinem Leben herzustellen.[240] In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff des häretischen Imperativs des österreichisch-amerikanischen Soziologen Peter L. Berger einen Sinn. Berger, der selbst im Bezug auf die Säkularisierungsthese eine Kehrtwende vollzogen hat – von der ursprünglichen Bejahung zur kritischen Bewertung[241] - beschreibt den durch die Säkularisierung an das Individuum herangetragenen Anspruch folgendermaßen: „In prämodernen Situationen leben die Menschen in einer Welt religiöser Sicherheit, die gelegentlich durch häretische Abweichungen in Mitleidenschaft gezogen wird. Im Gegensatz dazu bildet die moderne Situation eine Welt der Unsicherheit, die gelegentlich durch mehr oder weniger brüchige Konstruktionen religiöser Affirmation abgewehrt wird. [...; Auslassung durch Verfasserin] Für den prämodernen Menschen stellt die Häresie eine Möglichkeit dar, für gewöhnlich allerdings eine fernab gelegene; für den modernen Menschen wird Häresie typischerweise zur Notwendigkeit. Oder noch einmal, Modernität schafft eine neue Situation, in der Aussuchen und Auswählen zum Imperativ wird.“[242]

(3) Dieser von Peter Berger ins Spiel eingeführte Gedanke der individuellen Sinnstiftung findet sich bei dem Soziologen Thomas Luckmann - ein Vertreter der Individualisierungstheorie - in dem Begriffspaar der Individualisierung

---

[240] Vgl. hier auch Herbert Schnädelbach, der das Phänomen der mit der Pluralisierung verbundenen Auflösung von Metasystemen unter dem Begriff der Moderne subsumiert: „Moderne Kulturen sind zunächst dadurch geprägt, dass sie plural und dezentriert sind. Das bedeutet, dass sie aus mehreren Teilbereichen bestehen, von denen aber im Unterschied zu den prämodernen pluralen Gesellschaften keine einzige die Funktion der gesamtkulturellen Steuerung ausübt. Moderne Gesellschaften haben kein Zentrum mehr; sie sind gekennzeichnet durch den Verlust der Mitte […; Auslassung durch Verfasserin].“ Von diesem gesellschaftstheoretischen Blickwinkel zieht Schnädelbach eine inhaltliche Verknüpfung zur Frage der Religion: „Genau dies [die aus dem Verlust der Mitte hervorgehende funktionale Differenzierung der Gesellschaft; Ergänzung durch Verfasserin] gilt jetzt auch für die Religion, die über Jahrtausende in den Hochkulturen die kulturelle Zentralfunktion beanspruchen konnte; sie steht jetzt neben den anderen Teilbereichen – mit eigenem, aber beschränktem Recht.“ (Herbert Schnädelbach: Religion in der modernen Kultur, S.8)

[241] Vgl. hier die Einschätzung durch Pollack, Detlef: Rückkehr, S.2 und S.31 und durch Hans Joas in Joas, Hans: Mensch, S. 32-49.

[242] Berger, Peter: Zwang, S.41. Allerdings kommentiert Pollack an dieser Stelle: „Im Gegensatz zur geläufigen These der Religionssoziologie (Berger 1980) geht von der modernen Gesellschaft angesichts der warenhausähnlichen Pluralisierung der religiösen Angebote gerade kein Entscheidungszwang aus.“ (Pollack, Detlef: Säkularisierung, S. 139)

und Privatisierung wieder. Grundlegend ist die Annahme, dass die Distanzierung gegenüber Kirche (Privatisierung) und die Konstruktion eigener Religion (Individualisierung) zwei unterschiedliche Vorgänge darstellen. „Ist die Religion erst einmal zur Privatsache geworden, kann das Individuum nach freiem Belieben aus dem Angebot letzter Bedeutungen wählen.“[243] Dabei ist das Individuum an seine je spezifischen biographischen Eigentümlichkeiten gebunden, in denen sich die je eigentümlichen Wahlentscheidungen begründen lassen. Der Prozess der Distanzierung von der institutionalisierten Religion, die Deinstitutionalisierung kann mit dem Vorgang der Privatisierung[244] und die Individualisierung kann mit dem je eigenen Auswählen dessen, was für das eigene Sinnsystem tragbar erscheint, verglichen werden.[245]

(4) Zusammenfassend lässt sich also sagen und für den Fortgang der hier vorgelegten Arbeit fruchtbringend weiter verfolgen:

- dass das Säkularisierungstheorem nach Pollack immer noch eine gewisse Relevanz besitzt, auch wenn in der Religionssoziologie die religiösen Transformationsprozesse weitgehend durch die Individualisierungs-

[243] Luckmann, Thomas: Unsichtbare Religion, S. 141

[244] Vgl. hier auch Hans Joas. Er kommt in der Auseinandersetzung mit dem Religionssoziologen Peter Berger und seiner im Jahr 1968 aufgestellten These der Säkularisierung und Privatisierung im Sinne der Vereinzelung sowie Fragmentierung religiöser Gemeinschaften zu dem Schluss: „Diese These [der Privatisierung] gilt, insbesondere durch die Arbeiten von José Casanova über „Public Religions in the Modern World“, als weithin widerlegt […; Auslassung durch Verfasserin] . (Hans Joas: Mensch, S.35f)
José Casanova stellt unter Rückgriff auf die islamische Revolution, das enge Bündnis von Katholischer Kirche und Solidarnosc in Polen und die Bedeutung evangelischer Denominationen in den USA die Relevanz der Religion in der Öffentlichkeit heraus. (Vgl. José Casanova: Public religions.)
Herbert Schnädelbach erläutert demgegenüber – ähnlich wie Luckmann - den Prozess der Privatisierung der Religion als einen Prozess, durch den das Individuum zu einem authentischen Glauben herausgefordert wird: „Der Ausdruck „privat“ bezeichnet das Gegenteil von „öffentlich“ oder genauer: das Eigenrecht von etwas Besonderem, […; Auslassung durch Verfasserin] Abgesonderten gegenüber dem Allgemeinen, von dem es sich abgesondert hat. Die Religion ist dann privat, wenn die politische Macht auf religiöse Legitimations- und Steuerungsansprüche verzichtet und die Bildung nichtstaatlicher Religionsgemeinschaften freigegeben hat – [was natürlich zu einem Aufschwung religiöser Kollektive führen kann/Beispiel USA] – und nur verlangt, dass sie sich im Rahmen der allgemeinen Rechtsordnung bewegen. Die Privatisierung der Religion bedeutet somit zunächst nichts anderes als Religionsfreiheit […; Auslassung durch Verfasserin].“ „[…; Auslassung durch Verfasserin] genau dadurch wird hier individuelle Selbstbestimmung überhaupt möglich.“ Individuelle religiöse Selbstbestimmung steht also nach Herbert Schnädelbach mit der Privatisierung der Religion in einem Zusammenhang. (Herbert Schnädelbach: Religion in der modernen Kultur, S.9)

[245] Vgl. hier Luckmann, Thomas: Unsichtbare Religion, S. 181

these erklärt werden. Diese beruht in großen Teilen auf der Institutionenkritik.

- dass die Individualisierungsthese, wie sie Detlef Pollack vorgestellt hat, in ihrer Aussage, religiös-institutionelle Erosionsprozesse führten in gleicher Weise zu individuellen religiösen Aufschwungprozessen, nicht haltbar ist. Individuelle Religion wächst nicht im gleichen Maß wie kirchliche Religiosität abnimmt. Privatisierung und Individualisierung von Religion sind keine identischen Vorgänge. Das haben die empirischen Untersuchungen Pollacks ergeben. Zwar „vollzieht sich ein Formenwandel des Religiösen. Es ist in den letzten 30 Jahren zu einer verstärkten Ausbreitung von außerkirchlichen Religionsformen, von Esoterik und Okkultismus, von nichtchristlichen Religionsvorstellungen und -praktiken und zur verstärkten Ausbildung von individualisierten und synkretistischeren Formen der Religion gekommen. […; Auslassung durch Verfasserin] Die außerkirchlichen religiösen Gegenbewegungen [aber; Ergänzung durch Verfasserin] bleiben […; Auslassung durch Verfasserin] marginal. Sie sind ein Minderheitenphänomen, stark fluktuierend, strukturell schwach und vielfach selber so konventionell wie das Gegenüber, von dem sie sich absetzen wollen.“[246]
- dass die Frage der Individualisierung auch innerhalb der Säkularisierungsthese wichtig ist: Individualisierung wird dann in Anlehnung an Berger und Luckmann als die Notwendigkeit für das Individuum verstanden, innerhalb gegebener Pluralisierungsprozesse und postmoderner Auflösungserscheinungen selbstreflexiv und autonom Entscheidungen treffen zu müssen, auch auf dem Gebiet der Religion. Die eigene Religiosität basiert dann zu einem guten Teil auf den individuellen Konstruktionsleistungen des Einzelnen.[247]

[246] Pollack, Detlef: Säkularisierung, S.141

[247] Mit dem Begriff des Konstruktivismus klingt an, was im späteren Teil der hier vorgelegten Arbeit weiter erörtert wird: dass Schüler und Schülerinnen lernen, indem sie eigenständig konstruieren. Der pädagogische Konstruktivismus liefert hierzu die Theorie.

3.2.2 Fazit: Religionsunterricht und Säkularisierung

Was tragen die Gedanken zur Säkularisierung für den Religionsunterricht in der Schule aus? Nach der Darlegung der Säkularisierungs- und Individualisierungstheorie lassen sich an dieser Stelle drei Gesichtspunkte festhalten:

1. Religion ist nach wie vor noch immer Thema in der Gesellschaft, auch wenn ihre Bedeutung im Zuge der Säkularisierung abgenommen hat. Sie erscheint jetzt in transformierter und gewandelter, sprich individueller Gestalt, auch wenn individuelle Religiosität nicht in dem Maß zugenommen, wie institutionalisierter Glauben abgenommen hat. D.h. für den Bereich der Schule: Jugendliche sind nach wie vor mit der Frage der Religion in unterschiedlichen Graden und in unterschiedlicher Form konfrontiert, sie sind mehr oder weniger religiös sozialisiert und engagiert. Dabei kann der Gedanke der Distanz gegenüber der Kirche eine Rolle spielen, muss aber nicht. Allein die Transformation, die das Phänomen „Religion“ durch die Säkularisierung erfahren hat, begünstigt schon eine veränderte Haltung gegenüber dieser. Religiöse Inhalte sind deshalb nicht unhinterfragt zu vermitteln, sondern der diskursive Charakter des Religionsunterrichtes muss deutlich werden. Schüler und Schülerinnen setzen sich dabei argumentativ mit religiösen Sinngehalten auseinander, um sich zu positionieren.

2. Zwar hat die Religion durch die Säkularisierung an Raum verloren. Allerdings bleibt für diejenigen, die nach wie vor eine gewisse Affinität zu religiösen Inhalten haben, eine besondere Aufgabe bestehen: Sie müssen traditionelle Glaubensinhalte und persönliche Fragen und Einstellungen miteinander ins Gespräch bringen und vernetzen. Die individuelle Konstruktionsleistung ist deshalb gefragt. Für den Schulunterricht bedeutet das, dass er Wege gehen muss, die Individualität und Differenzierung zulassen, sowohl im didaktisch-methodischen als auch im inhaltlichen Sinn. Aufgabe des Religionsunterrichtes kann es nicht sein, den Anderen im missionarischen Sinne von dem eigenen Glauben zu überzeugen, sondern mit dem Anderen über den eigenen Glauben zu diskutieren und zu reflektieren.

3. Die im Vorfeld aus dem klassischen Bildungsbegriff entwickelten Kriterien der Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit lassen sich mit den durch die Säkularisierung begründeten Veränderungen verschränken: Selbsttätig in religiösen Fragen sind Schüler und Schülerinnen dann, wenn sie unabhängig von überlieferten Glaubensinhalten oder aber auch im Kontext traditioneller Glaubenssysteme, also innerhalb von Kirchen und Religionsgemeinschaften, ihren eigenen religiösen Weg urteilend und reflektierend zu formulieren suchen. Religion bewegt sich dann zwischen Konstruktion und Instruktion. Dabei spielt der Gedanke der kritischen Distanz gegenüber traditioneller Frömmigkeit ebenso eine Rolle wie die Befähigung zur Kritik anderer gesellschaftlicher Strömungen und Systeme als „Sinnanbieter". Ein grundsätzliches Ziel ist, junge Menschen für die Bedeutung von Religion und Religiosität kritisch zu sensibilisieren. Fraglich ist allerdings, welche Bedeutung de facto aus entwicklungspsychologischer, religionssoziologischer und jugendtheologischer Sicht der Religion für Jugendliche zugeschrieben wird. Darum soll es jetzt gehen.

3.3 Die Religiosität Jugendlicher

Das Fach Religion genießt an den Schulen unterschiedliches Ansehen. Mal wird es zweistündig unterrichtet und liegt an einem ansehnlichen Platz in der Stundentafel, so dass mit einer gewissen Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen für ein Fach zu rechnen ist, über dessen inhaltlich-strukturelles Format nach wie vor keine Einigkeit bei seinen fachwissenschaftlichen Vertretern besteht.[248] Mal liegt es in den Randstunden eines Tages oder der Woche, so dass aufgrund seiner ungünstigen Platzierung ein wirklicher Lernerfolg nur ganz schwer umzusetzen ist. Ab 14 Jahren sind Jugendliche religionsmündig, so dass sie sich selbständig vom Religionsunterricht abmelden können. In nicht wenigen Fällen führt das zur Fluktuation weg vom Religionsunterricht hin zum Alternativangebot wie z.B. dem Ethikunterricht. Bekennt sich ein Schüler zum Fach Religion, mag das

[248] Darauf wurde im Abschnitt der „Shortcuts" hingewiesen.

unterschiedliche Gründe haben, z.B. Sympathie für den Lehrer, „wirtschaftliche“ Kosten-Nutzen-Rechnung im Sinne des Schülers, also angemessene Benotung bei wenig Aufwand oder aber auch wirkliches Interesse am Fach und der Diskussion um lebensweltliche Fragen. Das Fach Religion, das entweder konfessionell, eher religionskundlich oder auch religionsübergreifend unterrichtet wird wie in Hamburg, hat bei den Jugendlichen eine ganz unterschiedliche Bedeutung. In ihrer Werteskala steht es nicht unbedingt auf dem ersten Platz. Aber dazu später noch mehr.

Untersucht werden soll an dieser Stelle vor dem Hintergrund der leitenden Fragestellung der hier vorgelegten Arbeit über Religionsunterricht in der Oberstufe im weitesten Sinn das Verhältnis von Jugendlichen zur Religion. Gedacht ist dabei einerseits daran, welche Erkenntnisse aus religionssoziologischen Untersuchungen für die aufgeworfene Fragestellung gewonnen werden können. Anderseits werden theoretische Möglichkeiten erhoben, wie Schüler und Schülerinnen der Oberstufe von Gott sprechen und über Gott denken, welche altersgemäßen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen sie mitbringen. Darüber hinaus werden Erkenntnisse aus der Jugendtheologie herangezogen.

3.3.1 Alltägliche Befunde …

Im Folgenden kommen zwei Schüler zu Wort, die sich mit der Frage nach der Bedeutung von Religion in der Gegenwart beschäftigt haben. Beide Beiträge bleiben unkommentiert stehen und sollen einen authentischen Blick auf die Einstellung Jugendlicher geben.

Der erste Beitrag stammt von Patrick. Am Ende der Jahrgangsstufe 10 hat er seine Präsentationsprüfung im Fach Evangelische Religion zum Thema gehalten: „Sollte eine evangelische Kirchengemeinde für alle Altersgruppen offen sein?“ Der folgende Text ist dem Vorwort seiner schriftlichen Arbeit entnommen. Patrick hat freundlicherweise der „Veröffentlichung“ zugestimmt.

Warum habe ich das Thema „Sollte eine Kirchengemeinde für alle Altersgruppen offen sein?“ ausgewählt?

Ich habe dieses Thema ausgewählt, da ich meine, dass über die Kirche heutzutage zu wenig Positives erzählt wird. Wenn man mal zu diesem Thema kommt, hört man meist Negatives über die Kirche, wie z.B. als Margot Käßmann, Vorsitzende der Evangelischen Kirche, über eine rote Ampel fuhr.

Nachdem ich im Mai 2009 konfirmiert wurde, hatte ich kaum noch etwas mit der Kirche zu tun. In der Konfirmandenzeit war es Pflicht zweimal im Monat in die Kirche zu gehen, um die Gottesdienste zu besuchen. Nach der Konfirmation besuchte ich noch zweimal den Gottesdienst. Danach nie mehr, obwohl es interessant war, was der Pfarrer bzw. die Pfarrerin den Besuchern aus der Bibel vorlas. Da man am Wochenende meistens länger schläft, ist es dann schon zu spät, um in den Gottesdienst zu gehen. […; Auslassung durch Verfasserin] Nicht nur die Predigt bzw. die Verse, die der Pfarrer bzw. die Pfarrerin vorgelesen hat, waren interessant. Sobald ich die Kirche verlassen hatte, merkte ich, dass es gut getan hat, in die Kirche zu gehen. Man konnte während des Gottesdienstes „abschalten“ und entspannen. Die Gedanken, die man vorher hatte, waren während des Gottesdienstes verschwunden und somit war der Kopf frei, um dem Pfarrer bzw. der Pfarrerin zuzuhören.

Der zweite Beitrag stammt von Lars, einem Schüler aus der 13. Klasse. Auch er hat einer Veröffentlichung zugestimmt. Er hat sich folgendermaßen geäußert:

Kirche und Jugendliche: zwei Dinge, die zwar generell miteinander kombinierbar sind, aber in der Umsetzung zu selten funktionieren. Es mangelt an Modernisierung. Die Frage, die sich mir stellt, ist: Warum sollte ich in die Kirche gehen, wenn ich weiß, dass mich ein großer kalter Raum mit harten Holzbänken erwartet? Ein Raum, der sich seit 2000 Jahren nicht geändert hat. Die Welt außen herum hat es aber. Die Kirche hat allgemein

gesehen an Bedeutung verloren und muss sich selbst um den Nachwuchs kümmern. Die Chance hat sie allerdings verpasst, wie ich finde.

Religion kann ein unglaublich spannendes Thema sein, wenn es gut „präsentiert“ wird. Und damit meine ich nicht etwa langweilige Gottesdienste, in denen Passagen aus der Bibel zitiert und langweilige Lieder gesungen werden. Wo ist da der Reiz für Jugendliche? Es geht doch vielmehr um Interaktion. Vielleicht mangelt es auch einfach an „Werbung“ und es ist bisher nicht bis zu mir durchgedrungen. Aber wo sind die Abende, an denen man sich in einer Gruppe über Religion austauschen kann? Die vielen unterschiedlichen Facetten diskutieren und darüber philosophieren kann. Wo sind Abende, an denen man einfach zusammensitzt, (neuere) Musik macht und einen schönen Abend verbringt (Kirche als „verbindendes“ Institut). Das sind nur zwei Ideen am Rande. Es gibt sicherlich unzählige andere Möglichkeiten.

Ehrlicherweise muss ich dazu sagen, dass mich Kirche als solche nie sonderlich interessiert hat. Religion hingegen ist ein Thema, über das man sich stundenlang unterhalten kann, ohne dass es langweilig wird. Aus diesem Grund trenne ich Religion und Kirche: Kirche ist das, was „außen herum“ passiert. Sei es in den Gottesdiensten, oder auch in den sozialen Einrichtungen wie Caritas oder ähnlichen.

Religion hingegen ist das, was in uns ist. Ob jemand nun an Gott glaubt, es nicht tut oder eine ganz eigene Vorstellung der Welt hat: es ist immer wieder lohnenswert sich darüber auszutauschen. Sei es um einfach Spaß an dem Thema zu haben oder seinen Horizont zu erweitern.

3.3.2 Religionssoziologische Impulse – Erkenntnisse aus der Jugendforschung[249]

(1) Das Zeit-Magazin vom 21. Juli 2011 ist betitelt mit den Worten „Jung sein ist die Hölle“. Blättert man den entsprechenden Artikel dann durch, begegnen dem Leser unterschiedliche Fotos junger Erwachsener: Die 16-jährige Jelena, die mit ihrem fast verwegenen Blick auf einem Bett liegend frivol in das Kameraauge blickt; Dimitri, 19, und Kim, 18, die sich mit ihrem lilafarbenen Haarschopf in einer Liebesgeste über das blasse Gesicht des jungen Mannes beugt; Alain, 18, die mit einer zaghaften Handbewegung den Top hebend ihre Wespentaille zum Vorschein bringen lässt und dabei den Leser mit einem seltsam doppeldeutigen Blick aus unterschiedlich-farblichen Pupillen fixiert … . All diesen Jugendlichen, und es sind noch mehr als die vier jetzt Erwähnten, ist eines gemeinsam: Sie zeichnen sich durch ihr Äußeres durch einen hohen Grad an Individualität aus. Was sich hier zugegeben in extravaganter Manier fürs Foto in Szene gesetzt hat, junge Menschen und ihre Suche nach einem eigenen Lebensstil, wird durch den Artikel von Silke Burmester, einer alleinerziehenden Mutter, eben zu diesem Thema unterstrichen. Sie singt ein Lob auf die Pubertät und den aus ihr hervorgehenden neuen Impulsen für ein junges Leben. Gegenüber der oft harsch geäußerten Kritik jugendlichen Fehlverhaltens kommentiert sie: „Mich ärgert das, denn für mich ist die Pubertät, nach dem Kleinkindalter,

[249] Für die folgenden Gedankengänge sind ausschlaggebend: Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend; Streib, Heinz/Gennerich, Carsten: Jugend und Religion; Schröder, Bernd: Die Religion der Schülerinnen und Schüler; Ulrike Baumann: Schülerinnen und Schüler der Oberstufe; Kirchenamt der EKD: „Kirche und Jugend“ sowie „Aufwachsen in schwieriger Zeit“. Darüber hinaus liefert wesentliche inhaltliche Impulse die 16. Shell Jugendstudie: Jugend 2010. Die erst kürzlich erschienene Studie von Bärbel Husmann: „Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher“ geht zwar detailliert auf die religiösen Biografien einzelner Schüler und Schülerinnen ein, legt aber zum Schluss ein deutliches Gewicht auf die Frage einer konsequenten religiösen Begleitung im Lebenslauf durch Schule und Gemeinde. D.h. der Gesamtduktus der Studie lässt sich mit der hier vorgelegten Ausarbeitung nur schwer kommunizieren, auch finden sich keine verallgemeinerten Aussagen zur Religiosität Jugendlicher, sondern die einzelnen Fragestellungen der Studie werden jeweils mit einzelnen Fallbeispielen unterlegt.
Grundsätzlich sei angemerkt, dass die Autoren jeweils von unterschiedlichen Zeiträumen ausgehen, wenn sie von der Jugend sprechen. Schröder z.B. nimmt die Spanne von 15-20 Jahren ins Visier (S.150), Hurrelmann geht von einer erweiterten Jugendphase aus von ca. 10 Jahren bis Ende des 20. Lebensjahres (S.17), die Shell-Studie untersucht die Einstellungen von Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren (S.361). Streib und Gennerich beziehen ihre Analysen ebenfalls auf die Zeitspanne zwischen 12 und 25 Jahren (S.40).

die spannendste Zeit. Mit Sicherheit nicht die leichteste, vielleicht auch die anstrengendste, weil ihr die Kraft innewohnt, einen ständig an die Grenzen der eigenen Fähigkeiten, der Geduld und Toleranz zu bringen, und weil sie den Glauben an das Gute zu ersticken droht. Es ist aber eben auch eine Phase, die unsere Kinder ein zweites Mal erschafft. Eine, die aus einem bekannten Menschen etwas Neues formt."[250]

Was Silke Burmester hier mit den Worten einer Mutter erzählt, lässt sich in fachwissenschaftlicher Sprache deuten: Der Sozialwissenschaftler und Leiter der letzten Shell-Jugendstudien Klaus Hurrelmann beschreibt die Phase der Jugend in seinem sozialisationstheoretischen Ansatz unter Aufnahme psychologischer als auch sozialer Aspekte[251] u.a. mit folgenden Worten: „Menschen im Jugendalter sind schöpferische Konstrukteure ihrer Persönlichkeit mit der Kompetenz zur eigengesteuerten Lebensführung."[252] Natürlich führt Hurrelmann noch weitere Kriterien an, um das Alter der Jugendzeit zu beschreiben. Aber eine bedeutsame Kategorie zur Charakterisierung ist die Frage nach den eigenen Konstruktionen Jugendlicher zur Persönlichkeitsentfaltung. Hurrelmann führt aus: „Menschen in der Lebensphase Jugend müssen sich – gerade weil sie im Vergleich zu Erwachsenen typischerweise noch nicht den vollen Grad der Autonomie des Handelns und das volle Spektrum von Kompetenzen für den Umgang mit den Lebensanforderungen besitzen – als aktiv handelnde Individuen profilieren. In der Lebensphase Jugend kommt es wegen der alterstypischen Umbruchsituation zu einem ständigen Prozess des Suchens und Tastens,

---

[250] Burmester, Silke: Das Erwachen, S. 17

[251] Hurrelmann verknüpft in seinem Ansatz psychologische Gedankenstränke und soziologische Einsichten. Dabei beruft er sich z. B. auf Parsons, Schelsky oder Fend, wenn es um die Formulierung einer Jugendkultur bzw. einer „Generationengestalt" geht, auf Mead, um die Konstruktionsleistung von jungen Erwachsenen zu bedenken, auf Beck, um den Gedanken der „Individualisierung" hervorzuheben. Auf psychologischer Seite führt Hurrelmann das „Konzept der Entwicklungs- und Reifekrisen", das „Konzept der Intelligenz", das „Konzept der Entwicklungsstufen", das „Konzept der Entwicklungsaufgaben", das „Konzept der Identität" und das Konzept der „Ressourcen" an. Hurrelmanns Sozialisationstheorie nimmt Aspekte all dieser Ansätze auf und „bezieht sie auf das Konzept ´"Sozialisation"`, das die Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter als einen produktiven Prozess der Auseinandersetzung mit den inneren und den äußeren Anforderungen versteht." (Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend, S. 63)

[252] Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend, S. 65

des Ausprobierens von Spielräumen und Verhaltensmöglichkeiten und zum Versuch, aktiven Einfluss auf die gegebenen Bedingungen in der sozialen und physischen Umwelt zu nehmen. Der unfertige, noch offene Charakter dieses Lebensabschnittes ermöglicht eine eigengesteuerte und letztlich auch selbstverantwortliche Lebensführung."[253]

(2) Jugendzeit ist also eine Zeit des Umbruchs, der Neudefinition, der Orientierung, in der die jungen Menschen innere Haltungen und Einstellungen mit äußeren Ansprüchen und Anforderungen austarieren.[254]

Das zeigt sich auch hinsichtlich ihrer religiösen Positionierung.[255] Heinz Streib und Carsten Gennerich gehen bei ihren triangulatorisch gefassten, qualitativen sowie quantitativen Analysen zur Religiosität Jugendlicher davon aus, dass sich vier Typen beschreiben lassen[256]: 1. Formen von kirchlicher Religiosität. Hier befindet sich der Jugendliche mit seinen Meinungen und Einstellungen noch im Rahmen institutionalisierter Religion. 2. Hinwendung zu Formen einer „Sektenreligion". Religion wird hier nach innen in die Gruppe hinein stark kontrolliert und gleichzeitig zur Außenwelt abgegrenzt. 3. Formen der Mystik: Jugendliche finden sich in diesem Be-

---

[253] Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend, S. 65f

[254] Vgl. hier Erik H. Erikson: Identität sowie Hurrelmann Klaus: Lebensphase Jugend, S. 13ff und Baumann, Ulrike: Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe, S. 120ff. Erik H. Erikson hat für den Zeitraum der Jugend den Begriff der Identitätsbildung eingeführt. Hurrelmann und Baumann weisen darauf hin, dass erstens von einer erweiterten Jugendphase im Lebenslauf des Menschen auszugehen ist und deshalb die Frage der Identitätsbildung sich nicht nur auf die Zeitspanne der „Jugend" beziehen kann. Unterschieden wird zwischen der Phase der Adoleszenz und Postadoleszenz. Letztere bezeichnet eine Phase zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter. Vgl. hier auch Streib/Gennerich: Jugend und Religion, S. 17ff. Streib/ Gennerich kommentieren (S.19): „Es ist durchaus plausibel, weitergehende Konsequenzen für die Religiosität anzunehmen und die Frage zu stellen, ob sich nicht Religiosität in der Adoleszenz grundlegend dahingehend verändert hat, dass nunmehr für Mehrheiten der Jugendlichen die These vom „häretischen Imperativ" (Berger 1979), d.h. dass in der Adoleszenz eine Wahl in Sachen Religion getroffen werden muss, zwar grundsätzlich gilt, aber dadurch relativiert wird, dass sich für weite Teile der Jugend eine Entscheidung in Sachen Religion erstens mit der verlängerten Adoleszenz verzögert, zweitens viel weniger im Modus von Verpflichtung […; Auslassung durch Verfasserin] für eine Religionstradition verstanden wird und drittens möglicherweise überhaupt als weniger wichtig hintangestellt, wenn nicht auf Dauer stillgelegt wird."

[255] „Die Phase der Jugend ist für die Ausbildung einer Haltung zu Religion und Kirche von besonderer Bedeutung; Jugendliche können sich mehr und mehr selbständig mit ihrem Glauben, der Religion und der Zugehörigkeit zur Kirche auseinandersetzen." (EKD: Kirche und Jugend, S. 13) Die Handreichung der EKD „Kirche und Jugend" nimmt vor dem Hintergrund der Frage, wie Jugendliche sich gegenüber Kirche positionieren können, diese Thematik in den Blick. Es geht darum, Wege zu eruieren, die für junge Menschen auch begehbar sind und in den kirchlichen Kontext einführen. Vgl. hier: EKD: Kirche und Jugend, besonders die Seiten 20ff.

[256] Streib, Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion, S. 24ff.

reich der Religion ein, wenn sie unabhängig von kirchlichen Formen des Glaubens ihrer eigenen Suche nach Sinn und Weltverstehen nachgehen wollen. 4. Jugendliche, die sich außerhalb jeder Konfession befinden und säkular geprägt sind. Die Religiosität Jugendlicher stellt sich demzufolge divergent dar. Von der Kirchenzugehörigkeit über die Verbundenheit zu einer Sekte sowie persönlicher, eher individueller Konstruktionen religiöser Formen bis hin zu einem säkularen Profil lässt sich das Spektrum beschreiben. Streib und Gennerich kreuzen diesen Gedanken u.a. mit der Terminologie der „Bewahrung“ und der „Offenheit für Wandel“ als einer Skala, in der sich die Positionen der Jugendlichen dann einreihen lassen. So erhalten sie ein recht differenziertes „Wertefeld“, um Religiosität unter Jugendlichen möglichst authentisch abbilden zu können. Sie kommen zu dem Schluss: „Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser empirischen Analyse der Religiosität von Jugendlichen ist, dass Religiosität nicht gleich Religiosität ist. Aufmerksamkeit für die Differenzen und unterschiedlichen Varianten von Religiosität kann kaum überschätzt werden.“[257]

(3) Neben diesen Impulsen aus der Jugendforschung, die von einem breiten Spektrum der Religiosität Jugendlicher ausgehen ohne allerdings zwischen den Typen eine Gewichtung auszumachen und der Frage nachzugehen, welcher Religionstypus vorherrschend ist, sei noch eine andere, differenzierende Perspektive den vorhergehenden Gedanken unterlegt. Bernd Schröder benennt mehrere heuristische Merkmale, die annäherungsweise - im Verhältnis zu den vorausgegangen Erläuterungen von Streib/Gennerich im Sinne einer Feinjustierung - ein Bild davon zeichnen können, wie Jugendliche gegenwärtig ihr Verhältnis zur Kirche und Religiosität definieren.[258] „Die subjektive Verbundenheit jugendlicher Kirchenmitglieder mit ihrer Kirche und die Dichte ihrer Partizipation an kirchlichen Vollzügen ist

[257] Streib, Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion, S. 54.

[258] Der Ansatz von Streib und Gennerich widerspricht nicht den Ausführungen von Schröder. Streib und Gennerich gehen der Frage nach, wie sich Jugendliche überhaupt auf dem Feld der Religion positionieren und welche Kategorien zur Beantwortung der Frage hilfreich sind. Schröder stellt in den Fokus seiner Betrachtungen den Gedanken, in welchem Verhältnis kirchliche und nichtkirchliche Religiosität bei Jugendlichen stehen. Vgl. Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S. 150ff.

rückläufig.“[259] „Nicht nur die aktive Teilnahme an kirchlichen Vollzügen, sondern auch nicht institutionell gebundene Formen religiöser Praxis und Orientierung verlieren unter Jugendlichen an Bedeutung.“[260] Damit ist „eine Wanderungsbewegung weg von der Kirchenzugehörigkeit zu anderen Formen sog. neuer Religiosität […; Auslassung durch Verfasserin] unter Jugendlichen nicht auszumachen.“[261] Dem entspricht auch folgende Annahme: „Traditionelle nichtchristliche Religionen haben keine für empirische Forschung erkennbare Attraktivität für Jugendliche.“[262] Und in Bezug auf die Vergleichbarkeit von christlichen und muslimischen Jugendlichen konstatiert Schröder: „Die Religiosität christlich geprägter Jugendlicher stellt sich vielgestaltiger dar als etwa diejenige von muslimischen Jugendlichen.“[263] Festzuhalten bleibt dann: „Die Entwicklung der eigenen religiösen Orientierung vollzieht sich bei Jugendlichen nur selten als Übernahme einer vorgefundenen Position.“[264]

Geht man diesen Äußerungen von Schröder nach, so lässt sich bei den Jugendlichen einerseits eine Distanzierung gegenüber kirchlich gebundener Frömmigkeit feststellen, andererseits allerdings wird diese Absetzbewegung gegenüber institutionalisierter Frömmigkeit durch individualisierte Formen von Religion nicht aufgefangen. Das entspricht dem im Vorfeld zur Frage der Säkularisierung erarbeiteten Befund, dass eigene Frömmigkeitsstile nicht in dem Maß zunehmen wie institutionell gefasste Religion abnimmt. Allerdings finden sich bei denjenigen Jugendlichen, die noch eine gewisse Affinität zu religiösen Themen haben, ein im Verhältnis zu Jugendlichen anderer Religion erhöhtes Maß an Selbststeuerung und Differenziertheit in religiösen Angelegenheiten.

(4) Die Annahmen von Schröder lassen sich mit den Erhebungen der 16. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2010 verschränken. Im Rahmen der

[259] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S.152
[260] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S.154
[261] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S. 155
[262] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S. 156
[263] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S. 159
[264] Schröder, Bernd: Die Religion der Schüler, S. 159

Frage nach Wertorientierungen geben 46% der befragten Jugendlichen zu verstehen, dass „an Gott zu glauben“ unwichtig sei.[265] Insgesamt geht die Studie zwar von einem hohen Prozentsatz konfessionell gebundener Jugendlicher im Westen aus, allerdings ist der Anteil von evangelisch und katholisch geprägten Jugendlichen deutlich geringer als der Anteil der Jugendlichen, die weder katholisch noch evangelisch sind und für die die Frage nach Religion von Bedeutung ist. 67% beträgt die Gruppe zuletzt Genannter. Demgegenüber messen lediglich 23% der evangelischen und 27% der katholischen Jugendlichen Gott eine Bedeutung zu. Die Gottesvorstellung evangelischer und katholischer Jugendlicher lässt sich zunehmend dadurch beschreiben, dass persönliche Vorstellungen einem eher abstrakten Verständnis weichen bzw. von gewissen Unsicherheiten begleitet werden. „Die evangelischen Jugendlichen stehen am reinsten für den Trend der gesamten Jugend; einerseits weg von der persönlichen Gottesvorstellung, andererseits hin zu religiöser Unsicherheit.“[266]

Verallgemeinernd und zusammenfassend lässt sich mit den Worten der Studie festhalten: „Der entscheidende Prozess der Säkularisierung ist in der (west)-deutschen Mehrheitskultur weiterhin nicht der Übergang in die Konfessionslosigkeit, sondern die Verringerung der Lebensbedeutung des religiösen Elementes bei den Konfessionellen […; Auslassung durch Verfasserin].“[267]

(5) D.h. auch: Jugendliche erfahren im Bereich der Religion das Zerbrechen von übergeordneten Sinnsystemen und suchen, wenn überhaupt, nach eigenen Wegen und Strukturen. Ulrike Baumann kann deshalb ganz folgerichtig gegenüber Lehrern und Lehrerinnen fordern: „Wenn das pädagogische Bemühen um Fragen und Erfahrungen der Jugendlichen heute nicht in einer bloßen Anpassung an das postmoderne Leben enden soll, müssen wir Kriterien suchen, die zu einer kritischen und konstruktiven

[265] Jugend 2010, S. 203
[266] Jugend 2010, S. 207
[267] Jugend 2010, S. 206

Begegnung mit der Postmoderne verhelfen. Es gilt Lebenserfahrungen zu thematisieren, die in verschiedenen Sinnentwürfen enthalten sind, mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler eine eigene Position finden."[268]

Die differenzierte Analyse der Religiosität von Jugendlichen von Streib und Gennerich[269], die zu Beginn schon erwähnt wurde, unterstreicht die These von Baumann. Egal, wie kirchenfern oder kirchennah sich junge Menschen positionieren: Sie sind in ihrem religiösen Setting und Design individuell ausgerichtet, wenn sie sich mit Fragen der Religion überhaupt beschäftigen. Kirchliche Traditionen, religiöse Items werden nicht einfach unhinterfragt übernommen. Darin drückt sich die durch die Säkularisierung evozierte Transformation von Religion aus. Aber auch der Drang nach Selbstverwirklichung, Infragestellung, Neukonstituierung in der Phase der Jugend kann in Geltung gebracht werden. Die hier vorgelegte Arbeit geht der Forderung von Baumann in dem Sinn nach, als dass sie durch eine religionsphilosophisch perspektivierte Orientierung des Religionsunterrichtes diesen veränderten Bedingungen nachzukommen versucht, und zwar so, dass Jugendliche im Medium der Religionsphilosophie zur eigenen Positionierung gegenüber religiösen Fragestellungen affiziert werden.

3.3.3 Entwicklungspsychologische Ansätze[270]

(1) Ging es in den vorhergehenden Ausführungen darum, einen Blick auf die Religiosität von Jugendlichen aus der Perspektive der Jugendforschung unter Einbeziehung religionssoziologischer Impulse zu beschreiben, soll jetzt der Frage der religiösen Entwicklung von Jugendlichen nachgegangen werden. Im letzten Drittel des letzten Jahrhunderts wurden unter dem Einfluss von Jean-Piagets kognitiv-struktureller Entwicklungspsychologie auch im Bereich der religiösen Entwicklung Modelle entwickelt, die über die

[268] Baumann, Ulrike: Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe, S. 131
[269] Vgl. hier Streib/ Gennerich: Jugend und Religion, S. 40ff.
[270] Für die folgenden Erläuterungen sind wegweisend: Friedrich Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, S. 106-167; Bernhard Grom: Religionspädagogische Psychologie, S. 42-85; Naurath, Elisabeth: Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien, S. 76-95; Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung, S.101 ff und Streib Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion, S.17-24.

religiösen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen im Lauf seines Lebens Aufschluss geben. Exemplarisch seien in dieser Hinsicht die Frage nach der Entwicklung des religiösen Urteils bei Fritz Oser und Paul Gmünder sowie James Fowlers Stufen des Glaubens genannt.[271]

Hatte Piaget noch die geistige Entwicklung des Kindes insgesamt vor Augen, indem er dessen Entwicklung – grob gesagt – in drei Stadien einteilte, das präoperationale, das konkret-operationale und das formal-operationale Denken[272], so geht es bei der Übertragung des Ansatzes von Piaget in den Bereich der Religion vor allen Dingen durch Fritz Oser/ Paul Gmünder und James Fowler um einen mehrstufigen, an den Lebensphasen des Menschen orientierten Entwicklungsprozess unter der Perspektive der religiösen Urteilsfähigkeit bzw. der Glaubensentwicklung. Diese Modelle werden aufgrund ihres stufenförmigen Aufbaus deshalb auch als kognitiv-strukturell bezeichnet und liefern immer noch wesentliche Impulse, wenn es um die religiöse Entwicklung des Menschen geht, auch wenn sie nicht unwidersprochen geblieben sind.[273]

Grundlegend für jede Stufentheorie ist das Verhältnis von Assimilation und Akkomodation als denjenigen Formen im Erkenntnisprozess, die einerseits das Angleichen neuer Erkenntnis an vorhandenes Wissen und andererseits die Modifikation bestehender Wissensformate durch eine neue Erkenntnis beinhalten. Im Prozess der Äquilibration als Stelbststeuerungsprozess werden diese Vorgänge miteinander kommuniziert. Elisabeth Naurath verdeutlicht, was das im Bezug auf eine stufenförmige Entwicklung bedeutet: „Der Widerstand der Phänomene und Erfahrungen, wenn also die Assimilation an die vorhandenen Erkenntnisstrukturen nicht gelingt, führt

---

[271] Büttner und Dieterich geben einen guten Einblick in die Originaltexte. Vgl. Büttner, Gerhard und Dieterich, Veit-Jakobus: Die religiöse Entwicklung, S. 103-152.

[272] Jean Piaget verbindet mit dem präoperationalen Denken des Kindes eher seine Anschauungsfähigkeit. Unter dem konkret-operationalen Denken versteht er die Operationsleistungen, die noch weitgehend an Anschauungen gebunden sind. Das formal-operationale Denken zeichnet sich dadurch aus, dass auf abstrakter Ebene über die konkrete Anschauung hinausgehend Operationalisierungen durchgeführt werden. (Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte, S. 110.

[273] Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 132-137 und 154-165 sowie Naurath, Elisabeth: Kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien, S. 86-92

quasi zur Weiterentwicklung des Denkens: die Struktur des Denkens liegt nun auf einem qualitativ höheren Niveau.“[274]

Jean Piaget hat selbst gezögert, seinen drei Stufen der geistigen Entwicklung des Kindes bestimmte Lebensalter zuzuweisen. Man kann aber grundsätzlich davon ausgehen, dass das präoperationale Denken beim Vorschulkind, das konkret-operationale Denken beim Grundschulkind und das formal-operationale Denken im Jugendalter auftritt. Damit hat der Mensch eine gewisse geistige Reife und die Fähigkeit zur Abstraktion erlangt.[275]

(2) Fritz Oser und Paul Gmünder schreiben dem Jugendalter von insgesamt fünf Stufen der religiösen Entwicklung Stufe 3 der religiösen Urteilsfindung zu.[276] Die religiöse Urteilsfähigkeit bezeichnet dabei eine Tiefenstruktur im Menschen, die unabhängig von seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion in ihm selbst vorhanden ist und sein Verhältnis zum „Ultimaten“, also Gott, überprüft und regelt.[277] Stufe 3 ist durch ein gewisses Maß an Autonomiestreben und durch eine Weiterentwicklung gegenüber den vorhergehenden Stufen gekennzeichnet. Zum besseren Verständnis der Theorie von Oser/Gmünder seien an dieser Stelle die fünf Stufen des Schemas insgesamt dargestellt. „Stufe 1: Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimaten (Deus ex machina); Stufe 2: Sicht der Beeinflussbarkeit alles Ultimaten durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (Do ut des), Stufe 3: Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimaten vom genuin humanen Bereich (Deismus); Stufe 4: Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (Apriorität); Stufe 5: Sicht einer kommunika-

[274] Naurath, Elisabeth: Kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien, S. 80
[275] Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 110 und Naurath, Elisabeth: Kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien, S. 80f.
[276] Da es in diesem Zusammenhang um die Entwicklung der Religiosität Jugendlicher geht, stehen die Aussagen von Oser/Gmünder und Fowler über die Phase der Jugend im Vordergrund.
[277] Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S.122f

tiv-religiösen Praxis, in der Ultimates in jedem Handeln Voraussetzung und Sinngebung bildet. Höchste menschliche Autonomie (Kommunikativiät).“[278]

Das Autonomiestreben auf Stufe 3 gleicht einer Haltung, in der sich der Mensch unabhängig von einer übergeordneten Macht erfährt. Er kann Gott nicht beeinflussen und sieht den Einfluss Gottes auf das Leben begrenzt oder gar nicht vorhanden. Friedrich Schweitzer kommentiert: „Wie im Deismus der Aufklärungszeit, nach dem Oser/Gmünder diese Stufe benennen, wird die Geschichte des Menschen als von Gott unabhängig verstanden, oder es wird überhaupt eine atheistische Position eingenommen. Den empirischen Ergebnissen von Oser/Gmünder zufolge (die allerdings nur bedingt verallgemeinerbar sind) ist Stufe 3 die Stufe, die vom späten Jugendalter bis weit ins Erwachsenalter hinein am häufigsten auftritt […, Auslassung durch Verfasserin].“[279]

(3) Haben Oser/Gmünder ihr Strukturschema auf der Basis der Frage nach der religiösen Urteilsfähigkeit untersucht, geht es James Fowler um die Entwicklung des Glaubens im Sinne von faith/Vertrauen als eines Strukturmomentes in der menschlichen Entwicklung im Gegensatz zu belief als einer Form des Glaubens an konkrete Inhalte.[280] Dabei steht er u.a. in der Tradition von Paul Tillich und lehnt sich an seinen Glaubensbegriff im Sinne dessen an, „was uns unbedingt angeht“.[281] Bei seinen Untersuchungen zur Glaubensentwicklung wertet Fowler Tonbandprotokolle aus, in denen seine Probanden in einem halboffenen Interview über ihr Leben berichten. Bei der Auswertung der Interviews folgt er sieben Kriterien: der „Form des Denkens“ - also der Möglichkeit des logischen Denkens -, der Fähigkeit zur „Rollenübernahme“ als Empathiefähigkeit, der „Form des moralischen Urteils“, der Frage der Bezugsgrößen, von denen her ein Individuum sich definiert als den „Grenzen des sozialen Bewusstseins“, der

[278] Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S.125
[279] Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S.127f
[280] Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 140f und Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie, S.57-61.
[281] Vgl. hier Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 137-141.

„Verortung von Autorität“, der Fähigkeit zur systematischen Deutung der Welt als der „Form des Weltzusammenhangs“ und der Fähigkeit zur Symbolisierung.[282] Aus dem Zusammenspiel dieser Faktoren leitet Fowler dann seine Annahmen über die Entwicklung des Glaubens ab. Der Phase der Pubertät weist er dabei ebenfalls Stufe 3 von insgesamt sechs Stufen seines Entwicklungsschemas zu. Sie beginnt mit frühen formalen Operationen und lässt sich auf Stufe 4 mit dem geistigen und entwicklungsbedingten Setting formaler Operationen fortführen.[283] Stufe 3 wird dabei als die Stufe des „synthetisch-konventionellen Glaubens“ beschrieben und meint, dass Glaubensformen noch relativ unhinterfragt von außen übernommen und synthetisch miteinander verbunden werden. Der Eigenanteil bleibt bei diesem Konstruktionsprozess noch relativ unbedeutsam. Erst mit Stufe 4 als dem „individuierend-reflektierenden Glauben“ werden Glaubensinhalte durch kritische Reflexion selektiert und transformiert. Friedrich Schweitzer erklärt: „Im Unterschied zur vorhergehenden Stufe bringt Stufe 4 nun ein klares, fast überzogenes Bewusstsein der eigenen Individualität und Autonomie. Diese Stufe ist [allerdings, Ergänzung Verf.] nach Fowlers Ergebnissen kaum vor dem späten Jugendalter zu finden. Sie setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion und traditionskritischem Bewusstsein voraus.“[284]

(4) Sowohl Oser/Gmünder als auch James Fowler gewähren durch ihren strukturgenetischen Ansatz im Bereich der Religion und des Glaubens Einblicke in die geistig-religiöse Entwicklung des Menschen. Beide Ansätze sind nicht unwidersprochen geblieben. Darauf sei hier noch einmal verwiesen. Die kritischen Einwände decken ein breites Spektrum von Meinungen und inhaltlichen Anfragen ab. Genannt sei an dieser Stelle z.B. die kritische Reflexion darüber, die Angemessenheit der menschlichen und geistigen Entwicklung in Form einer Stufenfolge darzustellen. Bildet das Stufenmodell

[282] Vgl. hier: Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 141-143.
[283] James Fowler weist Stufe 4 allerdings einem Lebensalter von 20 Jahren und mehr zu. Vgl. hier Schweitzer, S. 142 ff und Grom, S.59f.
[284] Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 148

ein hierarchisch gegliedertes System ab, wobei die Wertung der Stufen mit ihrem Anstieg ebenfalls höher anzusetzen ist? Oder lassen sich diese Stufen überhaupt in Reinform in der menschlichen Genese wiederfinden?[285] Ist darüber hinaus die Frage nach der religiösen Urteilsfähigkeit oder auch nach dem Glauben auf der einen Seite nicht zu spezifisch, um im Nachhinein Folgerungen für die religiöse Entwicklung insgesamt abzuleiten? Und ist auf der anderen Seite der Begriff des Glaubens für die Kriterien, die ihm Fowler unterordnet und mit Hilfe derer er zu einem Gesamturteil über den Glauben kommt, überhaupt angemessen, um in Folge Aussagen über die religiöse Entwicklung des Menschen machen zu können? [286] Aufgrund vielfältiger Unstimmigkeiten in der Auseinandersetzung mit Fowler und auch Oser/Gmünder regen Streib und Gennerich deshalb an, „das Modell der strukturgenetischen Entwicklungslogik mit seinen starken Annahmen einer über die domains kohärenten, monodirektionalen, sequentiellen und irreversiblen Stufenentwicklung zu bezweifeln und diese strukturgenetischen a-priori-Annahmen ad acta zu legen und den Rest der empirischen Forschung zu überlassen.“[287]

Demgegenüber muss jedoch festgehalten werden, dass die von Oser/Gmünder und Fowler in die Diskussion um die geistige Genese des Menschen eingebrachten Erkenntnisse immer auch noch fruchtbringende Impulse für die Religionspädagogik freisetzen.[288] Deutlich haben beide die Wandlungsfähigkeit der Religiosität Jugendlicher herausgearbeitet – kombiniert mit dem Gedanken des wachsenden Abstraktionsvermögens und der zunehmenden Selbständigkeit im Denken. Diese Aspekte sind für eine

---

[285] Büttner und Dieterich weisen auf die Merkmale des genetischen Strukturalismus hin: „1. Qualitative Verschiedenheit; 2. unumkehrbare Sequentialität, d.h. Ausschluss von Sprüngen und Regressionen, 3. strukturierte Ganzheit jeder einzelnen Stufe und 4. hierarchische Differenzierung und (Re-)Integration.“ (Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit Jakobus: Die religiöse Entwicklung, S.123) An diesen vier Merkmalen wird deutlich, dass den Strukturmodellen eine gewisse Unflexibilität inhärent ist.

[286] Vgl. zur Kritik der Positionen Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion, S. 159-165 oder auch Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie, S. 61-64 und S.71-79.

[287] Streib, Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion, S.23

[288] Vgl. hier z.B.: Naurath, Elisabeth: Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien, S.88f und S.92f sowie die Anmerkungen Schweitzers im schon mehrfach erwähnten Kapitel in seinem Buch „Lebensgeschichte und Religion“.

Religionspädagogik fundamental, wenn es darum geht, mögliche Inhalte und Wege des angemessenen Lernens zu spezifizieren, will heißen: Religionspädagogik hat auf die Entwicklungsphasen Jugendlicher zu achten und in ein didaktisches Konzept zu überführen. Traditionelle biblische Inhalte und kirchliche Positionen sind daraufhin zu modellieren, dass sie für Jugendliche Anschlussmöglichkeiten bieten. Deshalb sei mit Streib und Gennerich zum Schluß festgehalten: „Unter Berücksichtigung dieser Modifikation[289] kann der Ertrag der [...; Auslassung durch Verfasserin] entwicklungspsychologischen Sicht auf die Religiosität in der Adoleszenz folgendermaßen zusammengefasst werden: Religiosität in der Adoleszenz ist von der Überarbeitung religiöser Kognitionen, insbesondere von religiös-kognitiven Kindheitsmustern der Abhängigkeit von einem mächtigen oder übermächtigen Gott/Ultimaten, bzw. der selbstverständlichen Unterordnung unter Normen und Glaubensinhalte der religiösen Sozialisationsagenturen geprägt und damit beschäftigt, für sich selbst ein autonomes Urteil über Gott und die Welt zu erarbeiten und zu erproben.“[290]

3.3.4 Erkenntnisse aus der Jugendtheologie

Zu den wohl bedeutendsten Veröffentlichungen im Bereich der Jugendtheologie, die kürzlich erschienen sind, zählen die Ergebnisse aus den empirischen Untersuchungen der an die Universität Kassel angeknüpften Forschungswerkstatt von Petra Freudenberger-Lötz.[291] Im Folgenden werden zwei inhaltliche Linien gezeichnet, die die Religiosität des Jugendalters beschreiben: 1. Die Einbruchstellen des Glaubens von Jugendlichen. 2. Glaubensweisen Jugendlicher.

---

[289] Siehe die Anmerkung von Streib/Gennerich zur Strukturgenese im Vorfeld.
[290] Streib, Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion, S.23
[291] Vgl. hier: Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen; – Sonderband des Jahrbuches für Kindertheologie 2011. Hier sind die Beiträge von Petra Freudenberger-Lötz, Karina Möller und Annike Reiß für die Fragestellung weiterführend. Darüber hinaus sind zu nennen: Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen und Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie?

(1) „Gelingt es [...; Auslassung durch Verfasserin], mehrperspektivisches Denken anzuregen, so ist zu erwarten, dass Jugendliche mit den in der Pubertät einsetzenden Einbruchstellen im Glauben bewusster und unvoreingenommener umgehen können. Denn Lehrkräfte, die Schüler/innen in der Pubertät unterrichten, sehen sich häufig vor das Problem gestellt, dass der Zugang der Schülerinnen und Schüler zu Religion vorurteilsbehaftet ist und sie deutlich machen, dass Religion nicht in ihr naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild passt.“[292] Petra Freudenberger-Lötz` Einschätzung zur Religiosität und zum Glauben Jugendlicher, wie sie in diesen Worten zum Ausdruck kommt, basiert auf ihren empirischen Untersuchungen in der Kasseler Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ und „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“. Studierende der Universität unterrichten Religionskurse aufgeteilt in kleinen Gruppen unter ihrer Begleitung mit dem Ziel der qualitativen Analyse von Unterricht bzw. der Theologie von Jugendlichen und Kindern.

Die Distanz von Jugendlichen gegenüber Glaube und Kirche, die Petra Freudenberger-Lötz im oben angeführten Zitat benennt, lässt sich noch spezifischer exemplifizieren: „>>Wäre es bewiesen, könnte ich daran glauben.<< Oder: >>Warum studieren Sie Religion? Das interessiert hier sowieso keinen.<< Solche Aussagen begegneten den Studierenden der Universität Kassel, die mit Schüler/innen eines 8. Schuljahres ins Gespräch kommen wollen. Hier kommen Ablehnung sowie Einbruchstellen im Glauben zum Tragen, wie sie Karl Ernst Nipkow[293] in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts formuliert hat.“[294] Die Einbruchstellen des Glaubens, die Freudenberger-Lötz in ihren Ausführungen unter Rückbindung an die empirischen Untersuchungen von Nipkow erwähnt, lassen sich in dreifacher Hinsicht benennen:

[292] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen S. 17f
[293] Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf.
[294] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, S. 18

- Jugendliche leben mit einem vorwiegend naturwissenschaftlich geprägten Verständnis von Welt und Wirklichkeit.[295] Alles ist erklärbar! Wenn es nicht im empirisch-nachweisbaren Sinn nachvollziehbar ist, ist es nicht oder hat weniger Relevanz. Im Bezug auf den Schöpfungsglauben wird das besonders signifikant[296]: Wie kann Gott die Welt in sieben Tagen erschaffen haben, wenn es den Urknall und die Evolution gegeben haben muss? Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass Jugendliche den Schöpfungsbericht erst einmal im wörtlichen Sinn verstehen und ihnen der tiefer liegende Sinn verschlossen ist. Hier ergibt sich eine produktive Nahtstelle für den Religionsunterricht: Jugendliche sollen ein Sensorium für die Tiefenschichten biblischer Texte entwickeln und unterschiedliche Zugänge zur Interpretation erlernen.
- Verbunden mit der voranschreitenden geistigen Entwicklung und der Fähigkeit zum abstrakt-formalen Denken wird der Gedanke „Gott“ als Idee entlarvt, für alle Möglichkeiten einzustehen, die dem Menschen nicht möglich sind. Gott wird zum Synonym für die Unmöglichkeiten des Menschen. „Typische religionskritische Argumente tauchen auf: >>Das mit dem Glauben hat sich jemand ausgedacht, um die Menschen zu vertrösten.<< >>Glaube entsteht nur in den Köpfen der Menschen und gibt ihnen ein gutes Gefühl. Aber in Wirklichkeit ist da nichts.<<“[297]
- Die Frage nach der Ursache von Leid und Ungerechtigkeit, die Theodizeefrage, kann als die dritte Einbruchstelle des Glaubens beschrieben werden. Wenn Gott existiert, dann lässt er das Leid in der Welt nicht zu. Interessant an diesen Stereotypen ist das dahinter liegende Gottesbild, das aufgrund erfahrener Ungerechtigkeit ins Wanken gerät. Es weist Züge des kindlichen Gottesglaubens auf: Gott ist derjenige, der alles kann. Die Theodizeefrage zeigt an dieser Stelle, wie die Erfahrung von

[295] Vgl. hier Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 20
[296] Vgl. hier die Ausführungen von Karina Möller zum Thema Schöpfungsglaube und naturwissenschaftliche Weltsicht in Möller, Karina: Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild, S. 211-213
[297] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 20

> Wirklichkeit junge Menschen an ihrem Glauben (ver-)zweifeln lässt. Petra Freudenberger-Lötz gibt zu verstehen: „Doch mit Zunahme der Erfahrungen des Nicht-Eingreifens in Leidsituationen und im Zuge des Älterwerdens erwacht die Theodizeefrage: >>Wie kann es Gott geben, wenn Menschen unschuldig leiden? Warum greift Gott nicht ein?<< >>Ich glaube nicht, dass Gott existiert, denn er würde sich anders verhalten.<<“ [298]

(2) Neben den oben skizzierten Einbruchstellen des Glaubens Jugendlicher stellt als ein wesentliches Merkmal für religiöse Prozesse in der Jugendzeit die Form und Entwicklung des Glaubens von Schülern und Schülerinnen dar. Petra Freudenberger-Lötz unterscheidet vier Formen der Glaubensweisen Jugendlicher[299]:

- Der „ruhende Glaube“: Jugendliche aktivieren in theologischen Gesprächen im Religionsunterricht Glaubensbilder aus ihrer Kinderzeit, die sie unreflektiert in ihren Alltag transportieren. Unter Umständen geraten sie in Konflikt mit den überkommenen religiösen Mustern, wenn sie diese mit den Anforderungen des Alltags konfrontieren.
- Der „reflektierte Glaube“: Dieser Glaubenstypus deutet darauf hin, dass Jugendliche mit einem deutlich erkennbaren Grad an Reflexion den Glauben in unterschiedlich geprägte Weltsichten als eine Perspektive unter anderen einbauen und einordnen können. Der Kinderglaube hat sich hier im Sinne der formalen Denkoperationen in eine Haltung transformiert, die eindeutige Positionen zulässt. Entweder zeigen die Jugendlichen im biblischen Sinn ein klares Frömmigkeitsprofil oder sie sind offen für neue Perspektiven und Zugänge auf das Zeugnis der Bibel. „Bei den Jugendlichen mit einem gefestigten bzw. reflektierten Glauben begegnete teilweise ein bewusst gelebter Glaube. [...; Auslassung durch Verfasserin] In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem

[298] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 21
[299] Vgl. im Hinblick auf die dargestellten Formen des Glaubens von Jugendlichen: Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 36ff

reflektierten Glauben gab es auch einige, die sich zwar durchaus am Christentum orientierten bzw. deren Glaube in seinem Ursprung ein christlicher Glaube war, doch nahmen sie eine sehr freie Interpretation vor.“[300]

- Der kritisch-suchende bzw. kritisch-ablehnende Glaube: Die weiter oben erwähnten und ausgeführten Einbruchstellen des Glaubens sorgen mitunter dafür, den Glauben ins Wanken oder gar zum Verschwinden zu bringen. Nicht selten findet man in dieser Gruppe von Jugendlichen die Selbstbezeichnung als Atheisten. Nach den empirischen Untersuchungen bildet dieses „Glaubensmuster“ einen nicht unerheblichen Teil jugendlicher Frömmigkeit ab. „Diese Gruppe war in unserer Stichprobe im Vergleich zu den Gruppen >>unreflektierter<< und >>reflektierter Glaube<< die deutlich größere Gruppe.“[301]
- Die indifferente Haltung: Dieser Typus zeichnet sich durch Desinteresse an Religion aus. Weder kritische Infragestellung noch zustimmende Positionierungen sind hier am Schülerverhalten ablesbar. Religion spielt für die hier gemeinten Jugendlichen keine Rolle, weder im positiv-affirmativen noch im negativ-kritischen Sinn.

(3) Sowohl die Hinweise zu den Einbruchstellen des Glaubens als auch die unterschiedlichen Formen, in denen sich der Glaube von Jugendlichen zeigt, fordern die Religionspädagogik heraus, mehrperspektivische Zugänge und variantenreiche Angebote im Religionsunterricht bereit zu halten, um in jungen Menschen die Frage nach Religion und christlicher Tradition wach zu halten. Annike Reiß, die dafür plädiert, unter den gegebenen Voraussetzungen die Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Bereitstellung von Orientierungsangeboten und der Befähigung zum Diskurs zu identifizieren, misst dem Gedanken einer heterogenen Schülerschaft wegweisende Funktion für die Gestaltung des Unterrichtes zu. Sie sagt: „Theologische Gespräche mit Jugendlichen erfordern ein besonderes Maß

[300] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit jugendlichen, S. 39
[301] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 39

an Sensibilität hinsichtlich der Wahrnehmung von und des Umgangs mit der Heterogenität jugendlicher Gottesvorstellungen und Glaubenshaltungen.“[302]
Die Diversität jugendlicher Glaubensmuster lässt sich im Hinblick auf das Design von Religionsunterricht mit den unten aufgeführten Gedanken zusammenfassen.

3.3.5 Fazit: Jugendliche und Religionsunterricht

In den vorhergehenden Abschnitten wurden Einblicke der Jugendforschung auf der einen Seite und Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie bzw. Jugendtheologie auf der anderen Seite entfaltet, um zu einem mehrperspektivischen Bild darüber zu kommen, welche Formen die Religiosität Jugendlicher in der Gegenwart – oder besser gesagt – in der Postmoderne annimmt. Dabei lassen sich im Nachhinein folgende Aspekte als für die hier vorgelegte Arbeit als besonders weiterführend bezeichnen:
- Die Phase der Jugend ist durch eine entwicklungsbedingte „Neukonstruktion“ der Persönlichkeit bestimmt. In religiöser Hinsicht macht sich das darin bemerkbar, dass in eigenständiger Weise und in Abgrenzung gegenüber herkömmlichen religiösen Traditionen eigene Wege in kritischer Reflexion gesucht werden.
- Im Jugendalter führen vor allen Dingen drei Einbruchstellen des Glaubens dazu, dass Jugendliche nach Sinn und Plausibilität von Religion fragen. Diese kritischen Fragen stellen eine besondere Herausforderung für einen Religionsunterricht dar, der sich von der Lebenswelt der jungen Menschen nicht abkoppeln möchte.
- Das religiöse Profil Jugendlicher gestaltet sich dementsprechend divergent und sehr unterschiedlich. Lassen sich zwar nach Streib und Gennerich vier Frömmigkeitstypen und nach Freudenberge-Lötz vier Glaubensweisen Jugendlicher feststellen, so muss darüber hinaus im Sinne einer Feinjustierung die jeweilige individuelle Struktur eines jungen Heranwachsenden im Religionsunterricht beachtet werden.

[302] Reiß, Annike: Mit Jugendlichen über Gott sprechen, S. 203

- Auch wenn von unterschiedlichen Frömmigkeitstypen nach wie vor auszugehen ist, wird dadurch die Einsicht nicht widerlegt, dass sich Jugendliche zunehmend von kirchlichen Einrichtungen distanzieren, ohne unbedingt alternative Möglichkeiten der Religiosität auszuprobieren.

3.4 Bilanz: Evangelische Religion an Schulen

Die Frage nach der Bildung, der Säkularisation und der Religiosität Jugendlicher stellen so etwas wie die Curriculumsdeterminanten für ein religionsdidaktisches Konzept dar. Das hier vorgelegte Modell einer Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive folgt dem Kriterium der klassischen Bildung, besonders in der Form von Wolfgang Klafki, den religionssoziologischen Erkenntnissen vor allem Detlef Pollacks zur Frage der Säkularisierung und den unterschiedlichen Forschungsergebnissen zur Frage der Religiosität Jugendlicher.

Konkret und im Einzelnen bedeutet das:

- Der aus der klassischen Tradition hervorgehende Bildungsbegriff ist durch Subjektorientierung/Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit seitens der zu Unterrichtenden charakterisiert. Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang das kritische Potenzial des Bildungsbegriffes. Recht verstandene Bildung befähigt den Schüler und die Schülerin zu eigenständigem und kritischen Denken, das den Unterrichtsgegenstand in selbständiger Weise erschließt und reflektiert.
- Die im Bereich der Säkularisierungsdiskussion etablierten theoretischen Ansätze gehen davon aus, dass sich Religion im Zuge der Modernisierung transformiert hat. Es ist nach Pollack nicht davon auszugehen, dass sie zum Verschwinden, noch dass sie gleich einer neuen Chance zum Aufblühen gebracht wird. Religion hat sich schlichtweg gewandelt. Allerdings nicht so, dass religiöse Individualisierungsprozesse in gleichem Maß gewachsen sind, wie institutionelle Frömmigkeit abgenommen hat. Das schließt aber nicht aus, dass Religion durch je spezifische Individualisierungsprozesse angeeignet wird.

- Die für die Religiosität Jugendlicher typischen Merkmale können mit den Begriffen der Vielfältigkeit und Autonomie beschrieben werden. Darauf wurde im letzten Abschnitt hingewiesen.

Eine Religionsdidaktik, wie sie hier vorgelegt wird, nimmt die oben dargestellten drei Impulse in der Weise in sich auf, dass sie sie im Begriff der Religionsphilosophie verortet. Religionsphilosophie, das wird noch zu zeigen sein, erweist sich als eine äußerst kritische Disziplin. Eines ihrer Merkmale ist: die Frage – auch in didaktischer Hinsicht. Sie erweist sich als der Schlüssel des Erkenntnisprozesses. Sie ist ein schülernahes Mittel, um die Subjektorientierung und Kritikfähigkeit eines Unterrichtes zu gewährleisten. Vor allen Dingen scheint sie sich an die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Jugendlichen angemessen anzuschließen. Deshalb geht die hier vorgelegte Ausarbeitung folgender Fragestellung nach: „*Auf der Grenze“- Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive.* Auf der Grundlage von theoretischen Erwägungen, wie sie in den vorangehenden Kapiteln entfaltet wurden und im Folgenden ausgeführt werden, soll es in der Durchführung einer Unterrichtseinheit zur Bestimmung des Menschen als „auf der Grenze stehend“ um die Frage gehen, in welcher Weise sich ein religionsphilosophisch fundierter Unterricht dazu eignet, dass sich Schüler und Schülerinnen in eigenständiger und kritischer Weise zu Fragen der biblischen Anthropologie äußern können. Der Religionsphilosoph Paul Tillich wird in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung einnehmen. Mit Hilfe seiner Gedanken und der Methodik des Sokratischen Dialoges sollen Inhalte des Zweiten Schöpfungsberichtes reflektiert werden.

4 Zur Forschungslage

4.1 Religionspädagogik im Überblick - 20. Jahrhundert

(1) Rudolf Bultmann sagt 1941: „Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparat benutzen, in Krankheitsfällen moderne medizinische und klinische Mittel in Anspruch nehmen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testamentes glauben. Und wer meint, es für seine Person tun zu können, muß sich klar machen, dass er, wenn er das für die Haltung des christlichen Glaubens erklärt, damit die christliche Verkündigung in der Gegenwart unverständlich und unmöglich macht.“[303]

Das Diktum des Marburger Theologen Rudolf Bultmann hat seine Gültigkeit bis heute nicht eingebüßt. Ungebrochen schwingt in den Worten des Neutestamentlers die Frage der Vermittlung biblischer Inhalte mit. Es geht nämlich um nichts weniger als um das „rechte“ Verstehen. Auch der moderne Mensch kann etwas mit den religiösen Wundergeschichten um den christlichen Messias anfangen. Die Frage ist nur: Was und Wie? Was sagt die biblische Botschaft dem Menschen wie? Was sagt sie dem Menschen, dessen Welt ganz anders geworden und immerhin 2000 Jahre älter geworden ist?

Verkündigend im wortwörtlichen Sinne von der Bibel und ihren Geschichten erzählen geht nicht. Jedenfalls nicht im Religionsunterricht: Die vorerst enge Verschränkung von Kirche, Theologie und Lebenswelt der Menschen ist nach dem zweiten Weltkrieg „schlüpfrig“ geworden. Galt bislang die Autorität der Kirche auch in der Schule, die Autorität von Bibel und Verkündigung im schulischen Alltag, so brach sich mit den hermeneutischen religionspädagogischen Konzepten[304] eine neue Richtung Bahn. Angelehnt

[303] Bultmann, Rudolf: Entmythologisierung, S.220

[304] Zum missverständlichen Gebrauch des Begriffes „Konzept“ vgl. auch: Norbert Mette und Friedrich Schweitzer: “In den Lehrbüchern ist die Orientierung an ´“Konzeptionen“` weit verbreitet. Manchmal wird auch von ´“Phasen“` gesprochen. Eine genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer ´“Konzeption“` zu verstehen sei, wird dabei nicht gegeben. Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass einzelne einflussreiche religionspädagogische Autoren oder Autorengruppen ein bestimmtes, in sich mehr oder weniger stimmiges und geschlossenes Verständnis von

an die existenziale Theologie von Rudolf Bultmann versuchte sie den Weg von der Sache zum Individuum zu gehen und den Subjektbezug von religiösen Bildungsprozessen einzufangen. Der Mensch kann nur verstehend rezipieren. Biblische Inhalte gewinnen nur dann an Bedeutung, wenn in ihnen die Existenzialien des Lebens herausdestilliert und mit dem Leben des Individuums verschränkt und verantwortet werden.

Die hermeneutischen Konzepte grenzten sich ab von dem Weg der Verkündigung als Religionsunterricht und dem vergeblichen Unterfangen der kerygmatischen Glaubensunterweisung, Glauben lehren zu können und öffneten die Perspektive hin zu einer verstehenden Aneignung biblischer Inhalte durch das Individuum. An die Stelle der Sache soll die Stelle des Individuums treten: die anthropologische Wende.[305] Existentialtheologie und Hermeneutik reichen sich die Hand: Biblische Texte entfalten dann ihren Sinn, wenn sie vom Individuum in ihrem Sinn verstanden werden.

Dieser in der Mitte der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts aufbrechende Blickwechsel von der Sache zum Subjekt prägt bis heute die Diskussion in der religionspädagogischen Debatte: Sache bzw. Inhalt oder Schüler/Schülerin bzw. Subjekt? Wo liegt der Schwerpunkt in der didaktischen Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichtes? Geht es darum, Stoff zu vermitteln oder ist die Überlegung ratsam: Welcher Stoff und welcher Inhalt ist für die Schülerklientel relevant? Welche biblischen Geschichten können überhaupt für die Situation Jugendlicher aussagekräftig sein? Wo liegen deren Probleme, wie sieht das Leben von jungen Menschen aus, damit sich Glaube und Religion überhaupt anschlussfähig erweisen können?

Die Geschichte der Religionspädagogik und ihrer Konzeptionen ist ein beredtes Zeugnis dafür, wie religionspädagogische Überlegungen Subjekt und

---

Religionsdidaktik aufweisen. Weiterhin wird angenommen, dass sich die Entwicklung der Religionsdidaktik anhand solcher ´"Konzeptionen"` tatsächlich nachvollziehen lässt- eine Annahme, die […; Auslassung durch Verfasserin] zu problematisieren sein wird." (Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik, S.22)

[305] Vgl. hier: Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik, S. 37-40

Sache in ein Gleichgewicht zu bringen versucht haben.[306] Sowohl der problemorientierte Ansatz[307] von z.B. Karl-Ernst Nipkow, Hans-Bernhard Kaufmann oder Siegfried Vierzig als auch die Symboldidaktik von Hubertus Halbfas und Peter Biehl sind auf der einen Seite ein eindrückliches Beispiel dafür, mit welchen Mitteln und welcher Ernsthaftigkeit der Rekurs auf das Individuum vollzogen wurde. Gegenüber dem hermeneutischen Unterricht wurde die Situation des Schülers und der Schülerin nicht mehr nur von einem existenzialen Anknüpfungspunkt her in den Blick genommen, sondern die empirisch vorfindliche Lebenswelt von Jugendlichen sollte selbst in die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichtes eingehen. Auf der anderen Seite zeigte sich das stete Bemühen die Sache nicht aus den Augen zu verlieren und der Gefahr zu widerstehen, auf Kosten biblischer Inhalte die Frage der individuellen Anbindung des Unterrichtsstoffes übermäßig zu betonen, wie die Bibeldidaktik von Ingo Baldermann zeigt.[308]

(2) Als Kontextmodell ist die Dialektik von Subjekt und Sache im didaktischen Prozess durch Karl-Ernst-Nipkow in die Geschichte der Religionspädagogik eingegangen. Ihm steht sein Konvergenzmodell mit der Betonung von Theologie[309] auf der einen Seite und Pädagogik auf der ande-

---

[306] Vgl. hier: Noormann, Harry: Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, S. 123-148; Weidinger Norbert: Symboldidaktik, S. 149ff; Johannsen, Friedrich: Bibeldidaktik, S. 165ff; Kuld, Lothar: Entwicklungspsychologisch-elementarisierende Didaktik, S.183ff; Becker, Ulrich: Konturen, S. 187ff; Meyer, Karlo/ Becker, Ulrich: Interreligiöses Lernen, S.194ff; Kunze-Beiküfner, Angela: Kindertheologie, S.199ff; Leonhard, Silke: Religion zeigen, S.205ff. Für den Gesamtüberblick über religionspädagogische Konzepte vgl. auch: Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, S. 94ff und Schulte, Andrea/ Wiegenroth-Gabler: Religionspädagogik, S. 54ff sowie: Sturm, Wilhelm: Religionspädagogische Konzeptionen, S. 37-86

[307] Horst Klaus Berg beschreibt den Wechsel von hermeneutischen Konzepten zur Problemorientierung mit folgenden Worten: „Drei Momente kennzeichnen […; Auslassung durch Verfasserin] den Paradigmenwechsel: von der Traditionsorientierung zur Zukunftsorientierung, von der Stofforientierung zur Problemorientierung und von der Vermittlungsorientierung zur Schülerorientierung.“ (Berg, Horst-Klaus: Grundriss, S. 106)

[308] Ich werde an dieser Stelle davon absehen, die älteren religionspädagogischen Konzeptionen zu beschreiben. Für eine forschungsgeschichtliche Einordnung der vorliegenden Arbeit wird der gegenwärtige Stand religionspädagogischer Richtungen relevant sein.

[309] Vgl. hier auch die instruktiven Äußerungen von Mette und Schweitzer. Sie weisen in ihrer „Religionsdidaktik im Überblick“ daraufhin, wie sich der Zuschnitt der Theologie als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik im Laufe des 20. Jahrhunderts verändert hat. Die vorerst stark an die Institution Kirche gebundene Theologie ließ die Religionspädagogik eher als Anwendungswissenschaft kirchlich hochzuhaltender Inhalte erscheinen. Sie blieb in ihrer Eigenständigkeit unterentwickelt. Dieser Zustand änderte sich mit dem Aufkommen der anthropologischen Wende innerhalb der Theologie und dem Einsetzen hermeneutischer

ren Seite als Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik gegenüber. Theologie und Pädagogik sind gleich geordnet. Weder steuert theologisches Denken den pädagogischen Output, noch dirigiert die Pädagogik den Lernprozess des Schülers und der Schülerin derartig, dass die biblischen Inhalte ihre Konturen verlieren.

Nipkow stützt sich in seinem Kontextmodell auf die Diskussionen im Bereich der allgemeinen Didaktik und implementiert von dort wesentliche Bausteine in den Bereich religionspädagogischer Überlegungen. Vor allem von Wolfgang Klafki übernimmt er dessen Konzept der kategorialen Bildung. Godwin Lämmermann folgert in seiner „Religionspädagogik im 20. Jahrhundert“: „Nipkows Kontextmodell ist ohne seinen allgemein-pädagogischen Hintergrund nicht zu verstehen. Man könnte diesbezüglich sagen, dass sein Kontextmodell die religionsdidaktische Anwendung seines Grundgedankens aus der sogenannten Theorie der kategorialen Bildung ist, wie sie von Wolfgang Klafki vorgetragen wurde.“[310] Vor allem der Gedanke Klafkis der gegenseitigen Erschließung von Subjekt und Objekt als Maxime jeden Lernprozesses legt Nipkow seinen Ausführungen zugrunde, um davon ausgehend Religionspädagogik von der Komponente der „Elementarisierung“ aus zu entwickeln.[311]

Zugangsweisen gegenüber der biblischen Botschaft in den 60iger Jahren des letzten Jahrhunderts. „In mehreren Schüben […; Auslassung durch Verfasserin] hat sich eine radikale Revision dieses Selbstverständnisses von Theologie vollzogen, das auch das Verhältnis der übrigen Disziplinen zur praktisch-theologischen Fächergruppe einschließlich der Religionspädagogik und -didaktik nachhaltig verändert hat. Deren abwertende Einschätzung als Anwendungslehren ist weitgehend durch ein paritätisches Verhältnis des Wechselseitig-voneinder-Lernens abgelöst worden. Insbesondere nach dem Einzug eines hermeneutischen Problembewusstseins in die theologische Reflexion kann die Vermittlungsfrage nicht länger als nachträglicher Anwendungsfall theoretischer Erkenntnis angesehen werden, sondern gilt als konstitutiv für Verstehensprozesse überhaupt. […; Auslassung durch Verfasserin] Die klassischen theologischen Themen wurden damit nicht einfach zum Müll einer erledigten Geschichte geworfen; sondern sie wurden und werden aus einer veränderten Perspektive heraus gelesen und dabei vielfach in ihrem konkreten, teilweise aktuell herausfordernden Gehalt überhaupt erst wieder-entdeckt.“ (Mette, Norbert/ Schweitzer, Friedrich: Religionsdidaktik, S. 38)

[310] Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik, S. 154

[311] Vgl. zum Bildungsbegriff Wolfgang Klafkis meine Ausführung im Eingang der vorliegenden Arbeit zum Thema „Pioniere der Bildung“ sowie meine Auseinandersetzung mit Klafkis „Elementarisierungskonzept“ im Abschnitt „Didaktik der Religionsphilosophie“.

Dabei verstehen Nipkow - und mit ihm zusammen Friedrich Schweitzer[312] - „Elementarisierung“ nicht als die Reduktion potenzieller theologischer Unterrichtsinhalte im Sinne einer Elementar- oder Fundamentaltheologie, sondern als elementares religiöses Lernen, in dem Schüler und Sache gleichberechtigt zu Wort kommen.

4.2 Religionspädagogik im Überblick - 21. Jahrhundert

(1) Für neuere und gegenwärtige religionsdidaktische Ansätze ist der Hiatus von biblischem Inhalt und individueller Verfasstheit des Schülers und der Schülerin sowie von Theologie und Pädagogik nach wie vor leitend. Die Fragerichtung verlagert sich auf der Ebene des Subjektes auf die grundsätzliche Frage: Wie lernt ein Schüler/eine Schülerin? Welche Lernprozesse werden durch welche Lernarrangements in Gang gesetzt? Wie können Schüler und Schülerinnen lernen?[313] Auf der Sachebene verlagert sich das didaktische Interesse darauf, die den Jugendlichen fremd gewordenen christlichen Traditionen durch Teilhabe und Auseinandersetzung mit ihren spezifischen Ausdrucksformen nahe zu bringen. Dabei steht im Vordergrund, christliche Symbole und Rituale, Formen des Glaubens, für die Lernenden zu plausibilisieren. Rudolf Englert resümiert deshalb zwei „Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung“ [314]: „Mit der ersten Tendenz verlagert sich die religionsdidaktische Aufmerksamkeit, sehr verknappt gesagt, von der Frage, wie Lehrer lehren sollen, zu der Frage, wie Schüler lernen können. Damit wird die didaktische Planungs- und Gestaltungsarbeit, die auch bei den meisten Konzepten [315] erfahrungsorientierten Religionsunterrichts noch immer sehr stark

[312] Vgl. hier Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung, S. 600-608 und Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst u.a.: Religionsunterricht.
[313] Vgl. meine Ausführungen zum Konstruktivismus später.
[314] Vgl. hier den Aufsatz von Englert, Rudolf: Tendenzen, S. 233ff.
[315] Im Bereich der katholischen Religionspädagogik wird nach der Korrelationsdidaktik eigentlich nicht mehr von „Konzepten“ gesprochen. Im Begriff des Konzeptes schwingt ein Ganzheitsanspruch mit. Deshalb tritt an seine Stelle die Rede von „Prinzipien“. Hans Mendl hält fest: „Im Unterschied zum Begriff der >>Konzeption<<, mit dem der Anspruch erhoben wird, das Ziel und die Arbeitsweise des Religionsunterrichts umfassend zu beschreiben, deutet der Begriff >>Prinzip<< an, dass die Wirklichkeit und Zielrichtung des Religionsunterrichts von verschiedenen Blickwinkeln aus betrachtet und begründet werden können.“ (Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, S. 149)

fachwissenschaftlich orientiert war, stärker an entwicklungspsychologischen, phänomenologischen und pädagogischen Einsichten ausgerichtet. Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz in der ´"konstruktivistischen Didaktik"` [316] , im religionspädagogischen Elementarisierungs-Ansatz, in der dekonstruktivistischen Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips sowie in der Entsicherungsdidaktik von Zilleßen. Alle diese Konzepte sind vermittlungs-skeptisch. Im Zentrum dessen, worum es ihnen geht, steht nicht mehr die Vermittlung von „Sachen" (Inhalten, Botschaften usw.), sondern der Aneignungsprozess der Subjekte, ohne dass freilich das eine gegen das andere ausgespielt werden dürfte […; Auslassung durch Verfasserin]. Es geht um die Animation der Schüler und Schülerinnen zu einer individuellen Rekonstruktion der ´"Sachen"` und um die Anregung zu multiperspektivischer Auseinandersetzung. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Sichtweise, ihre eigene Religiosität entwickeln."[317]

Neben der am Lernprozess der Schüler und Schülerinnen orientieren Tendenz erkennt Englert aber noch eine weitere Stoßrichtung gegenwärtiger Religionsdidaktik. Sie kreist um die Frage, dass und wie religionslos gewordenen Jugendlichen die eigene Religion wieder vertraut gemacht werden kann. Englert konstatiert: „Hintergrund der zweiten Tendenz ist der weitgehende Ausfall von Erfahrungen mit gelebter Religion auf Seiten der SchülerInnen. Deswegen sollen religiöse Erfahrungen nun im Religionsunterricht selbst ermöglicht werden. Dies können Erfahrungen mit ´"natürlicher"` Religion (wie z.B. in der Symboldidaktik) sein, aber – und dies tritt gerade auf evangelischer Seite zunehmend mehr in den Vordergrund – auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen ´"kultürlicher"` Religion: insbesondere mit konkreten Zeichen und Zeugnissen des christlichen Glaubens. […; Auslassung durch Verfasserin] Stichworte wie

[316] Die Frage des Konstruktivismus wird später wieder im Rahmen der Didaktik der Religionsphilosophie aufgegriffen.
[317] Englert, Rudolf: Tendenzen, S. 234

´“ganzheitliche Wahrnehmung“`, ´“didaktische Inszenierung“`, ´“ästhetische Praxis“` usw. zeigen, in welche Richtung das religionsdidaktische Geschehen anzureichern versucht wird: Es geht nicht nur um ein (näheres) Bekanntwerden mit den inhaltlichen Überzeugungen einer Religion (des christlichen Glaubens), sondern darüber hinaus auch um ein probeweises Eintauchen in ihre sinnenfälligen Ausdrucksformen: in die Welt aus Bildern und Symbolen, Gesten und Ritualen, Rollen und Räumen, die eine Religion eben auch ausmacht.“[318]

Für beide von Englert benannten Tendenzen sind einerseits die „Kindertheologie“, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird, und ästhetische sowie performative Ansätze andererseits ein Beispiel gegenwärtiger Religionsdidaktik.[319]

(2) Letztere gehen davon aus, dass der Erfahrungshorizont Jugendlicher mit gelebter und praktizierter Religion defizitär ist: Religiöse Rituale verlieren ihre Kommunikationsfähigkeit, weil die in ihnen verwendeten Symbole ihre Eindeutigkeit und Verstehbarkeit verloren haben. Der Gottesdienstbesuch als Erfahrungsmoment religiösen Lebens junger Menschen verdichtet sich auf die Konfirmandenzeit und die Festzeiten des Jahres. Religiöse Traditionen werden in den Familien kaum lebendig und spürbar in den Alltag implementiert. Silke Leonhard folgert richtig: „ […; Auslassung durch Verfasserin] die Schule ist zurzeit vorrangiger Ort religiöser Bildung.“[320] Und deshalb werden in den Raum der Schule die „leeren Räume“ der Gemeinde importiert, um Religion anders als nur auf dem Weg der kognitiven Kompetenz erfahrbar und dann auch verstehbar zu machen. Ein Beispiel für diesen Weg im religionspädagogischen Diskurs ist die Performative Didaktik. Sie legt Wert auf das Übertragen und Einüben religiöser Ausdrucksformen und religiöser Dimensionen durch Jugendliche, indem religiöse Inhalte inszeniert

[318] Ebd, S.234f
[319] Unbeachtet bleiben an dieser Stelle interkonfessionell und interreligiös ausgerichtete Konzepte, was nicht Ausdruck mangelnder Relevanz im Schulalltag und in der Forschung ist, sondern lediglich darauf hinweist, was in der vorliegenden Arbeit favorisiert wird.
[320] Leonhard, Silke: Religion zeigen, S.205

werden. Grundlegend dafür ist die Frage der Performance an sich: ein performativer Akt ist z.B. ein Sprechakt, in dem das Gesagte mehr ist als nur der Buchstabe. Sprechakte sind demnach eigentlich Inszenierungen, in denen es um die abbildhafte Darstellung eines Ereignisses geht. Silke Leonhard fasst zusammen: „Performative didaktische Ansätze nehmen sich der Frage an, wie man im Religionsunterricht gelebte Religion pädagogisch verantwortlich lernen und lehren kann. […; Auslassung durch Verfasserin] Religionsdidaktische Ansätze, die den Dimensionen von Performanz Raum geben und Performativität zum Prinzip machen, arbeiten auf unterschiedlich akzentuierte Weise mit Sprache und Form: Gestaltdidaktisch werden Formen leibsprachlich zum Raum gestaltet, z.B. das Vaterunser in Musik oder Szene gesetzt, re- oder neu formuliert. In semiotischer Perspektive werden alltagsästhetische Formen auf den Gebrauch christlicher Zeichen gedeutet; damit wird die Schnittstelle und Unterscheidung von religiöser Rede und dem Reden über Religion markiert […; Auslassung durch Verfasserin]. Im performativen Religionsunterricht verweisen Lehrer/innen nicht allein metasprachlich auf außerunterrichtliche Religion, sondern Religion kommt als Lebenspraxis im Raum des Unterrichts selbst zur Geltung, indem seine Sprache, Handlungen und Botschaften vor Ort dargestellt, gezeigt und seine originären Formen in pädagogischer Weise präsentiert werden.“[321]

Performative Religionsdidaktik schreitet also von außen nach innen: Was sichtbar, hörbar, fühlbar und schmeckbar ist wird auf seinen inneren Gehalt hin begehbar gemacht. Das Fremde soll so zum Vertrauten werden. Jugendlichen wird in dieser Weise ein Neuzugang zu „Altem“ und der religiösen Tradition Entlehntem geboten.

[321] Leonhard, Silke: Religion zeigen, S.206; S.207; S. 208

4.3 Desiderate und Anschlussfähigkeiten

Der hier vorgelegte Entwurf *„Auf der Grenze“- Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der Oberstufe mit Paul Tillich“* steht einerseits in der Tradition der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki und der damit verbundenen Frage nach der Elementarisierung von Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer. Andererseits fühlt er sich verbunden mit wesentlichen Gedanken, die im Bereich der Kindertheologie/Jugendtheologie für die Religionspädagogik gegenwärtig fruchtbringend in die Diskussion um das Design von Religionsunterricht eingebracht werden. Die beiden folgenden Gedankenstränge zur Frage des „Theologisierens mit Kindern/Jugendlichen“ und zur „Elementarisierung“ entfalten die jeweiligen Konzeptionen und stellen die Anschlussmöglichkeiten der Fragestellung der Dissertation zum Forschungsumfeld dar.

4.3.1 Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen

4.3.1.1 Kinderphilosophie und Kindertheologie

(1) Dass Kinder Konstrukteure ihrer Wirklichkeit und als solche in ihrer Selbständigkeit zu fördern und ernst zu nehmen sind, hat die Lebenswelt von Kindern via Bildschirm schon lange eingeholt. Wer „Peter Lustigs Löwenzahn“, die „Sendung mit der Maus“, „Wissen macht Ah“, „Forscherexpress“ oder die „Sesamstraße“ mit ihrer Botschaft „Wer, wie, was, wieso, weshalb, warum, wer nicht fragt bleibt dumm“ im wöchentlichen Fernsehprogramm verfolgt, wird schnell darüber aufgeklärt sein, dass die Frage des Kindes der Schlüssel zur Erkenntnis und zum Wissen ist. Die Frage ist sozusagen die Geburtsstunde der Bildung. Durch sie erschließen sich Kinder in ihrer Entwicklung das Leben und eignen sich die Wirklichkeit auf ihre Weise an.

Nicht nur im „naturwissenschaftlich-technischen“ Segment der „Bildung“ via Bildschirm für Kinder haben Fragen nach Wieso, Weshalb, Warum ihre

Heimat. Das zeigt sich schon seit langem in der im Bereich der Bildung etablierten Kinderphilosophie, die von amerikanischen Einflüssen (Matthew Lipman und Gareth B. Matthews) bestimmt im deutschen Sprachraum weite Verbreitung gefunden hat. [322] Hier gilt es grundsätzlich über Grundfragen des Lebens in offener und reflektierter Weise nachzudenken und nach Antworten zu suchen, ohne religiöse Traditionen in den Gedankengang einbauen zu müssen, es aber auch zu können. Religiöse Grundfragen haben ihren Ort vielmehr in der Kindertheologie.[323] An der Frage der religiösen Bestimmtheit des Nachdenkens über den Sinn und Grund des Lebens lässt sich das Verhältnis von Kinderphilosophie und Kindertheologie exemplifizieren.

Beiden ist auf der einen Seite zunächst einmal als leitender Gesichtspunkt für das Unterrichtsgeschehen das Fragen inhärent. Beide knüpfen an das in die Pädagogik eingewanderte konstruktivistische Denken als lerntheoretisches Bezugsfeld an. Egal, welcher konstruktivistischen Schule man sich zugehörig fühlt – ob einer radikalen Position oder einer eher gemäßigten Haltung: Charakteristisch für das Eindringen konstruktivistischer Elemente in die Pädagogik ist die Hervorhebung des Kindes als Konstrukteur seiner Wirklichkeit.[324] Das Kind entdeckt und erschließt sich die Welt auf eine je individuelle Weise. Deshalb ist ein Lernen von Inhalten im Sinne der bloßen

---

[322] Vgl. hier z.B.: Bucher, Anton A.: Kindertheologie, S.9-27 und Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S.29-32. Folgende Literaturangaben seien in Anlehnung an Anton A. Bucher aus der Fülle von Veröffentlichungen zum Thema vermerkt: Freese, Ludwig: Kinder sind Philosophen; Camby, Daniela G.: Wenn Kinder philosophieren; Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen; Matthews, Gareth B.: Die Philosophie der Kindheit; Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern.

[323] Petra Freudenberger-Lötz weist auf die Nähe der Kindertheologie zur Kinderphilosophie hin, wenn sie sagt: „Der Begriff ´“Theologisieren“` wird von Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Anlehnung an das >>Philosophieren << gewählt.“ (Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, S. 11.)

[324] Vgl. hier die Ausführungen von Petra Freudenberger-Lötz zur Frage des Konstruktivismus in Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern, S. 53ff. Freudenberger-Lötz zeichnet den Weg des Konstruktivismus in die Pädagogik nach und unterscheidet im Bereich der Religionspädagogik/Kindertheologie vor allem zwei unterschiedliche Modelle: den radikalen Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass das Kind in jeglicher Hinsicht seine Welt selbständig erzeugt und konstruiert. Eine objektiv gegebene und gültige Welt ist nach dieser Variante eine Fiktion. Der moderate Konstruktivismus geht davon aus, dass die außerhalb des Individuums vorgegebene Welt eine bedingte Relevanz und Gültigkeit für das Subjekt hat.
Zur Frage des Konstruktivismus vgl. auch meine Ausführungen weiter unten.

Erziehung schwierig. Es übersieht die Tatsache, dass sich das Kind den Lerngegenstand mit seinem ihm eigentümlichen Schlüssel und Nachdenken aufschließt. Beide, sowohl Kinderphilosophie als auch Kindertheologie, stimmen darin überein. „Ein gemeinsames Kriterium scheint für die Vertreter der Kinderphilosophie und Kindertheologie das eigenständige Nachdenken zu sein“.[325] Die Selbständigkeit des kindlichen Denkens und seiner kritischen Haltung in der Begegnung zwischen ihm und der Welt wird sowohl im Bereich der Kinderphilosophie als auch der Kindertheologie gefördert. Es geht darum, in eigenständiger Weise Antworten auf die Grundfragen des Lebens zu finden.

(2) Auf der anderen Seite offenbart sich in der Frage der religiösen Färbung, der religiösen Charakteristik der jeweiligen Individuen und der religiösen Einstimmung spezifischer Inhalte der grundlegende Unterschied von Kindertheologie und Kinderphilosophie. Ekkehard Martens formuliert treffend: „Philosophisches Nachdenken mit Kindern über Grund-Fragen unseres endlichen Daseins […; Auslassung durch Verfasserin] hat zwar in der Philosophie und in der christlichen Religion große Ähnlichkeiten, ist aber, was ihre Haltung angeht, grundsätzlich zu unterscheiden. Während das philosophische Nachdenken in der Philosophie zu keiner inhaltlichen Sicherheit führt, beruht es in der christlichen Religion auf einer Hoffnung im Glauben, die nicht infragestellt wird. Beide Formen des Nachdenkens vollziehen sich aus einer unterschiedlichen säkularen und religiösen Perspektive.“[326] Zwischen Kindertheologie und Kinderphilosophie bestehen zwar „Familienähnlichkeiten“[327] in der Form der Frage als dem Schlüssel zum Bildungsprozess und der Haltung der Lernenden und Lehrenden in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand. Diese Familienähnlichkeit erfährt aber an der Stelle eine schärfere Präzisierung, wo es um die prinzipielle Gültigkeit des Rahmens geht, in dem sich die Unterrichtsinhalte verorten.

[325] Martens, Ekkehard: Familienähnlichkeiten, S. 14
[326] Martens, Ekkehard: Familienähnlichkeiten, S. 27
[327] Begriff siehe Martens.

Kinderphilosophie ist vom Kontext der Fragestellung her offen, Kindertheologie bewegt sich auf der Ebene der jeweiligen religiösen (und konfessionellen) Ausprägung.[328]

4.3.1.2 Kindertheologie und Theologie

Die Kindersegnung Jesu im Neuen Testament legt einen wesentlichen christlichen Gedanken frei: Kinder haben etwas, das erwachsenen Menschen so ohne Weiteres nicht zugänglich ist. Sonst würde Jesus nicht darauf hinweisen, dass Kinder einen besonderen Bezug zum Reich Gottes haben.[329] Und in der Tat könnte man mit Jean-Jacques Rousseaus These vom „edlen Wilden" geneigt sein zu sagen[330], dass der von der Zivilisation her unberührte Mensch in seiner Natürlichkeit eine eigene Dignität besitzt, die er durch den Prozess der Menschheitsentwicklung bzw. durch die je

---

[328] Vgl. hier Rupp, Hartmut: Auf der Suche, S. 170ff. Rupp stellt im Bezug auf die Unterschiedlichkeit von Kinderphilosophie und Kindertheologie lapidar fest: „Die einen gehen dann bei Rainer Oberthür in die Schule, die anderen bei Ekkehard Martens, Eva Zoller, […; Auslassung durch Verfasserin] Gareth B. Matthews." Und weiter formuliert Rupp zur Frage, wie Philosophen Theologen wahrnehmen: „[Die Theologen; Ergänzung durch Verfasserin] vertreten eine partikulare Form des nachdenklichen Gesprächs, weil sie Bindungen oder Lebensformen zur Voraussetzung machen. Sie seien überdies voreingenommen, weil sie mit der Prämisse Gott selbstverständlich operierten […; Auslassung durch Verfasserin]. Beides - so darf man schließen - gilt für das Philosophieren nicht. Es spricht prinzipiell alle an, es ist unvoreingenommen („etsi deus non daretur") und zielt auf verallgemeinerungsfähige Aussagen, die für jedermann nachvollziehbar sind und deshalb universalen Charakter tragen." (Rupp: Auf der Suche, S.180)

[329] Vgl. Mk. 10, 13-16.

[330] Vgl. hier Rousseau, Jean Jacques: Diskurs, S. 195f: „Solange die Menschen sich mit ihren ländlichen Hütten begnügten, solange sie sich darauf beschränkten, ihre Kleider aus Häuten mit Dornen oder Gräten zu nähen, sich mit Federn und Muscheln zu schmücken, sich den Körper mit verschiedenen Farben zu bemalen, ihre Bogen und ihre Pfeile zu vervollkommnen oder zu verschönern, mit scharfen Steinen einige Fischerboote oder einige krude Musikinstrumente zu schnitzen; mit einem Wort: solange sie sich nur Arbeiten widmeten, die ein Einzelner bewältigen konnte, und Künsten, die nicht das Zusammenwirken mehrerer Hände erforderten, lebten sie so frei, gesund, gut und glücklich, wie sie es ihrer Natur nach sein konnten, und fuhren sie fort untereinander die Süße eines unabhängigen Verkehrs zu genießen. Aber von dem Augenblick an, da ein Mensch die Hilfe eines anderen nötig hatte, sobald man bemerkte, dass es für einen Einzelnen nützlich war, Vorräte für zwei zu haben, verschwand die Gleichheit, das Eigentum kam auf, die Arbeit wurde notwendig und die weiten Wälder verwandelten sich in lachende Felder, die mit dem Schweiß der Menschen getränkt werden mussten und in denen man bald die Sklaverei und das Elend sprießen und mit den Ernten wachsen sah."
Vgl. weiterhin die Interpretation von Rousseau durch Rüdiger Safranski: „Der Mensch als vergesellschaftetes Wesen ist in die Unwahrheit geraten. Angefangen hat diese Geschichte damit, dass die Menschen durch das Streben nach Besitz und Eigentum sich voneinander abgrenzten. Die Eigentumsverhältnisse ziehen nach sich: Konkurrenz, Macht, Hierarchien, die universellen Verfeindungen, das wechselseitige Misstrauen, das Spiel der Maskierungen und Täuschungen. Kurz, die ganze Kultur, so wie er [Rousseau; Ergänzung durch Verfasserin] sie vor Augen hat. Aber zum Besitzstreben wäre es nicht gekommen ohne den Sündenfall der Erkenntnis." (Safranski, Rüdiger: Wahrheit, S. 16)

individuelle Entwicklung verlieren kann. Der Mensch wäre demnach im Stadium der Kindheit noch frei von den Ambivalenzen, die die Aufklärung mit sich bringt[331]. Er hätte möglicherweise – um beim Beispiel der Kindersegnung zu bleiben – eine Ungetrübtheit und Unbefangenheit in Glaubensfragen, zu denen zurückzukehren dem erwachsenen Menschen nicht einfach möglich ist. Zu fragen ist also: Welche Bedeutung können Kinder für die Theologie haben - einer wissenschaftlichen Disziplin, die eigentlich eine Domäne erwachsener Gelehrter zu sein beansprucht? Haben sie etwas in der Theologie verloren?[332] So jedenfalls fragt Wilfried Härle und kommt zu einem positiven Ergebnis, wenn er die Antwort auf die Frage in der Gegenfrage sieht: „Was hat die Theologie ohne Kinder verloren?“ „Was geht ihr verloren, wenn sie die Kinder nicht wahrnimmt, beachtet und achtet?“

Wilfried Härle und mit ihm auch andere Theologen[333] betonen den Gewinn der Kindertheologie für die Theologie, weil durch die Perspektive der Kinder traditionelle und typische theologische Denkmuster hinterfragt werden. Es ist der Aspekt der Verfremdung, die für eine positive „Verwirrung“ sorgt. Wilfried Härle resümiert: „Der große theologische Gewinn, der sich mit einer solchen Verfremdung des Vertrauten verbinden kann, liegt bekanntlich

---

[331] Vgl. hier auch Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, die in ihrem Klassiker „Dialektik der Aufklärung“ über den Prozess der Aufklärung sagen: „Seit je hat Aufklärung im umfassenden Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils. Das Programm der Aufklärung war die Entzauberung der Welt“. (Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung, S.9)

[332] Härle, Wilfried: Was haben die Kinder in der Theologie verloren?, S. 27

[333] Vgl. hier die Erläuterungen von Petra Freudenberger-Lötz. Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S. 25-29.

Kindertheologie wird darüber hinaus aber auch kritisch beurteilt. Henning Schluß z.B. gibt zu bedenken, dass das der Kindertheologie zugrunde gelegte Lehr-Lernverständnis Schüler und Lehrer als gleichrangig beschreibt und dass die inhaltliche Dimension der Kindertheologie im Bereich der christlich-jüdischen Ausrichtung defizitär bleibt, wenn in den theologischen Gesprächen mit Kindern nicht bewusst der inhaltliche Gedanke durch die Lehrer stark gemacht wird. Schluß argumentiert: „Deutlich wird hier, dass die Religiosität der Kinder und ihre Transzendenzerfahrungen Ausgangspunkte der Kindertheologie sind. Diese sind jedoch nicht von sich aus im Horizont der jüdisch-christlichen Tradition verortet, wenn nicht selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass die Adressaten der Kindertheologie ausschließlich christlich sozialisierte Kinder sind.“ (Schluß, Henning: Kindertheologische Differenzierungen, S. 23) Ebenfalls kritisch beurteilen die Kindertheologie z.B.: Striet, Magnus: Kindertheologie? Eine Verunsicherung; Anselm Reiner: Verändert die Kindertheologie die Theologie?.

darin, eine fraglose Perspektive zu irritieren und mit einer völlig neuen, ungewohnten Sichtweise zu konfrontieren. Insofern steckt in solchen Verfremdungen ein beachtliches kreatives Potential, das aus dem Blickwinkel von Gemeindetheologie und wissenschaftlicher Theologie zumindest wahrgenommen, ernsthaft geprüft und womöglich konstruktiv zur Geltung gebracht werden sollte.“[334]

Wenn Kinder als Theologen ernst genommen werden, dann wird man sie nicht an dem Profil wissenschaftlicher Theologen messen dürfen. In der Kindertheologie geht es ja gerade nicht um das Ergebnis wissenschaftlichen Forschens als eines von Kindern erarbeiteten, wissenschaftlich fundierten Beitrages für die Gelehrtenwelt. Mit den Maßstäben der Erwachsenen die Welt der Kinder zu bemessen und zu bewerten steht immer in der Gefahr, der Eigentümlichkeit letzterer und damit ihres Eigenwertes nicht gerecht zu werden. Das Profil wissenschaftlicher Theologie sowohl von der materialen Seite als wissenschaftliche Erkenntnis von einem Forschungsinhalt her als auch von der formalen Seite als Erkenntnis an sich lässt sich nicht deckungsgleich auf die Kindertheologie übertragen. Wohl wird man aber sagen können, dass die Kindertheologie vor dem Hintergrund der Botschaft Jesu, seiner Zuwendung zu den Kindern, vor dem Hintergrund der Glaubensannahme, dass Gott Mensch – und nicht Erwachsener – wird und im Kontext der evangelischen Rede vom „Priestertum aller Gläubigen“ zu Recht ihren Namen verdient. [335]

[334] Härle, Wilfried: Was haben die Kinder in der Theologie verloren?, S.26

[335] Wilfried Härle verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Kindertheologie eine Form von „Gemeindetheologie“ bzw. „Laientheologie“ darstellt und man an sie nicht dieselben intellektuellen Ansprüche stellen darf wie an die wissenschaftliche Theologie.

4.3.1.3 Kindertheologie als praktische Theologie ? – Zur Frage der Kompetenzen

(1) Die Anfragen, die von theologisch-wissenschaftlicher Seite gegenüber dem Programm der Kindertheologie geäußert werden, sind unterschiedlicher Natur. Im vorangehenden Abschnitt wurde auf zwei Gedanken aufmerksam gemacht: 1. Welcher Theologiebegriff ist für das Konzept der Kindertheologie maßgeblich? Und 2. Wie kann die erzieherische Komponente im Lehr-Lern-prozess - also im Prozess des Theologisierens - in der Weise aufrecht erhalten werden, dass der Schüler die notwendigen theologischen bzw. christl.-jüdischen Inhalte auch erlernt und nicht nur im Stadium der Explikation eigener Fragen stehen bleibt. Fraglich erscheint den Kritikern der Kindertheologie in dieser Hinsicht also die Vermittlung theologisch abgesicherter Wissensbestände.

Eine dritte Anfrage gegenüber der Kindertheologie hat unlängst Bernhard Dressler formuliert, indem er darauf verweist, dass die Religionspädagogik ein Teil der Praktischen Theologie ist. Mit dieser Zuordnung, der Dressler Schleiermachers Bestimmung der Theologie überhaut als einer funktionalen, auf die Praxis bezogenen Theorie unterlegt, erfährt die Religionspädagogik eine für sie eigentümliche Charakterisierung. Bernhard Dressler resümiert: „Ich plädiere für einen Religionsunterricht als einen Bildungsprozess, der sich auf die Religion als eine besondere, über ihren Gehalt wie über ihre Gestalt zu erschließende kulturelle Praxis bezieht und zum Zwecke der Vermittlung von Kompetenzen zur urteilsfähigen Partizipation an der Religionspraxis theologischer Anleitung und Reflexion bedarf.“[336] Religionspädagogik hat also nach Dressler zwei Stoßrichtungen: Sie bezieht sich auf eine Religionspraxis, die sowohl nach ihrem Gehalt wie nach ihrer Gestalt zu deuten und verstehbar zu machen ist. Religionsunterricht hat also - um in der Begrifflichkeit kompetenzorientierten Lernens zu sprechen - nicht nur die hermeneutisch-kognitive Kompetenz an sich zu

[336] Dressler, Bernhard: Religionspädagogik, S. 11

fördern, sondern er soll den Schüler zur Teilnahme an Gestalt gewinnenden Äußerungen von Religion, sprich zur Teilnahme an religiösen Riten und Praktiken befähigen. Deshalb konstatiert Bernhard Dressler im Bezug auf die Kindertheologie kritisch: „Das Konzept der Kindertheologie löst diesen vermittelten Zusammenhang von Religionspraxis, Unterricht und Theologie tendenziell auf - wenn auch nicht zwangsläufig immer in der pädagogisch-didaktischen Praxis, so doch auf die Weise, dass theoretisch keine angemessenen Begriffe für die Reflexion dieses vermittelten Zusammenhanges zur Verfügung stehen. […; Auslassung durch Verfasserin] Religion darf als Resonanzraum […; Auslassung durch Verfasserin] umso weniger ausgeblendet werden, je mehr Kinder und Jugendliche ohne lebendige und signifikante Aufenthaltserfahrungen im Raum der Religion am Religionsunterricht teilnehmen. Dazu muss im Religionsunterricht dieser Resonanzraum nicht einfach appellativ vorausgesetzt, sondern didaktisch inszeniert und erschlossen werden.“ [337] Gegenüber dieser kritischen Einschätzung Dresslers lässt sich festhalten, dass die diskursive Auseinandersetzung mit christlichen Lerninhalten durch die Kindertheologie gerade das Anliegen verfolgt, religiöse Resonanzräume vorzubereiten und in den Lernenden ein Sensorium für Religion zu stiften, indem 1. im Unterricht ein „Raum“ geschaffen wird, in dem sich die Schüler und Schülerinnen mit ihren je unterschiedlichen religiösen Vorstellungen einfinden können und indem 2. die Kindertheologie gerade nicht „appellativ“ ausgerichtet ist, sondern in ihrem diskursiven Charakter die Schülerzentrierung betont.

(2) Im Zusammenhang der Gegenüberstellung von einem funktionalen Verständnis von Religionspädagogik als einer die Partizipationskompetenz der Schüler und Schülerinnen fördernden Disziplin im Sinne Dresslers und einem theologischen Verständnis von Religionspädagogik als eine die hermeneutisch-kognitive Kompetenz fördernde Disziplin spricht Friedhelm

[337] Dressler, Bernhard: Religionspädagogik, S.11

Kraft[338] hinsichtlich beider Perspektiven von einem „Reden über Religion“ und „religiösem Reden“. Beide religionspädagogischen Stoßrichtungen, die sich einerseits in der Kindertheologie und andererseits im performativen Ansatz äußern, beinhalten sowohl hermeneutische Kompetenzen als auch die Kompetenz zur Teilnahme. Die performative Didaktik geht vom Erleben von Religion und „religiösem Reden“ zur Reflexion des Erlebten über. Die Kindertheologie setzt beim „Reden über Religion“ an, um einerseits auf diesem Wege gelebte Religion begehbar zu machen und andererseits im Sprechakt des Theologisierens selbst eine Form der Performation zu vollziehen. Kraft hält fest: Aus performativer Perspektive gehört das Theologisieren in den Bereich des „Redens über Religion“, da hier eine unmittelbare „religiöse Rede“ nicht stattfindet, sondern der diskursive Zugang zu Religion bestimmend ist. Allerdings muss einschränkend gesagt werden: diese Unterscheidung ist nur kategorial zu treffen, da auch sprechakttheoretisch gilt, dass Sprechakte von beiden Elementen bzw. Sprechaspekten bestimmt sind.“[339] Friedhelm Kraft betont also den Charakter der Kindertheologie als eines Programmes, das nicht nur reflexive Fähigkeiten von Schülern fördert, indem diese zu einem formalen „Reden über Religion“ ermutigt werden, sondern der Ausgangspunkt der Kindertheologie bei der je eigenen Individualität und Persönlichkeit qualifiziert das Theologisieren der Kinder als authentische Form religiöser Rede. „Theologisieren beschreibt einen eigenen (Sprach)-Raum zwischen „Reden über Religion“ und „religiöser Rede“, der als Praxis religiöser Kommunikation auf die „probeweise“ Anwendung religiöser Deutungen im Blick auf Alltagserfahrungen zielt.“[340] Kindertheologie erweist sich in diesem Sinne als praktisch ausgerichtete Theologie, insofern das Theologisieren selbst eine Äußerungsform gelebter Religiosität darstellt. Sie hat ein deutli-

[338] Vgl. hier seinen Artikel im Jahrbuch für Kindertheologie: „Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?“
[339] Kraft, Friedhelm: Theologisieren im Religionsunterricht, S.115
[340] Kraft, Friedhelm: Theologisieren im Religionsunterricht, S.119

ches Gewicht im Bereich der hermeneutisch-kognitiven Kompetenz, lässt sich aber auch auf der Ebene der Partizipationskompetenz ansiedeln. Sie ist zumindest in diese Richtung her anschlussfähig für das, was die Kompetenzförderung hinsichtlich Teilnahme, Erleben und Ausdrücken von Religion vorsieht.

4.3.1.4 Anschlussfähigkeiten zur Kindertheologie

Eine differenzierte Antwort auf die Frage, was eigentlich Kindertheologie ist, hat Friedrich Schweitzer in seiner Dreiteilung des Begriffes unternommen, indem er zwischen einer Theologie *der* Kinder, einer Theologie *für* Kinder und einer Theologie *mit* Kindern unterscheidet.[341] Vor dem Hintergrund dieser begrifflichen Systematisierung lässt sich das Programm der hier vorgelegten Arbeit wie folgt beschreiben: 1. Sie nimmt nicht die Kinder als Akteure in den Blick, sondern Jugendliche aus der Sekundarstufe II. 2. Sie verortet sich nicht im Rahmen einer für Kinder umrissenen Theologie, sondern fußt auf dem Boden der Religionsphilosophie. 3. Sie erarbeitet in diesem Zusammenhang den didaktischen Unterbau eines in der Sekundarstufe II anzusiedelnden religionsphilosophisch ausgerichteten Unterrichts in Form von drei Fragestellungen: der Elementarisierung, des in die Pädagogik eingewanderten Konstruktivismus und des sokratischen Gespräches als einer Form der Gesprächsmethodik.

Zu 1: Kindertheologie hat bis zum jetzigen Zeitpunkt ihr Hauptaugenmerk auf Kinder gelegt, auch wenn neuere Veröffentlichungen zur Jugendtheologie einen darüber hinausgehenden Trend zeigen.[342] Petra Freudenberger-Lötz verweist im Rahmen der Kindertheologie darauf, dass vor allen Dingen die Frage von „Kind und Thema“ gut bearbeitet ist. Zu nennen wären hier

[341] Vgl. Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie, S. 9-18

[342] Vgl. hier exemplarisch: Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen; Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen; Reiß, Annike: Mit Jugendlichen über Gott sprechen; Möller, Karina: Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild; Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie?.

z.B. die Frage nach Gott, Jesus Christus, Gleichnisse, die Frage nach dem Tod und schwierige alttestamentliche Geschichten als diejenigen Forschungsschwerpunkte, mit Hilfe derer man das theologische Denken von Kindern eruieren und reflektieren kann.[343] Die Frage nach einer Theologie *von* Jugendlichen ist dabei nicht unbedingt im Blick. Veit-Jakobus Dieterich macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass zwar das formal-logische Denken von Jugendlichen und Erwachsenen ähnlich ist, sich in der Frage des moralisch-religiösen Urteils allerdings je spezifische Prägungen ergeben und eine Theologie *von* Jugendlichen von einer Theologie *von* Erwachsenen zu unterscheiden ist.[344] Mögliche Forschungsfelder sieht Veit-Jakobus Dieterich deshalb in einer Theologie *von* Jugendlichen und deren empirischer Erforschung – vor allen Dingen in den Themenfeldern: Anthropologie, Pneumatologie und Eschatologie.[345]

Nimmt Dieterich eine Abgrenzung von Jugendlichen und Erwachsenen vor, so arbeiten Schweitzer und Schlag die Unterschiede zwischen einer Kinder- und einer Jugendtheologie heraus.[346] Sie kommen zu dem Schluss, dass sich beide „Disziplinen“ inhaltlich überschneiden: Beide betonen den Aspekt des „Reflektierens“ sowie der Förderung der „Urteilskompetenz“ der Lernenden und gehen von einer Subjektorientierung im Lernprozess aus. Allerdings unterscheiden sie sich an dem Punkt, wo es um die Frage der strukturgenetischen Entwicklung geht. Schweitzer und Schlag formulieren: „Die mit dem Übergang zum so genannten formal operationalen Denken eröffneten – abstrahierenden und hypothetischen – Weltzugänge stehen […; Auslassung durch Verfasserin] im Vordergrund. Ist das Nachdenken von Kindern vor allem auf Anschauung und Anschaulichkeit bezogen, so können Jugendliche sich in ihrem Denken davon vollkommen lösen und der

---

[343] Vgl. hier Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S.42ff

[344] Vgl. Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 123

[345] Vgl. Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 136.

[346] Das Buch von Schweitzer und Schlag ist erst kürzlich erschienen: Friedrich Schweitzer/ Thomas Schlag: „Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive.“
Vgl. in diesem Zusammenhang auch Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen, S. 12-42 und die im Kapitel „Religiosität Jugendlicher“ aufgeführten Hinweise.

Wirklichkeit mit einer rein hypothetisch-deduktiven Haltung begegnen. Den Denkraum bestimmt nun nicht mehr, was tatsächlich der Fall *ist*, sondern der volle Umkreis aller denkbaren Möglichkeiten, die der Fall sein *könnten*.“ [347] Weil Jugendtheologie und Kindertheologie zwar gewisse Gemeinsamkeiten aufweisen, aber doch auch in wesentlichen Aspekten zu unterscheiden sind, plädieren Schweitzer und Schlag für eine eigenständige Disziplin „Jugendtheologie“ und einem wachsenden Forschungsinteresse in diesem Bereich: „So gesehen wünschen wir uns möglichst zahlreiche Versuche, die Aufgaben und Möglichkeiten von Jugendtheologie in Schule und Kirche stärker zum Tragen kommen zu lassen.“[348]

Die hier vorgelegte Arbeit versucht im Bereich dieser Forschungslücke der Jugendtheologie in der Art Untersuchungen voranzutreiben, als dass das theologische Denken von Schülern und Schülerinnen aus der Sekundarstufe II zur Frage der Anthropologie auf der Grundlage des Zweiten Schöpfungsberichtes erhoben wird.[349]

Zu 2.: Kindertheologie in der Perspektive einer Theologie *für* Kinder geht von einer auf Kinder zugeschnittenen Form von Theologie aus, die die wesentlichen Inhalte theologischer Tradition auf kindgemäße Weise zu vermitteln sucht. Friedrich Schweitzer hat in diesem Zusammenhang zu recht darauf hingewiesen, dass Kindertheologie nicht mit einer „Minitheologie“ [350] verwechselt werden darf, mit der man die Kinder zu kleinen Akademikern in Glaubensfragen erziehen will. Eine Theologie für Kinder

---

[347] Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie, S.29
Vgl. in diesem Zusammenhang auch meine Ausführungen zur Frage der Religiosität bei Jugendlichen bzw. Entwicklungspsychologie.

[348] Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie, S. 189
Veit-Jakobus Dieterich hält ähnlich fest: „Die anstehende Ausarbeitung einer Jugendlichentheologie […, Auslassung durch Verfasserin] ist also ein weites Feld, das zur Bearbeitung ansteht.“ (Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 137)

[349] Hier sei darauf hingewiesen, dass Schweitzer und Schlag die Theorie für eine Jugendtheologie entfalten, indem die Fragen nach der Theologie *von*, *mit* und *für* Jugendliche im Zentrum der Überlegungen stehen. Es geht aber nicht um eine inhaltliche Darstellung, was Jugendliche z.B. über Gott, Jesus Christus, Glaube usw. denken.

[350] Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie, S. 14. Schweitzer weiter: „Insofern plädiere ich auch für die Legitimität einer Theologie für Kinder, die allerdings keineswegs – das sei noch einmal betont – mit einem Versuch deduktiver Vermittlung theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse vermittelt werden darf.“ (ebd. S.15)

sucht den theologischen Gehalt religiöser Traditionen in verstehbaren Kategorien auszudrücken. Mit ihrer Hilfe werden Kinder zum selbständigen Reflektieren und Positionieren gegenüber religiösen Fragen sensibilisiert und ermutigt. Die Kindertheologie verortet sich in diesem Zusammenhang allerdings immer im Bereich der Theologie. Diese stellt mit ihren Aussagen den Reflexionsrahmen dar, in dem sich die Schüler und Schülerinnen bewegen.

Die hier vorgelegte Arbeit spannt den inhaltlichen Bezugsrahmen in eine „andere" Richtung auf: Es geht nicht um Kindertheologie, sondern um Religionsphilosophie für Jugendliche als einer Form der Theologie, die für Schüler und Schülerinnen im Jugendalter adäquat erscheint.[351] Im Gegensatz zur Theologie bildet die Religionsphilosophie in einer anderen, angemessenen Weise die Entwicklungen in sich ab, die für den Religionsunterricht an Schulen wesentlich sind: Es geht um eine prinzipielle Offenheit im Bildungsprozess.[352] Die Schüler und Schülerinnen sind nicht angehalten im affirmativen Sinn im Rahmen einer bestimmten Theologie zu denken und zu lernen, sondern im Zuge der Auseinandersetzung mit religiösen Inhalten eine religiöse Urteilskompetenz zu erwerben. Magnus Striet stellt im Bezug auf das Kinderklientel und deren festzustellende Distanz gegenüber Religion und Kirche fest: „Ist es nicht möglich, dass Kinder, eben

[351] Veit-Jakobus Dieterich arbeitet den Gedanken heraus, dass der Bezug von Inhalt und Person in der Tradition des Protestantismus schon lang verankert ist. Er erwähnt u.a. den Katechismus Martin Luthers und die „Volxbibel", die die Bibel in eine jugendgemäße Sprache transformieren will. Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die kürzlich erschienene „Empirische Dogmatik des Jugendalters" von Carsten Gennerich. Gennerich geht davon aus, dass aufgrund der entwicklungspsychologischen Fähigkeit zur Abstraktion Jugendliche eine gewisse Affinität haben könnten zur systematischen Aufbereitung theologischer Inhalte in Form der Dogmatik. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen zur Frage nach Werten und Einstellungen im Jugendalter eruiert er implizite und explizite theologische Ansätze bei Jugendlichen, um sie mit der dogmatischen Theologie ins Gespräch zu bringen. „*Vor dem Hintergrund der theologischen Dimension des Jugendalters nimmt sich diese Arbeit daher vor, die expliziten und vor allem impliziten theologischen Orientierungen Jugendlicher empirisch aufzudecken und in ein Gespräch mit Interpretationsperspektiven der Theologie zu bringen.*" (Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik, S. 24)

[352] Vgl. hier meine Ausführungen zum Begriff der Religionsphilosophie: Der Begriff der Religionsphilosophie ist u.a. programmatisch zu verstehen. D.h.: Das Ergebnis des Lernweges eines Schülers/einer Schülerin steht nicht von Beginn an fest. Es geht nicht darum, theologische Wissensbestände an die Jugendlichen weiter zu reichen. Es geht aber darum, Jugendliche für die Sache der Religion aufzuschließen und zu sensibilisieren., eine religiöse Urteilskompetenz zu erwerben.

weil es diese relativ geschlossene Kulturwelt nicht mehr gibt, zu ganz anderen religiösen Selbstverständnissen kommen, [die; Ergänzung Verfasserin] die Vorstellung eines Kindertheologendaseins zutiefst anfragt, da die Möglichkeit von Theologie im christlichen Sinn davon abhängt, in diese Möglichkeit geschichtlich hineinvermittelt zu sein? […; Auslassung durch Verfasserin] Müsste aber nicht dann vor das Projekt einer Kindertheologie das gegenwärtig ja auch diskutierte Projekt einer Kinderphilosophie, einer Kinderreligionsphilosophie geschaltet werden?“ [353] Und auch Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag formulieren ganz ähnlich: „Sind wirklich *alle* Jugendlichen schon dann als Theologen anzusprechen, wenn sie über religiöse Vorstellungen nachdenken? Muss nicht neben der Jugendtheologie eine von dieser zu unterscheidende Jugendphilosophie angenommen werden, die beispielsweise auch eine bewusst atheistische oder religionskritische Reflexionsrichtung einschließt, die ausdrücklich keinen Glauben voraussetzt?“[354]

Eine Theologie für Jugendliche erhält in der hier ausgearbeiteten Untersuchung den Zuschnitt einer Religionsphilosophie für Jugendliche. Religionsphilosophisch ausgerichteter Unterricht – so die These der vorgelegten Arbeit – berücksichtigt die Bedingungen, unter denen Religionsunterricht gegenwärtig zu praktizieren ist. Er erweist sich kompatibel für einen Bildungsbegriff klassischer Prägung mit kritischem Potenzial. Er nimmt die Folgen der Säkularisierung als einer Infragestellung von Religiosität in sich auf. Er berücksichtigt die entwicklungspsychologische Haltung von Jugendlichen als eine Haltung des Fragens und Auseinandersetzens mit vorgegebenen Traditionen.[355]

Zu 3.: Die Kindertheologie als Form des Theologisierens *mit* Kindern steht immer in der Gefahr, dass notwendige Gefälle zwischen Schüler und Lehrer

[353] Striet, Magnus: Kindertheologie, S. 12
[354] Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie, S.49
[355] Vgl. hier meine Ausführungen zum Thema „Jugendliche und Religionsunterricht“.

im Gespräch zu nivellieren.[356] Demgegenüber ist festzuhalten: Lehrer und Schüler begeben sich zwar gemeinsam auf eine Suche und hinterfragen religiöse Traditionen. Die Lehrkraft aber hat in solchen Gesprächssituationen immer eine orientierende Wirkung, sowohl in inhaltlich-fachlicher Hinsicht, als auch in struktureller Hinsicht. Sie muss die Kompetenz besitzen, den Gesprächsverlauf zu strukturieren und zu überblicken und in inhaltlicher Hinsicht Impulse setzen zu können, die den Schüler zur Reflexion anregen.[357] Das schließt allerdings nicht aus, dass sich der Lehrer/die Lehrerin mit dem Schüler auf einen Weg des Fragens und Suchens begibt, der vom Ergebnis her offen ist. Veit-Jakobus Dieterich weist in überzeugender Weise im Zusammenhang der Frage nach einer Jugendtheologie auf diesen Umstand hin, wenn er sagt: „Hier wird im Kern nicht für, auch nicht von oder über Jugendliche geredet, vielmehr mit ihnen. Das schließt ein, die Heranwachsenden als gleichwertige Dialogpartner bei der gemeinsamen Suche nach Glaube und Leben genauso ernst zu nehmen wie die eigene Person und Position sowie unsere biblisch-christlich-reformatorische Tradition. […; Auslassung durch Verfasserin] Die Wahrheit konstituiert und erweist sich vielmehr im Kommunikationsgeschehen des Unterrichts oder sie bleibt eine allenfalls „richtige“ und doch belang- und folgenlose oder schlichtweg autoritativ gesetzte Behauptung.“[358]

Das Theologisieren mit Schülern und Schülerinnen legt also das Ende des Gesprächsprozesses nicht in dem Sinne fest, dass alle Lernenden in inhaltlicher Hinsicht zu identischen Aussagen kommen. Ziel ist nicht das

---

[356] Vgl. hier Dressler, Bernhard: Religionspädagogik, S.10: „Das Konzept der Kindertheologie, darauf laufen diese Überlegungen hinaus, neigt dazu (vorsichtig gesagt), die Asymmetrie des Experten-Laien-Verhältnisses ebenso abzublenden wie – und das ist für die Religionspädagogik von besonderem Gewicht – die konstitutiv zum pädagogischen Verhältnis gehörende Asymmetrie.“ Auch Henning Schluß weist auf die Unvereinbarkeit von Kindertheologie als einem sich auf Augenhöhe vollziehenden Theologisieren und dem dem Lehr-Lern-Verhältnis eingeschriebenen Gefälle hin. Vgl. Schluß, Henning: Kindertheologische Differenzierungen, S.22f.

[357] Vgl. hier auch: Schluß, Henning: Kindertheologische Differenzierungen, S. 23. Schluß sagt: „Die religionspädagogische Dimension kommt demnach auch inhaltlich in der Kindertheologie dort zum Zuge, wo die Transzendenzerfahrungen ins Gespräch mit jüdisch-christlicher Tradition gebracht werden. Dies tun die Kinder freilich nicht automatisch, sondern hierin liegt eine religionspädagogische Aufgabe der Kindertheologie.“ (ebd., S.23)

[358] Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 135

Lernen von religiösen Traditionen und Glaubenstopoi, sondern das Erschließen religiöser Inhalte und die von Schüler zu Schüler unterschiedliche Aneignung derselben mit dem Ziel der je eigenen Positionierung und Urteilsfähigkeit. In diesem Zusammenhang erweist sich das Programm einer Kinder- und Jugendtheologie kompatibel und anschlussfähig mit dem in die Pädagogik eingewanderten Konstruktivismus, mit dem sokratischen Gespräch als Methode und mit dem didaktischen Konzept der „Elementarisierung".[359] Alle drei Komponenten spielen für die Didaktik einer Theologie mit Jugendlichen eine zentrale Rolle.[360]

Die Dissertation *„Auf der Grenze" – Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der Oberstufe mit Paul Tillich* orientiert sich an den drei Differenzierungen, die Friedrich Schweitzer im Bezug auf die Kindertheologie geltend gemacht hat. Sie erforscht das „theologische" Denken *von* Jugendlichen zur Frage der Anthropologie. Sie tut dies mit Hilfe der Religionsphilosophie als geeigneter Form der „Theologie" *für* Jugendliche. Und sie erarbeitet für diesen religionsphilosophisch perspektivierten Unterricht ein didaktisches Konzept als Theologisieren/Philosophieren *mit* Jugendlichen. Im Folgenden werden didaktische Perspektiven umrissen und damit auch in dieser Perspektive Anschlussmöglichkeiten an das Forschungsumfeld beleuchtet.

4.3.2 „Elementarisierung" im Religionsunterricht

Die sich anschließenden Ausführungen gehen der Frage der „Elementarisierung" von Unterricht in zweifacher Weise nach. Zuerst wird Wolfgang Klafkis Bildungstheorie und sein Begriff des Elementaren entfaltet. Daran schließt sich das Elementarisierungskonzept von Friedrich Schweitzer/ Karl Ernst Nipkow an.

---

[359] Veit-Jakobus Dieterich sagt: „Die Anschlussmöglichkeiten des Programms Theologisieren mit Jugendlichen an andere Konzeptionen sind exakt zu eruieren, insbesondere, wie bereits gesagt, im Blick auf die Kindertheologie, die Elementarisierung und den Konstruktivismus." (Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, S.136; vgl. auch ebd. S.134)
Vgl. auch meine Ausführungen zur Frage Didaktik der Religionsphilosophie.

[360] Auf diesen Gedanken verweist Veit-Jakobus Dieterich, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 136.

4.3.2.1 Das Elementare und die kritisch-konstruktive Didaktik von Wolfgang Klafki

Die Frage der „Elementarisierung“ ist bei Wolfgang Klafki Bestandteil seiner bildungstheoretischen Überlegungen. Sein kritischer Begriff der Bildung spiegelt sich in dem Gedanken des Elementaren als dem Bildungsgehalt eines Unterrichtsstoffes wieder. Im Folgenden werden die beiden Aspekte des Elementaren und der kritisch-konstruktiven Bildungstheorie erläutert.[361]

4.3.2.1.1 Das Elementare bei Wolfgang Klafki

(1) Die Frage der „Elementarisierung“ ist eingebettet in die kategoriale Bildungstheorie von Wolfgang Klafki, wie sie im Vorfeld umrissen wurde. Ging es in ihr um die Verschränkung von materialer und formaler Bildung als der Frage der Vereinbarkeit von Unterrichtsstoff und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten der Schüler, also – im weitesten Sinne – um die Frage der Berücksichtigung von Subjekt und Objekt im Bildungsprozess, so lässt sich der Ansatz der „Elementarisierung“ als dessen Konkretisierung verstehen, als Versuch, den Bildungsinhalt vom Schüler her zu denken und damit Subjekt und Objekt in gleicher Weise für den Bildungsprozess fruchtbar zu machen. [362]

Kategoriale Bildung impliziert, dass der Unterrichtstoff einen spezifischen Zuschnitt erhält und nicht in seiner gesamten Breite vermittelt wird. Nach Klafki gilt es, den Gehalt einer Sache freizulegen: „Solche Erschließung, solches Offen-machen für Inhalte und Werte können die sog. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzi-

[361] Vgl. im Hinblick auf die folgenden Gedanken die grundlegenden Ausführungen zur Frage der Elementarisierung und zur Didaktik Klafkis: Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 24-61; Schnitzler, Manfred: Elementarisierung, S. 100-114; Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 204-240

[362] Vgl. hier besonders die Erläuterungen zur kategorialen Bildungstheorie Klafkis von Meyer, Meinert/Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 31 (Schaubild)

pien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des Bildungsgehaltes. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsgehalt.“[363]

Ein Bildungsgehalt erweist sich nach Klafki dann als Gehalt, wenn er bestimmten Kriterien gerecht wird. U.a. nennt er drei Dimensionen: das Elementare, das Fundamentale und das Exemplarische.[364]

(2) Ein Bildungsinhalt ist dann elementar, wenn sich durch ihn Allgemeines erschließen lässt. Er weist über sich hinaus auf einen größeren Zusammenhang. Damit meint Elementarisierung nicht Vereinfachung im Sinne einer Simplifizierung, sondern eher Reduktion eines Stoffes, ohne das Wesentliche des Stoffes aufzugeben. „Der Begriff >das Elementare< endlich meint nichts anderes als den Inbegriff eben solcher erschließender Inhalte; er deutet auf das Verhältnis der Bildungsinhalte zu der in ihnen repräsentierten Wirklichkeit hin: nur weil die Bildungsinhalte relativ einfach sind, vermögen sie dem Sich-Bildenden Wirklichkeit geistig aufzuschließen. Das Elementare ist das doppelseitig erschließende.“[365] Oder anders: „Die Frage nach dem Elementaren ist – allgemein gefasst – die Frage nach der Weise, in der Inhalte auftreten müssen, um Bildung zu stiften, um Bildungs-Inhalte werden zu können. So gesehen, umfasst die >Idee der Elementarbildung< zugleich die Objekt-Seite und die Subjekt-Seite des Bildungsgeschehens, sie hebt die äußerliche Zweiteilung des >formalen> und des >materialen<

---

[363] Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse, S. 134.

[364] Klafki stellt in seiner Dissertation “Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ die Begriffe des Fundamentalen und Elementaren als zwei Momente im Bildungsprozess gegenüber. Sie stehen für die Frage der formalen und der materialen Seite von Bildung als subjektiver bzw. objektiver Seite. Diesen beiden Begriffen ordnet er weitere Begriffe unter, in die sich die beiden Oberbegriffe differenzieren. Allerdings werden zum besseren Verständnis der kategorialen Bildungstheorie und des Bildungsgehaltes in der Sekundärliteratur die Begriffe elementar, fundamental und exemplarisch immer wieder herangezogen und nicht die gesamte Anzahl der von Klafki aufgelisteten Termini. Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer stellen in diesem Zusammenhang fest: „Die drei Begriffe – fundamental, elementar, exemplarisch – sind bei Klafki nicht trennscharf definiert. Sie bezeichnen auch nicht nacheinanderliegende Teilbereiche eines Gesamtproblems, sondern stellen den Versuch dar, dieses Problem [der gegenseitigen Erschließung von Mensch und Welt, Anmerkung d. Verf.] >>als Ganzes unter jeweils anderem Aspekt zu formen>> […; Auslassung durch Verfasserin].“ (Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S.40f)

[365] Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem, S. S.322

Momentes in einem einheitlichen neuen Aspekt auf, der uns durch den Begriff >kategorial< zutreffend gekennzeichnet erscheint.“[366]

Damit wird durch den Begriff des Elementaren angedeutet, dass sich dem Schüler im Bildungsprozess etwas kategorial erschließt und er für diese Sache erschlossen wird. Einen Unterrichtsinhalt auf das Elementare hin zu befragen bedeutet also, ihn von der Sache und dem Subjekt her zu formen und zuzuschneiden, d.h. seinen Bildungsgehalt herauszuarbeiten.[367]

(3) Vor dem Hintergrund der oben erwähnten, zwei weiteren Prinzipien der Unterrichtsgestaltung des Fundamentalen und Exemplarischen wird noch einmal anders die Bedeutung des Elementaren klar. Ist ein Unterrichtsgegenstand elementar, dann hat er eine fundamentale Bedeutung für den Schüler und zeigt sich exemplarisch an einem Beispiel, durch das wiederum dem Schüler Elementares erschlossen wird. Dabei ist ein Lerninhalt dann fundamental, wenn er für den Lernenden Erfahrungen ermöglicht, die von grundlegender Bedeutung in seinem Leben sind. Die Charakterisierung des Lernstoffes mit dem Begriff des Fundamentalen beschreibt also immer die Beziehung zwischen Inhalt und Subjekt. „Mit ´“fundamentalen“` Erfahrungen bzw. Einsichten meinte ich das Zugänglichwerden großer ´“Grundrichtungen“` oder ´“Dimensionen“` der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung, z.B. die Erfahrung des ´“Ästhetischen“`, der ´“Erkenntnissuche“`, […; Auslassung durch Verfasserin].“[368] Werner und

---

[366] Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren, S. 82f

[367] Klafki selbst beschreibt unter dem Titel „Grundformen des Fundamentalen und Elementaren“ in seiner 1957 erschienen Schrift „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ mehrere Ebenen: z.B. das Typische, das Klassische, das Repräsentative usw. als Grundformen des Pädagogisch-Elementaren. (Vgl. hier Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem, S. 381ff.) Sowohl Klafki selbst als auch spätere Bildungstheoretiker haben diese Systematisierung in unterschiedliche Begriffe angezweifelt: „Durch subtile terminologische Festsetzungen dürfte jedoch kaum größere Klarheit erreicht werden, denn fast allen aufgezählten Bestimmungen haftet vermöge der semantischen Vieldeutigkeit der verwendeten Ausdrücke ein Moment der Willkür an.“ (Reul, Reiner: Kategoriale Bildung, S. 61) Vgl. in diesem Zusammenhang auch die kritische Beurteilung von Manfred Schnitzler: Elementarisierung, S. 106. Schnitzler stützt sich bei seiner Bewertung der unterschiedlichen Ausprägungen des Elementaren auf Klafki selbst: „Es zeigte sich bereits früher, dass es nicht möglich ist, jede dieser Formen jeweils streng einer einzigen der von uns unterschiedenen Problemebenen zuzuordnen. Diese Erkenntnis ist für das Folgende festzuhalten.“ (Klafki zitiert nach Schnitzler, S. 106)

[368] Das Zitat von Klafki ist entnommen aus: Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 220.

Meyer folgern: „Unterrichtsthemen […; Auslassung durch Verfasserin] sind also erst dann wirklich bildend (und nicht nur eine Anhäufung bloßen Faktenwissens), wenn sie elementar im Hinblick auf die Sache (im Besonderen ein Allgemeines zeigend) sind und wenn sie im Hinblick auf die Schüler fundamentale Erfahrungen (Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten der Wahrnehmung der Welt) vermitteln.“[369]

(4) Elementare Lerninhalte bzw. Lerngehalte, die fundamentale Bedeutung für die Schüler haben, werden exemplarisch an bestimmten Lernstoffen verdeutlicht. Dabei weist das exemplarisch gewählte Thema so wie der elementare Gehalt einer Sache immer über sich selbst hinaus. Durch das Exemplarische wird Weiteres und Anderes erschlossen. „Sowohl die ´“Fundamentalia“` als auch die ´“Elementaria“` müssen jeweils ´“exemplarisch“`, am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel gewonnen werden. Und Inhalte dürfen insofern pädagogisch-exemplarisch […; Auslassung durch Verfasserin] heißen, als sie Fundamentales oder Elementares aufzuschließen vermögen.“[370]

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass in der Frage des Elementaren bei Klafki die beiden Kriterien des Fundamentalen und Exemplarischen immer mitschwingen, soll es sich nicht nur um eine bloße Stoffmenge handeln, sondern der Gehalt eines Lernstoffes herausgearbeitet werden. Der Begriff des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen steht für den Bildungsgehalt einer Sache.[371]

---

[369] Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 220

[370] Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 220

[371] Siehe auch Klafki: „Wer das Elementare und Fundamentale für die Bildung finden will, der muss den suchenden Blick zugleich auf die Inhalte der jeweiligen geschichtlichen Wirklichkeit und auf den zu bildenden Menschen richten. Damit erweist sich eine verbreitete Auffassung als irrig, die Meinung nämlich, dass die Entscheidung darüber, was das Exemplarische, Typische, kurz: das Elementare sei, von den jeweiligen Fachwissenschaften aus gefällt oder aus ihnen >abgeleitet< werden müsse. Gegen diese Auffassung ist zu sagen: Die Fächer bzw. die Bildungsfelder der Schule sind in keinem Falle verkleinerte Abbilder bestimmter Einzelwissenschaften […; Auslassung durch Verfasserin]. Sie können es deshalb nicht sein, weil die auf Forschung gerichteten Fragestellungen der Fachwissenschaften und ihre Methoden hochspezialisierte Ergebnisse der Wissenschaftsgeschichte sind. […; Auslassung durch Verfasserin) Den Fachwissenschaften kommt für die Ermittlung des Pädagogisch-Elementaren und -Fundamentalen also nicht eine unmittelbar bestimmende, konstitutive, sondern nur eine regulative Funktion zu; d.h., sie müssen darüber wachen, dass das Elementare nicht im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Ergebnis-

4.3.2.1.2 Die konstruktiv-kritische Wende bei Wolfgang Klafki[372]

In der Mitte der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts unterzieht Wolfgang Klafki seine kategoriale Bildungstheorie, wie er sie in seiner Dissertation entfaltet hatte, einer kritischen Prüfung. Etliche Stimmen waren laut geworden, die das Anliegen Didaktik und Bildungsbegriff ineinander zu verschränken, anzweifelten. Klafki war der Prämisse gefolgt und hatte seine didaktischen Erwägungen und seine kategoriale Bildungstheorie von der Grundlegung eines Bildungsbegriffes abhängig gemacht.[373] Unter Bildung verstand Klafki: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven (formalen) und eines objektiven (materialen) Momentes innewerden. Der Versuch der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt).“[374] Damit bildet sich der Mensch an und durch die ihn umgebende Welt. Die gegenseitige Erschließung von Mensch und Welt im Medium des elementaren Bildungsgehaltes folgte der Voraussetzung, dass die den Menschen umgebende Welt auch bildungswert sei. Klafkis Kritiker haben ihm in dieser Hinsicht vorgeworfen, einem romantischen Bildungsbegriff zu unterliegen, der in gesellschaftskritischer Hinsicht zu affirmativ sei.[375]

---

sen bestimmt wird oder so, dass es den späteren Zugang zu speziellen Fragestellungen der Wissenschaften verbaut.“ (Klafki, Wolfgang: Die didaktischen Prinzipien, S. 129)

[372] Vgl. hier auch meine Ausführungen zu Klafki zu Beginn der hier vorgelegten Arbeit. Es ergeben sich an dieser Stelle einige Redundanzen. Die Darstellung der kritischen Position Klafkis ist in diesem Zusammenhang deswegen angebracht, weil sich die Fragestellung der Dissertation hier verankert.

[373] In der Einleitung zur zweiten Auflage der „Neuen Studien“ weist Klafki auf seinen Grundsatz hin, den er nie aufgegeben hat, nämlich die Didaktik nicht unabhängig von einem Bildungsbegriff zu formulieren. Er weist darauf hin: „[…; Auslassung durch Verfasserin] dass ich auch heute eine bildungstheoretische Didaktik vertrete, m.a.W.: die Fundierung der Didaktik in einer Bildungstheorie für notwendig halte.“ (Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S.9)

[374] Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem, S. 297

[375] Vgl. hier Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, S. 228ff und Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 91ff

Eine Wende in seinem Denken erfolgte mit dem Einzug der kritischen Sozialwissenschaften in die Erziehungswissenschaft in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Meinert A. Meyer und Hilbert Meyer verdeutlichen diesbezüglich: „Wenn man den gesellschaftskritischen Ansatz der Sozialwissenschaft auf die Erziehung und für die Erziehungswissenschaft überträgt, ergibt sich für die Erziehung und für die Erziehungswissenschaft als Zielsetzung die Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft in ein gesellschaftliches legitimiertes Programm der Emanzipation des Einzelnen und der Demokratisierung der Gesellschaft einzubetten […; Auslassung durch Verfasserin].[376]“ Die sozialwissenschaftlichen Impulse, die sich in der Erziehungswissenschaft auswirkten, hinterließen auch bei Wolfgang Klafki eine Spur: Seine Didaktik bekam den „Anstrich“ des kritisch-konstruktiven. [377] Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit als Unterrichtsziele sollten die Schüler mehr als bisher zur eigentlichen Schlüsselfigur im Bildungsprozess machen. Mit der Fokussierung auf die Schülerklientel vollzog sich auch eine kritische Sichtung der materialen Seite im Bildungsprozess: der Welt, der konkret erlebbaren Geschichte, der Dinge und Sachen, mit denen es der Mensch zu tun hat. Bildung sollte nun die jungen Menschen im Sinne der Selbstbestimmung und Mitbestimmung wesentlich dazu befähigen, einen kritischen Standpunkt gegenüber der Gesellschaft und ihren Institutionen einzunehmen. Wolfgang Klafki betont: „In die historisch-hermeneutische Sinnauslegung didaktischer Einrichtungen, Programme, Theorien muß die gesellschaftskritisch-ideologiekritische Fragestellung integriert werden. Jede didaktische Einrichtung und jedes didaktische Dokument hat bestimmte

---

Darüber hinaus seien an dieser Stelle noch als Kritikpunkt benannt, mit dem sich Klafki auseinanderzusetzen hatte: die fehlende Methoden- und Zielorientierung bei der Frage der Planung des Unterrichtes bzw. überhaupt das als Desiderat empfundene Ausbleiben konkreter Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung.

[376] Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki, S. 93

[377] Vgl. hier: Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft oder Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 83ff

gesellschaftliche Voraussetzungen und bestimmte gesellschaftliche Folgen, die untersucht werden müssen, wenn ihr Sinn, ihre Bedeutung verstanden werden sollen. Überdies ist es aber grundsätzlich immer möglich, dass die Auffassungen, Zielsetzungen, Vorstellungen, kurz: dass das Bewusstsein, das in didaktischen Einrichtungen und Dokumenten zum Ausdruck kommt, Ideologien enthält, also unreflektierte, gesellschaftlich vermittelte und interessengebundene, aber erweisbar falsche Vorstellungen. Und es ist daher möglich, dass solche Ideologien im Lehr- und Lernprozeß weitervermittelt werden. Sobald diese generelle Möglichkeit einmal erkannt worden ist, muß die ideologiekritische Fragestellung in jede konsequent durchgeführte historisch-hermeneutische Untersuchung aufgenommen werden.“ [378] Was Klafki mit der Neuformulierung seiner Bildungstheorie bezweckt, ist die Mittelpunktstellung des Schülers und seines kritischen Potenzials im Bildungsprozess. Die Welt, die Gesellschaft, die sich die Schüler aneignen, bleiben nicht als hermetisch abgegrenzte und unantastbare Gegenstände und Geschehnisse übermächtig. Nein. Ganz im Gegenteil: Bildung soll bewirken, dass die Schüler und Schülerinnen die Fähigkeiten erlangen, sich kritisch in gesellschaftliche Diskurse einzubringen und verändernd zu wirken.[379]

4.3.2.2 Elementarisierung nach Karl-Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer

(1) Das Kontextmodell von Karl-Ernst Nipkow, das im Vorfeld beschrieben wurde als ein zwischen allgemeiner Pädagogik und Theologie sich verortendes religionspädagogisches Modell, hat wesentliche Impulse aus der kategorialen Bildungstheorie Wolfgang Klafkis in sich aufgenommen.

---

[378] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 114

[379] Der Gedanke des Konstruktiven in der kritisch-konstruktiven Didaktik bezieht Klafki auf die Konzeption von neuen Schul- und Unterrichtsmodellen. „Die Bestimmung ´“konstruktiv“` weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-. Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Dieser Theorie-Praxis-Bezug besteht aber nicht nur, wie im vorwaltenden Selbstverständnis der Geisteswissenschaftlichen Didaktik, in der Aufklärung des Praktikerbewusstseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns, sondern er schließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von ´“Praxis“` und ´“Theorie“`.“ (Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S. 90)

Godwin Lämmermann beschreibt den Einfluss von Klafki auf Nipkow mit folgenden Worten: „Nipkows Kontextmodell ist ohne seinen allgemeinpädagogischen Hintergrund nicht zu verstehen. Man könnte diesbezüglich sagen, dass sein Kontextmodell die religionsdidaktische Anwendung eines Grundgedankens aus der sogenannten Theorie der kategorialen Bildung ist, wie sie vor allem von W.Klafki vorgetragen wurde.“[380] Der Grundgedanke, den Karl-Heinz Nipkow und mit ihm auch Friedrich Schweitzer von Klafki übernommen haben, ist der Gedanke der Erschließung von Subjekt und Objekt im Bildungsprozess. Nipkow selbst schreibt über den „Tübinger Ansatz der Elementarisierung“ und seinen Bezug zu Klafki: „Nur in diesem bildungstheoretischen Grundsatz der >>wechselseitigen Erschließung<< von Person und Sache lehnt sich das Konzept [der Elementarisierung von Nipkow/Schweitzer, Anmerkung der Verf.] an W. Klafki an, der für die Allgemeine Didaktik dem >>Problem des Elementaren<< nachgegangen war.“[381] Zweierlei lässt sich aus dieser Bemerkung Nipkows ableiten: Erstens ist die Rede von Klafkis Begriff des Elementaren nicht gleichbedeutend mit dem „Tübinger Ansatz der Elementarisierung“[382]. Und zweitens ist sowohl dem Ansatz der Elementarisierung als auch Klafkis Bildungstheorie ein wesentlicher Gedanke gemeinsam: Bildung hat es immer mit der Gleichwertigkeit von Subjekt und Objekt, von Schüler und Unterrichtsgegenstand zu tun. Damit grenzen sich Nipkow und auch Schweitzer von einer sogenannten Elementartheologie ab, die versucht die wesentlichen und damit elementaren Bestandteile des christlichen Glaubens katechetisch im Sinne eines zu

[380] Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik, S. 154
[381] Nipkow, Karl Ernst: Artikel Elementarisierung, S. 452
[382] Karl Ernst Nipkow beschreibt diesen Tübinger Ansatz in strikter Entgegensetzung zur Stofforientierung in der Didaktik: „Der Tübinger Ansatz der Elementarisierung (zuletzt bilanzierend Schweitzer 2000) geht auf K.E. Nipkow zurück. Er entstand seit Ende der 1970er Jahre als Antwort auf die als einseitig elementartheologisch beurteilten Versuche des Comenius Instituts zu einer <<Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden<<, die für den Praxisgebrauch kein didaktisch begründetes Gefüge sichtbar werden ließen. Religionsdidaktisches Denken wurde bei der Suche nach sogenannten >>Reduktivformeln<< oder >>Kurzformeln des Christentums<< (bzw. des Glaubens) >>allgemeinen Strukturelementen von Theologie<< und >>zentralen Begriffen/Inhalten<< ebenfalls noch nicht eingelöst […; Auslassung durch Verfasserin].“ (Nipkow, Karl-Ernst: Artikel Elementarisierung, S. 451f)

vermittelnden Curriculums zusammenzustellen. [383] Elementarisierung bedeutet die Herausarbeitung eines theologischen Unterrichtsgehaltes. Dieser Gehalt kann einem elementartheologischen Inhalt entsprechen, insofern er dem Schüler und der Schülerin entspricht. Er muss dies aber nicht. Denn Elementarisierung eines Unterrichtsgegenstandes macht den Schülerbezug zur Voraussetzung.

(2) Besteht die Gemeinsamkeit von Klafki und Nipkow/Schweitzer in der Subjektorientierung bzw. im Prozess der doppelseitigen Erschließung, so unterscheiden sich beide Ansätze im Begriff des Elementaren bzw. im Begriff der Elementarisierung. Elementarisierung meint nach Nipkow und Schweitzer so etwas wie die nach Klafki benannte „Didaktische Analyse" des Unterrichtes, in der der Gehalt eines Unterrichtsstoffes ermittelt und erschlossen werden soll.[384] Elementarisierung ist also der dem Unterricht vorgelagerte Schritt der didaktischen Untersuchung und Prüfung, was im Unterricht wie geleistet werden kann. Der Begriff des Elementaren in Verbindung mit dem Begriff des Fundamentalen und Exemplarischen bei Klafki verweist demgegenüber auf den Begriff des Unterrichtsgehaltes, schwingt in der „Didaktischen Analyse" mit, wird aber nicht explizit genannt.

In vierfacher Weise wird der Gedanke der Elementarisierung und damit der Unterrichtsvorbereitung bei Karl-Ernst Nipkow entfaltet: als Frage nach den elementaren Wahrheiten, die es vom biblischen Stoff ausgehend mit Blick auf die Schülerperspektive zu eruieren gilt - „elementar ist das [für den Schüler/die Schülerin] gewissmachende Wahre" - , als Frage nach den elementaren Strukturen, die grundlegende Botschaften des biblischen Stof-

---

[383] Karl-Ernst Nipkow verweist in diesem Zusammenhang auf das Konzept von Biemer/ Biesinger: „Theologie im Religionsunterricht" und auch auf die aktuelle Wiederbelebung dieser Frage bei Ingrid Schobert in Form einer „Grundlegung einer katechetischen Theologie" bzw. einer an Luthers Katechismus orientierten Theologie für den Religionsunterricht. (Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Artikel, Elementarisierung, S.452f.)

[384] W. Klafki benennt in seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik" fünf Fragen der Didaktischen Analyse, mit Hilfe derer der Gehalt eines Unterrichtsstoffes erarbeitet wird. Die Frage nach dem größeren Sinn/Sachzusammenhang des Inhaltes, die Frage nach der gegenwärtigen Bedeutung des Inhaltes für die Schüler, die Frage nach der zukünftigen Bedeutung des Inhaltes für die Schüler, die Frage nach der Struktur des Themas, die Frage danach, woran der Inhalt beispielhaft erläutert werden kann. Vgl. hier: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie, S. 126ff.

fes freilegen - „elementar ist das grundlegend Einfache“ [des biblischen Stoffes] - , als Frage nach den elementaren Erfahrungen, die sowohl nach grundlegenden Erfahrungen in der biblischen Überlieferung als auch nach den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen suchen - „elementar ist das subjektive Authentische“ - und letztlich als Frage nach den elementaren Zugängen - „elementar ist das entwicklungsbedingt Einfache“.[385]

Friedrich Schweitzer fügt dieser Fragengruppe noch eine fünfte Frage hinzu: die der „elementaren Formen des Lernens“, womit er Möglichkeiten der Umsetzung und des Lernens von Unterrichtsinhalten in den Blick nimmt, die sowohl den Schülern und Schülerinnen als auch dem Unterrichtsthema gerecht werden. Schweitzer weist darauf hin: „Auch diese Dimension der Elementarisierung ist kein isolierter Zusatz, so als ginge es hier lediglich darum, den im Blick auf Strukturen, Erfahrungen und Zugänge erschlossenen Themen nun noch entsprechende Methoden hinzuzufügen. In älteren Darstellungen zum Elementarisierungsverständnis blieb dieser Aspekt zu Unrecht häufig ausgeblendet. Es wurde übersehen, dass zwischen den elementaren Erfahrungen und Zugängen einerseits und den elementaren Lernformen andererseits ein innerer Zusammenhang besteht […; Auslassung durch Verfasserin].“[386]

Elementarisierung nach Schweitzer und Nipkow beschreibt also vier bzw. fünf Schritte der Unterrichtsvorbereitung zur Gewinnung des Stoffgehaltes, der im Unterricht erlernt wird und mit dem sich die Schüler auseinandersetzen sollen. Sie stellt ein Verfahren dar und ist sowohl vom Begriff des „Elementaren“ bei Klafki als auch vom Begriff einer Elementartheologie zu unterscheiden.

---

[385] Die im Text genannten Zitate sind entnommen aus: Kuld, Lothar: Entwicklungspsychologisch-elementarisierende Didaktik, S.186. Vgl. hier aber auch: Nipkow, Karl Ernst: Artikel Elementarisierung, S. 452f und Nipkow, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik, S. 191 ff und Nipkow, Karl Ernst: Bildungsverständnis, S. 307 ff. Vgl. auch: Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie.

[386] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht, S. 24

4.3.2.3 Anschlussfähigkeiten zur Frage der Elementarisierung und zur Kritisch-konstruktiven Didaktik

(1) Das hier vorgelegte Konzept *„Auf der Grenze"- Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der Oberstufe mit Paul Tillich* baut auf den oben skizzierten Modellen und Theorien von W. Klafki, K.E. Nipkow und F. Schweitzer auf. Die Frage nach dem Elementaren bei Klafki verschränkt sich mit der Frage der Religionsphilosophie als einer Möglichkeit, den Gehalt eines theologischen Unterrichtsstoffes herauszuarbeiten. Die Religionsphilosophie wird also als der elementare Gehalt der Theologie verstanden. Das wird im Folgenden an der Frage der Anthropologie und der Position Paul Tillichs veranschaulicht werden.

(2) Mit Hilfe der vier bzw. fünf Fragen zur Elementarisierung kann die Planung der Unterrichtseinheit zur Anthropologie in der Sekundarstufe II durchgeführt werden. Sie stellen die Grundlage dar, Unterricht zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Schüler und Unterrichtsthema so zu gestalten, dass sich der Gehalt des Unterrichtsthemas und eine entsprechende Unterrichtsmethode finden lässt.[387]

(3) Der Bezug zur Kritisch-konstruktiven Didaktik von W.Klafki zur vorgelegten Ausarbeitung wird ebenfalls über den Begriff der Religionsphilosophie hergestellt. Religionsphilosophisch zu unterrichten meint kritisch zu unterrichten. Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff ist kritisch bestimmt. Die Entfaltung dieses Gedankens erfolgt in Kapitel 5.

---

[387] Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang auf das kürzlich erschienene Buch von Friedrich Schweitzer zur „Kindertheologie und Elementarisierung". Er erläutert, wie beides ineinander greift: „Der Elementarisierungsansatz bietet der Kindertheologie eine religionsdidaktische Grundlegung und Einbettung, ohne die sie ihren Ort innerhalb der religionspädagogischen Praxis und Theorie nicht angemessen bestimmen kann. *Die Frage nach Elementarisierungsmöglichkeiten hält für die Kindertheologie die Frage bewusst, was Kindertheologie für Lernen und Bildung zu leisten vermag.* Der Elementarisierungsansatz gewinnt durch die Kindertheologie in allen seinen Dimensionen an Zuspitzung unter dem Aspekt von Kindern als aktiven Subjekten des Lernens. *Die Perspektive der Kindertheologie hält für den Elementarisierungsansatz die Aufgabe bewusst, religiöse Lernprozesse zu unterstützen, dass Kinder auch tatsächlich als solche Subjekte wahrgenommen, anerkannt und unterstützt werden.*" (Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie und Elementarisierung, S. 78)

5 Evangelische Religion als Religionsphilosophie

Theologie und Philosophie blicken auf eine lange gemeinsame Geschichte zurück, die auf der einen Seite dadurch geprägt ist, die Nähe beider Disziplinen zum Ausdruck zu bringen und auf der anderen Seite zeigt sich in der Rückschau auch immer wieder ihre Divergenz. Ihre Mitte finden sie in der Religionsphilosophie.[388]

Eine religionsphilosophisch orientierte Didaktik ist deshalb darum bemüht, den Begriff der Religionsphilosophie gegenüber Philosophie und Theologie zu spezifizieren und in seinen Ausdifferenzierungen darzustellen.

5.1 Zum Verhältnis von Religionsphilosophie und Evangelischer Theologie

(1) Das Studium der Evangelischen Religionspädagogik fußt vornehmlich auf zwei Säulen: der Evangelischen Theologie und der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft. Wer Lehrer im Fach Evangelische Religion werden will, hat sich in unterschiedlichen Richtungen zu qualifizieren, sei es in pädagogischen Kompetenzen, sei es in theologischen und damit fachspezifischen theologischen Teildisziplinen. Damit bewegt sich das Studium der Evangelischen Theologie zwischen den Disziplinen der Theologie und der Pädagogik als ihren Bezugswissenschaften hin und her und gibt dem Evangelischen Religionsunterricht sein typisches Format: Evangelischer Religionsunterricht hat es von der Seite der universitären Ausbildung mehr oder weniger mit dem Transfer biblisch-systematischer Inhalte in die Lebenswelt von jungen Menschen zu tun. Was das Fach ausmacht, wird durch seine beiden Bezugswissenschaften deutlich.[389]

---

[388] Vgl. für die folgenden Ausführungen: Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 4-55.

[389] Vgl. hier auch die Ausführungen von Harry Noormann über die Anfänge der Religionspädagogik. Mit der Hinwendung zum Menschen und seinen Erkenntnisfähigkeiten im Zuge der Aufklärung entsteht die Disziplin der Religionspädagogik als Pendant zur Theologie. Noormann beschreibt: „Das neue Interesse der aufgeklärten Pädagogik gilt nun der individuellen ´“Natur“`, der subjektiven Religiosität des Kindes vor dem Hintergrund seiner personalen Entwicklung […; Auslassung durch Verfasserin]. Die Hinwendung zur Psychologie des Kindes und seiner eigenen, natürlichen Religiosität macht die Sokratik zur gefeierten Methode unter den aufgeklärten Pädagogen im

Der hier vorgelegte Entwurf einer Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive knüpft an dieser Konstellation an, legt aber den Schwerpunkt auf der Seite der Theologie auf das religionsphilosophische Denken, ein Ansatz, von dem Andrea Schulte und Ingrid Wiedenroth-Gabler in ihrer „Religionspädagogik“ sagen: „Die Religionsphilosophie wird eher selten von der Religionspädagogik rezipiert bzw. in Anspruch genommen. Ihre Bedeutung wird allerdings in den nächsten Jahren zunehmen.“[390]

Dieser Fokus auf die Religionsphilosophie darf nicht so verstanden werden, dass Religionsunterricht ausschließlich religionsphilosophisch orientiert sein sollte. Religionsphilosophie bietet einen für Schüler und Schülerinnen der Oberstufe geeigneten Zugang zu Religion und Theologie und kann als Medium dienen, Jugendliche für die Sache Gottes und des Glaubens zu öffnen. In dieser Hinsicht stellt sie *eine* Variante dar, Religion zu unterrichten.

---

späten 18. Jahrhundert, wenngleich sie in der Praxis weithin uneingelöst blieb. […; Auslassung durch Verfasserin] Vor das ´“Was“` aus dem Fundus der Kirchenlehre schieben sich die Fragen nach dem ´“Wie“`, ´“Wann“` und ´“Warum“`. In scharfer Kritik am allerwärts strapazierten Memorierstoff des Katechismus und am aufgesagten Buchwissen entwickeln die Pioniere der Religionspädagogik Ansätze von erfahrungsbezogenen, didaktisch-methodischen Settings […; Auslassung durch Verfasserin]. (Noormann, Harry: Religionspädagoginnen, S. 124)

In der Folgezeit bzw. in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg liegt dann das Gewicht im Evangelischen Religionsunterricht wieder bei den kirchlichen Inhalten, eine Entwicklung, die u.a. von Karl Ernst Nipkow kritisiert und hinterfragt wird. Vor dem Hintergrund seiner Kontextualisierung von Religionsunterricht und der allgemeinen Bildungsdiskussion um kategoriale Bildung betont er die Zusammengehörigkeit von Theologie und Pädagogik als zwei gleichwertigen Partnern für den Evangelischen Religionsunterricht. Er spricht in diesem Zusammenhang von der “RP zwischen Theologie und Pädagogik, Kirche und Gesellschaft“ (Zitat entnommen aus: Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik, S. 145) als einem Konvergenzmodell, das die „Bipolarität religionspädagogischen Denkens“ zu dokumentieren habe. (Vgl. hier: Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik, S. 145)

[390] Schulte, Andrea/ Wiedenroth-Gabler, Andrea: Religionspädagogik, S. 30

In diesem Zusammenhang – der Frage nach der Bezugswissenschaft für das Fach Evangelische Religion – sei auf Godwin Lämmermann hingewiesen. Er insistiert in seinen Ausführungen, dass sich die Evangelische Theologie im Sinne des Konvergenzmodells von Karl-Ernst Nipkow als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik eine Flexibilität bewahren muss: „Nur eine erfahrungsoffene, lernfähige Theologie wird in der Lage sein, zwar kritisch, aber konstruktiv und konstitutiv zugleich mit anderen Disziplinen umzugehen. Wer theologisch von der Wirklichkeit spricht, der muss sich auch dieser und damit den säkularen Wirklichkeitswissenschaften stellen.“ (Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik – Was ist sie, S. 17).

Auch Rainer Lachmann plädiert für eine offene Systematische Theologie als Bezugswissenschaft, wenn er formuliert: „Entsprechend muß eine fachdidaktisch brauchbare Systematische Theologie die neuzeitliche Lebens- und Erfahrungswelt mitsamt ihren geschichtlichen, gesellschaftlichen und natürlichen Bedingungen ernsthaft und konsequent in ihre theologischen Überlegungen einbeziehen und im Verfolg damit in ständiger Auseinandersetzung mit den Humanwissenschaften und ihren relevanten Forschungsergebnissen stehen.“ (Lachmann, Rainer: Verständnis und Aufgaben, S. 22f)

(2) Philosophie und Theologie haben durch die Geschichte hindurch immer in einem Wechselverhältnis zueinander gestanden. Herman Deuser zeichnet in seinem Lehrbuch der Religionsphilosophie die unterschiedlichen historischen Entwicklungslinien nach, an Hand derer die Verschränkung von Theologie und Philosophie deutlich wird.[391] Als Schnittpunkt beider und eigenständige Disziplin an der Universität hat sich die Religionsphilosophie erst im Zuge der Aufklärung etabliert. Empirismus und Erkenntniskritik führen dazu, dass die mittelalterlichen Gottesbeweise in ihrer Plausibilität hinterfragt werden. Das Anliegen der scholastischen Theologie, Vernunft und Glauben im Hinblick auf die Erkenntnis Gottes zusammen zu bringen, gerät vor dem Hintergrund der Transzendentalphilosophie Immanuel Kants und der Hinwendung zur Empirie durch David Hume in eine Krise. „Die philosophisch-theologische Krise der Moderne besteht darin, dass die metaphysische Einheitsperspektive, die der antik-christliche und noch neuzeitliche Seins- und Substanzbegriff bis ins 18. Jh. hinein abgesichert hatte, in eine empirische und eine apriorische Seite zerlegt wird. Die Impulse der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse auf der Basis von Experimenten und induktiven Schlüssen führen zum Vorrang der Erfahrung im Sinne dessen, was empirisch, d.h. sinnlich überprüfbar zugänglich ist (D. Hume); und die als unbefriedigend betrachtete Lösung, Erfahrung dann begrifflich allgemein nur wiederum aus Erfahrung – im Sinne von Gewohnheit – begründen zu können, führt zum Vorrang kategorialer Denkbedingungen, die apriorisch jedem Erfahrungsurteil erst Maß und Bezug geben (I. Kant). In beiden Fällen sind übernatürliche Gegenstände wissenschaftstheoretisch zunächst ausgeschlossen, sozusagen bodenlos; ob sie zur Begründung von Moral oder Religion herangezogen werden müssen, wird ein eigenständiges Problem, ändert aber nichts am ersten Befund

[391] Vgl. für die folgenden Ausführungen: Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 4-10, hier besonders S. 10.

im Rahmen der möglichen Begründungen des modernen Wissenschaftsbegriffs.“[392]

Es entsteht vor dem Hintergrund dieses neuen wissenschaftlichen Paradigmas von Empirismus und transzendentaler Erkenntniskritik also eine neue Disziplin: die Religionsphilosophie, „genau zu dem Zeitpunkt, als die verbindende Kraft zwischen vernünftiger, d.h. natürlicher Religion und übernatürlicher, d.h. auf Offenbarung bezogener Theologie im Schwinden begriffen und massiver Kritik ausgesetzt war. Der akademische Ort dieser Auseinandersetzungen, pro und contra, heißt jetzt Religionsphilosophie. Sie ist seither nicht der Ersatz für die scholastischen Synthesen von Wissen und Glauben, wohl aber Schnittpunkt, Überschneidungsfeld oder Grenzreflexion für den Wissenschaften verpflichtetes, methodisches und selbstkontrolliertes Denken (Philosophie) einerseits und genuin religiöses, der jeweiligen Religion verpflichtetes Denken (Theologie) andererseits.“[393]

(3) Religionsphilosophie stellt im Verhältnis zur Theologie nach H. Deuser den Schnittpunkt von Philosophie und Theologie dar. Sie steht in Abgrenzung gegenüber Kants Beschreibung von zwei ineinander liegenden konzentrischen Kreisen der „Vernunftreligion“ und der „Offenbarungsreligion“ nicht im Gegensatz zur Theologie. Konnte nach Kant der Theologie bzw. der „Offenbarungsreligion“ die Tendenz der Unwissenschaftlichkeit und „Unvernünftigkeit“ unterstellt werden, so ist demgegenüber festzuhalten: „Was Religionsphilosophie als wissenschaftliche Disziplin zu leisten vermag, hängt ab von dem zugrunde gelegten Verständnis von Philosophie und Religion - und dem Verhältnis beider zur Theologie. Verstehen wir unter Philosophie methodisches und selbstkontrolliertes Denken, das den Wissenschaften ebenso wie der Lebensorientierung verpflichtet ist, dann liegt es auf der Hand, dass Religion als kulturelles Phänomen der Lebenserfahrung und ihrer Ausdrucksgabe in Ritualen, Mythen und Symbolen sich dem Anspruch des Denkens keineswegs entziehen muss.

[392] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 5f.
[393] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 7

Das gilt erst recht dann, wenn (wissenschaftliche) Theologie nach denselben methodischen Prinzipien des Denkens konzipiert und damit als Reflexionsform einer jeweils bestimmten Religion verstanden wird. Im Christentum jedenfalls besteht der Theologiebegriff genau darin, ´"den Glauben zum Denken"` zu bringen.[394]

Theologie bezieht sich auf eine konkrete Religion als deren reflexive Form. Wird letztere mit Hilfe der Philosophie reflektiert, entsteht in der Schnittmenge beider Disziplinen die Religionsphilosophie. Religionsphilosophie ist in dieser Hinsicht gegründet in konkreten und spezifischen Ausprägungen des Glaubens. Sie kann als Möglichkeit angesehen werden, mit den Mitteln der Philosophie Theologie zu betreiben. In diesem Sinn ist sie „Grenzreflexion".[395]

5.2 Drei Perspektiven auf den Begriff der Religionsphilosophie

Wurde im Vorfeld das Verhältnis von Religionsphilosophie und Theologie als zwei aufeinander bezogener und ergänzender Disziplinen dargestellt, soll es im Folgenden darum gehen, drei Perspektiven auf den Begriff der Religionsphilosophie zu eröffnen, die im weiteren Verlauf der hier vorgelegten Ausarbeitung einerseits auf den Theologen und Religionsphilosophen Paul Tillich abgebildet und anderseits mit der Frage nach der Didaktik des Religionsunterrichtes verschränkt werden sollen. Dabei ist festzuhalten: Die

[394] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 31 Siehe auch: Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 33 „Die Philosophie wird vor dem Phänomen der Religion zur Religionsphilosophie, die Theologie dient als methodisches und selbstkontrolliertes Denken der Darstellung einer spezifischen Religion, deren religiöse Erfahrung, Lebens-, Ausdrucks- und Kultform sie teilt."

[395] Man könnte im Sinne einer hermeneutischen Grunddifferenz mit der Religionsphilosophie die „Beobachterperspektive" und mit der Theologie die „Teilnehmerperspektive" verstehen und mit Winfried Löffler konstatieren: „Religionsphilosophie sollte von ihren Begründungen und Geltungsansprüchen her aber logisch unabhängig von bestimmten religiösen Überzeugungen sein. Was als Prämisse in religionsphilosophische Überlegungen eingeht, sollte idealer Weise für Menschen beliebiger weltanschaulicher Prägung akzeptabel sein, unabhängig insbesondere von der Anerkennung bestimmter religiöser Schriften, Traditionen, Äußerungen von Autoritäten etc. als Erkenntnisquelle. Es darf also nicht nur aus diesen Erkenntnisquellen begründbar sein. So etwa dürfen Aussagen der Bibel, des Koran etc. nicht unbesehen als Begründung religionsphilosophischer Behauptungen herangezogen werden." (Löffler, Winfried: Einführung, S. 34) Und weiter hält Löffler fest: „Einen Sonderfall stellt die Theologie dar, die das Glaubensverständnis bestimmter Religionen darzustellen versucht; sie ist also eine normative Wissenschaft und einer bestimmten Religion verpflichtet. Religionsphilosophie [...; Auslassung durch Verfasserin] soll dagegen logisch unabhängig von der Glaubenszustimmung zu einer bestimmten Religion vorgehen." (Löffler, Winfried: Einführung, S. 43)

drei unten entfalteten Gedankengänge zur Religionsphilosophie sind nicht in dem Sinn einer vollständigen Definition des Begriffes zu verstehen. Vielmehr ergeben sie sich vom Kontext des Unterrichtens her und bilden eine Brücke zu Fragen der Didaktik und Lerntheorie. An diesen drei Perspektiven schließt sich die gesamte Didaktik eines Religionsunterrichtes in religionsphilosophischer Perspektive an.

5.2.1 Religionsphilosophie als Frage

(1) Religiöse Inhalte und kirchlich-institutionell verantworteter Glaube sind durch den Prozess der Säkularisierung herausgefordert, ihre Plausibilität zu formulieren.[396] Die Säkularisierung hat die Religion nicht zum Verschwinden gebracht, wenngleich sie in ihrer klassischen Gestalt, ihrer institutionellen Form und ihren traditionellen Werten fraglich erscheint oder sich transformiert hat. Auf der anderen Seite wurde in der religionssoziologischen Forschung darauf hingewiesen, dass auch die Individualisierungsthese zur Erklärung religiöser Verhaltensmuster in der Gegenwart nach dem Säkularisierungsprozess nicht vollständig trägt: Die individuelle Ausgestaltung von Religion hat nicht in gleichem Maße zugenommen, wie die institutionell verankerte Religion abgenommen hat. Allerdings macht die Individualisierungsthese auf etwas Besonderes aufmerksam, das im Zusammenhang einer religionsphilosophisch perspektivierten Religionsdidaktik von Bedeutung ist: Religion wird da ausprobiert und gelebt, wo es eine Rückkopplung an das jeweilige Individuum gibt. Institutionell verantworteter Glaube entfaltet dann seine Kraft, wenn er sich für das Individuum erschließt. Das Subjekt ist der Dreh- und Angelpunkt, von dem Glaube ausgeht und auf das Glaubensinhalte treffen. Es ist der Katalysator, es sortiert aus, formt um, formuliert neu, denkt und fragt.

[396] Vgl. hier meine Ausführungen zur Säkularisierung in Kapitel 3.

(2) Der Religionsphilosophie ist dieses Moment der - kritischen - Frage von ihrem Ursprung her inhärent.[397] Ihre Etablierung als einer eigenständigen Disziplin im universitären Fächerkanon in der Neuzeit ist im Zuge der Aufklärung für deren Anliegen bezeichnend, der Vernunft uneingeschränkte Gültigkeit gegenüber anderen Autoritäten wie z.B. der Kirche zukommen zu lassen. Damit grenzt sich die Religionsphilosophie, wie sie Immanuel Kant in seiner „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ von 1793 im Blick hat, deutlich von den Inhalten einer „Natürlichen Theologie“ ab, deren Ziel es ist, mittels der Vernunft die im Rahmen des christlichen Glaubenssystems gemachten Aussagen auf eine rational nachvollziehbare Basis zu stellen. „Kant hat auf seine Weise, in seiner Religionsschrift von 1793, diese Differenz zum Prinzip aller Religionsphilosophie erhoben: Die Chance einer neuen ´“philosophischen Theologie“`, die keiner Zensur durch Religionsbehörden mehr unterliegt [..., Auslassung durch Verfasserin], wird dann wahrgenommen, wenn eine ´“biblische Theologie“` von ihr getrennt operiert.“[398]

Der Gedanke der Frage als ein wesentliches und in der säkularen Gegenwart bedeutsames - aus der Perspektive der Didaktik fruchtbares - Element der Religionsphilosophie hat auch Wilhelm Weischedel in seinem Klassiker „Der Gott der Philosophen“ zu folgender Äußerung veranlasst: „Wer sich dranmachen will, heute noch philosophisch nach Gott zu fragen, muß der Situation Rechnung tragen, in der sein Fragen einsetzt; er muß sich in den Nullpunkt stellen, aus dem allein, wenn überhaupt, im Verlust aller Gewissheit in einer neuen Weise Wahrheit erwachsen kann. Das folgt schon daraus, dass sich die Philosophische Theologie als Philosophieren vollziehen muß. Dieses aber ist, wie zu zeigen sein wird, Fragen, und zwar ein solches, das nicht unbefragt stehen lässt, also ein radikales Fragen.“[399]

---

[397] Dass an dieser Stelle die kritischen Traditionen in der Theologie unerwähnt bleiben, liegt in dem Vorhaben der hier ausgearbeiteten Fragestellung begründet, in deren Zentrum das religionsphilosophische Denken steht.

[398] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 7

[399] Weischedel, Wilhelm: Gott, S. 19

(3) Die radikale Frage als Instrument und Ausgangspunkt religiös-philosophischer Sinnsuche basiert auf der rationalen Erkenntnis von Mensch und Welt, wie sie seit der Aufklärung und im Zuge der Säkularisierung das Bewusstsein des Menschen geprägt haben. Das, was nicht erkenntnistheoretisch oder empirisch wissenschaftlich bewiesen werden kann, verliert an Plausibilität und Relevanz.[400] Für Jugendliche gilt das in einem besonderen Maß. Petra Freudenberger-Lötz weist in ihrem unlängst erschienen Buch „Theologisieren mit Jugendlichen" auf Einbruchstellen des Glaubens hin. Darunter zählen auch das wachsende Vermögen zur kritischen Reflexion der Welt auf der Grundlage naturwissenschaftlichen Denkens als auch Distanzierungstendenzen gegenüber traditionellen Vorstellungen. Petra Freudenberger-Lötz fasst zusammen: „Jugendliche suchen nach Beweisen für Dinge, an denen sie sich im Leben orientieren. [..., Auslassung durch Verfasserin] Naturwissenschaftliches und prinzipiell wissenschaftliches Denken scheint nach Auffassung der Jugendlichen mit einer klaren Beweislage einherzugehen, und die Kultur des Beweis- und Machbaren steht ihrer Ansicht nach im Widerspruch zu Religion und Glaube."[401] Ähnlich wie bei Petra Freudenberger-Lötz ist die Einschätzung von Friedrich Schweitzer und Thomas Schlag, die für die Religionspädagogik den Gedanken der Religionsphilosophie im Gegensatz zur Theologie stark machen: „Präziser kann hier gesagt werden, dass Theologie im wissenschaftlichen Sinn nicht voraussetzungslos ist und also, wie es in der Sprache der Wissenschaft ausgedrückt wird, eine Axiomatik besitzt, die sie als Reflexion *unter Voraussetzung des Glaubens* konstituiert. Damit ist nicht gemeint, dass die Theologie den christlichen Glauben nicht auch kritisch als

---

Weischedel spricht in diesem Zusammenhang nicht von Religionsphilosophie, sondern von Philosophischer Theologie.

[400] Hermann Deuser beschreibt den Vorgang folgendermaßen: „Metaphysik – in der Moderne als `"radikales Fragen"` nach Grund und Ursprung alles Seienden motiviert – verläuft auf der kritischen Grenze zwischen Bejahung oder Verneinung, Alles oder Nichts. Wenn die Rationalität nicht mehr subtstanziell, im Seinsbegriff, verankert werden kann, wie die empirische und transzendentale Wende seit Ende des 18. Jh. lehren, dann liegt es nahe, religiösen ebenso wie metaphysischen Aussagen den Charakter von Wissen zu bestreiten: Ihnen fehlt die empirische Kontrollinstanz." (Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 43)

[401] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologisieren mit Jugendlichen, S. 20

Gegenstand behandeln kann, aber als Form der Reflexion ist für sie der Bezug auf den Glauben in einem normativen Sinne konstitutiv. Kurz und einfacher formuliert: Ohne *Glaubensüberzeugung* lässt sich demnach theologisch kaum sachgemäß reden und reflektieren. Daraus ergeben sich allerdings nicht leicht zu beantwortende Fragen im Blick auf die Jugendtheologie. Sind wirklich *alle* Jugendlichen schon dann als Theologen anzusprechen, wenn sie über religiöse Vorstellungen nachdenken? Muss nicht neben der Jugendtheologie eine von dieser zu unterscheidende Jugendphilosophie angenommen werden, die beispielsweise auch eine bewusst atheistische oder religionskritische Reflexionsrichtung einschließt, die ausdrücklich keinen Glauben voraussetzt?“[402]

Ein Religionsunterricht, der religionsphilosophische Elemente in sich aufnimmt, wird an die kritisch-reflektierte Haltung von jungen Schülern und Schülerinnen anknüpfen, sich in deren „Nullpunkt“ stellen, um von dort aus nach Gott und Religion zu fragen.

5.2.2 Religionsphilosophie als religiöse Philosophie

(1) In seinen philosophischen Aufsätzen „Zwischen Naturalismus und Religion“ beschreibt Jürgen Habermas, in welcher Weise das religiöse Denken in der Gegenwart von Bedeutung ist. „Ich verteidige in diesem Streit Hegels These, dass die großen Religionen zur Geschichte der Vernunft selbst gehören. Das nachmetaphysische Denken kann sich selbst nicht verstehen, wenn es nicht die religiösen Traditionen Seite an Seite mit in die eigene Genealogie einbezieht. Unter dieser Prämisse wäre es unvernünftig, jene ´“starken“` Traditionen gewissermaßen als archaischen Rest beiseite zu schieben, statt den internen Zusammenhang aufzuklären, der diese mit den modernen Denkformen verbindet.“[403]

[402] Schlag, Thomas/ Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie, S. 48f
[403] Habermas, Jürgen: Naturalismus, S. 12f

Reflektiert man nachmetaphysisches und postsäkulares Denken[404], so Habermas, gehört der Bezug zur religiösen Tradition dazu. Nachmetaphysisches Denken kann sich nur dann verstehen, wenn es den Prozess versteht, durch den es sich hindurch diffundiert hat. Und dazu gehört im Kontext des europäischen Abendlandes das Christentum als eine Form des metaphysischen Denkens in seinen geschichtlich-gewordenen Ausprägungen. D.h. also: Wer sich mit Metaphysik beschäftigt, sollte sich auch mit der konkreten Religion des Christentums auseinandersetzen, weil Erstere ohne Letzteres nicht zu verstehen ist.

Überträgt man diesen Gedanken auf die Frage nach der Auseinandersetzung mit der Religion selbst, so heißt das: Der kritische Umgang von Religion erfolgt auf dem Boden und im Rahmen einer konkreten Religion, hier: des Christentums. Anders gesagt: Ich werde nur dann in kritischer Reflexion über religiöse Sachverhalte angemessen Auskunft geben können, wenn ich weiß, wovon ich rede. „Jeder beurteilt nur dasjenige richtig, was er kennt […; Auslassung durch Verfasserin].“[405] Der kulturelle und religiöse Kontext, in dem eine kritisch motivierte Betrachtung der Religion stattfindet, ist in Europa das Christentum. Eine Reflexion über den Bedeutungsgehalt der Religion bezieht sich hierzulande auf seine Inhalte und seine Gestalt.

(2) Dieser Gedanke ist im Bereich der Religionsphilosophie in der Rede von der „religiösen Philosophie“ beheimatet.[406] Der Philosoph Friedo Ricken beschreibt ihn in seiner Religionsphilosophie folgendermaßen: „Die Frage nach dem Verhältnis [der Religion] zur Vernunft wird hier aus der Perspektive einer bestimmten historischen Religion gestellt, und das ist die jüdisch-christliche Religion. Damit ist eine wesentliche thematische Einschränkung genannt. Es geht nicht um eine Philosophie des interreligiösen Dialogs, und es geht nicht um die Frage nach dem Wesen der Religion als solcher. […;

[404] Vgl. hier meine Ausführungen zur Frage der Säkularisierung.
[405] Aristoteles: Nikomachische Ethik, 1095a
[406] An dieser Stelle sei angemerkt, dass es nach der von Hermann Deuser entwickelten Matrix religionsphilosophischer Positionen weitaus mehr Ausprägungen gibt als eine Religionsphilosophie, die auf dem Boden christlicher Religiosität Philosophie betreibt. (Vgl. Deuser, Hermann: Religionsphilosophie. S. 42f.)

Auslassung durch Verfasserin] [Die Religionsphilosophie; Ergänzung durch Verf.] ist Reflexion auf eine Lebensform und als solche nur dem möglich, der mit ihr vertraut ist. Religionsphilosophie ist nur aus der Innenperspektive möglich, und diese kann immer nur die Innenperspektive einer bestimmten geschichtlichen Form der Religion sein. […, Auslassung durch Verfasserin] wogegen diese Voraussetzung sich wendet, ist ein Philosophieren über die Religion als solche, denn damit würde eine leere Abstraktion an die Stelle des zu reflektierenden Phänomens gesetzt.“[407]

Religionsphilosophie greift nach Friedo Ricken in Form einer religiösen Philosophie also immer Inhalte und Gedanken einer konkreten Religion auf, um diese mit Hilfe der Vernunft zu durchdenken und zu befragen. Damit grenzt er sich von einer Betrachtungsweise ab, die Religionsphilosophie ausgehend von einem abstrakten Begriff der Religion betreibt.[408] Es geht also nicht darum, über Religion an sich zu philosophieren. Der je spezifischen Ausprägung von Religion würde eine derartige Betrachtungsweise nicht gerecht.

(3) Der Philosoph Michael Theunissen bestimmt den Begriff der religiösen Philosophie darüber hinaus noch spezifischer: „Religiöse Philosophie durchdringt die Philosophie im Ganzen. Wie dies möglich sein soll, ist eine Frage, für die wir noch nicht gerüstet sind. Wir können uns aber auf sie vorbereiten, indem wir das größere Ganze ins Auge fassen, zu dem Philosophie vielleicht noch ursprünglicher gehört als zum Verband der Wissenschaften. Wie mit Religion, so berührt Philosophie sich mit Kunst. Nun sehen wir in allen Kunstgattungen religiöse Gestalten: bildende Kunst religiösen Ursprungs, religiöse Musik und religiöse Dichtung. Schon diese Tatsache lässt erwarten, dass auch Philosophie zu einer religiösen werden kann, ohne sich wie die in der Grauzone zwischen Wissenschaft und Weltanschauung

[407] Ricken, Friedo: Religionsphilosophie, S. 15f

[408] Vgl. hier den z.B. Ansatz von Peter Fischer, der im nächsten Absatz erläutert wird. Er plädiert für eine „Philosophie der Religion“ im Gegensatz zu Rickens „religiöser Philosophie“. (Fischer, Peter: Philosophie, S.37)

angesiedelte zu verlieren.“[409] Religiöse Philosophie lässt sich also als Religion im Medium der Philosophie verstehen, und zwar als christliche Religion im Medium der Philosophie. Und: Religiöse Philosophie beschreibt eine Philosophie, die vom Geist der Religion und der Religiosität dessen, der sie betreibt, beseelt ist. Michael Theunissen erläutert weiter: „Auf die Hervorbringung eines das wirkliche Leben wiederholenden Lebens zielt auch religiöse Philosophie. Und eben vermöge ihrer Ausrichtung darauf durchdringt sie die Philosophie im Ganzen. Diejenige Philosophie, die überhaupt dazu disponiert ist, eine religiöse zu werden, wiederholt das wirkliche Leben von Anfang an [..., Auslassung durch Verfasserin].“[410]

Religiöse Philosophie nach Michael Theunissen ist gegründet in der Religiosität des Individuums. Sie gleicht einer gewissen Sprachbefähigung, Fragen der Transzendenz und Immanenz mit philosophischen Sprachspielen und -mitteln zum Ausdruck zu bringen und ihnen eine Gestalt zu verleihen. „Als Äußerung des Geistes im Medium der Sprache würde sie sich dann besonders eng an die religiöse Sprachkunst, die Dichtung, anschließen.“[411] Religiöse Philosophie zu betreiben meint nach Theunissen mit „Leidenschaft“ und innerer Beteiligung Religion und Philosophie zugleich zu betreiben. Der religiös affizierte Mensch, der Philosoph in gleicher Weise ist, steht für eine religiöse Philosophie. Deren Voraussetzung ist die Religiosität des Menschen, seine Heimat in einer bestimmten religiösen Tradition. Diese Tradition wird aus der Perspektive des religiösen Menschen philosophisch befragt und zum Thema gemacht. Die eigene religiöse Tradition ist dabei immer die konkrete und spezifische Tradition: „Religion [..., Auslassung durch Verfasserin] ist stets bestimmt.“[412] Und weiter: „Die aus dieser Erfahrung sich speisende Religiosität setzt den jüdischen oder

[409] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 7.
[410] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 8
[411] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 8
[412] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 8

christlichen Gott voraus, den einzigen, der, wenn er auch keine Person ist, doch eine personale Seite hat und sie uns zukehren kann.“[413]

Michael Theunissens Rede einer religiösen Philosophie ist eine Hommage an die tiefe und um Klarheit ringende Religiosität des Menschen, in der Gegenwart mit dem Gott der jüdisch-christlichen Überlieferung zu rechnen. Die Möglichkeit der Widerfahrnis Gottes, wie er sich im Alten und Neuen Testament zeigt, bildet eine Grundvoraussetzung. Der Glaube an und das Vertrauen auf diesen Gott der christlichen Tradition ist für Theunissen grundlegende Voraussetzung, religiöse Philosophie zu betreiben.

(4) Als religiöse Philosophie steht Religionsphilosophie immer unter dem Verdacht, Philosophie und Religion in ein Ungleichgewicht zu bringen. Gibt die Philosophie das ihr Wesentliche und Eigentümliche auf und preis, indem sie sich von vornherein in einen nicht mehr zu hinterfragenden Zusammenhang einer Religion stellt und damit zur „Magd“[414] anderer Interessen wird? Sie hätte dann eine dienende Funktion. Wilhelm Weischedel ordnet in seinem „Gott der Philosophen“ eine Variante der Religionsphilosophie dieser Möglichkeit zu und definiert sie in diesem Zusammenhang als „Hilfsdisziplin“.[415] Der Stuttgarter Philosoph Peter Fischer gibt deshalb im Bezug auf eine religiöse Philosophie zu bedenken: „Bei Ricken ist zwar nicht von einem Dienstverhältnis der Philosophie zu einer bestimmten Religion die Rede, aber das Betonen der Unumgänglichkeit der religiösen Innenperspektive für die Religionsphilosophie sowie der Hinweis auf eine bestimmte geschichtliche Form der Religion, lassen doch die Aufgabe einer solchen

---

[413] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S.14

[414] Kurt Flasch weist darauf hin, dass die Philosophie bis zur Entstehung der Disziplin der Theologie im Mittelalter für letztere sowohl eine dienende Funktion als auch eine kritische Funktion hatte: „Welche reale Rolle die Philosophie im Mittelalter ausgeübt hat, lässt sich nur ermessen, wenn man die großen Diskussionen um die Deutung des Christentums analysiert. […; Auslassung durch Verfasserin] Dies bedeutet zunächst eine erhebliche Komplizierung; einfacher wäre es die Theologiegeschichte von der Philosophiegeschichte des Mittelalters zu trennen. Aber dann greift man mit Hilfe eines ungeschichtlichen Philosophiebegriffes in die tatsächlichen geschichtlichen Abläufe gewaltsam ein. Man trennt die Philosophie von ihrer mittelalterlichen Lebensgrundlage; man beraubt sie ihres vorzüglichen Anwendungsgebietes; […, Auslassung durch Verfasserin]. Dagegen lässt sich zeigen, dass den einschneidenden Wandlungen im christlichen Selbstverständnis philosophische Entwicklungen vorausgingen bzw. immanent in ihnen wirksam waren.“ (Flasch, Kurt: Das philosophische Denken, S. 148)

[415] Vgl. Weischedel, Wilhelm: Gott der Philosophen, S. 3.

Religionsphilosophie deutlich werden: Es kann nur darum gehen - wenn nicht eine Sprengung der Innenperspektive und eine Zerstörung des religiösen Glaubens riskiert werden soll -, die Verträglichkeit einer bestimmten Religion mit der modernen Philosophie nachzuweisen […; Auslassung durch Verfasserin]. [416]

Es liegt in der Natur der Sache, dass sich eine Disziplin, die zwei inhaltlichen Richtungen – hier der Philosophie und der Theologie bzw. der Religion – gerecht werden will, immer mit deren innerer Vermittlung beschäftigen muss. Das zeigen die Ausführungen über Friedo Ricken, Michael Theunissen, Wilhelm Weischedel und Peter Fischer.

Religionsphilosophie zwischen Philosophie und Theologie gleicht, wie Hermann Deuser im Rückblick auf die Aufklärung gezeigt hat, einer „Grenzreflexion". Wer auf der Grenze steht, wird auf der einen oder anderen Seite immer wieder Fuß fassen und Land gewinnen. Das lässt sich auch im Rückblick auf religionsphilosophische Positionen in der Geschichte festmachen. Eine davon stellt der Philosoph und Theologe Paul Tillich dar, seine Religionsphilosophie bzw. seine philosophische Theologie. Die Frage danach, wie sich Philosophie und Theologie im Rahmen einer Religionsphilosophie, die auf dem Boden einer konkreten Religion fußt, inhaltlich in qualitativer Hinsicht einbringen und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wird in Bezug auf seine Religionsphilosophie noch einmal deutlich werden.

5.2.3 Religionsphilosophie als Philosophie der Religion

(1) Zu Beginn seiner Ausführungen über eine „Philosophie der Religion oder religiöse Philosophie" beschreibt Michael Theunissen erstere als „Negativfolie", um von ihr her den Begriff der „religiösen Philosophie" besser fassen zu können. Eine „Philosophie der Religion" ist danach abstrakt. Sie beschreibt eine „Religion", die in den positiven Religionen durchscheint und

[416] Fischer, Peter: Philosophie der Religion, S. 35

dort ihre Ausprägung erhält. Theunissen stellt ihre „Schwachstelle“ heraus, indem er auf den Anspruch einer „Philosophie der Religion“ hinweist: „Das erste Problem steckt im Anspruch einer Philosophie der Religion. Schleiermacher hat es aufgedeckt, aber auch wieder zugedeckt. Die Meinung, von der Religion reden zu dürfen, weil im Grunde nur eine einzige existiere, durchschaut er als eitles Wunschdenken, und die Selbstrechtfertigung dieser Art zu reden durch Rückführung aller positiven Religionen auf eine natürliche entlarvt er als Flucht in die Abstraktion.“[417] Der Begriff der „Philosophie der Religion“ verweist damit auf eine in allen Religionen zum Vorschein kommende religiöse Grundstruktur, die sich zwar in den positiven Religionen widerfinden lässt, selbst aber wenig „Positives“ verkörpert.

Michael Theunissen kommt am Ende seiner Überlegungen zu dem Schluss, das Spezifische in einer „Philosophie der Religion“ gerade in der „religiösen Philosophie“ zu sehen. Damit wird der eher abstrakte Begriff einer „Philosophie der Religion“ inhaltlich bestimmt. Grundlegend für sie ist das Vertrauen auf den biblischen Gott. „Die religiöse Philosophie, die sich von einer Philosophie der Religion abstoßen musste, kommt wieder bei ihr an. Nur ist die anfängliche Trennung überwunden. Philosophie der Religion ist nicht mehr das Andere der religiösen, sondern deren Grund, und deren Grund kann sie nur sein, weil sie sich aus der Abstraktion einer Religion überhaupt in die Bestimmtheit des Hier und Jetzt zurückgenommen hat.“[418] Mit dem Begriff der „Philosophie der Religion“ ist damit so etwas wie das Grundlegende und Wesenhafte, das Elementare oder die „Grundkategorie“ benannt. Und diese Grundkategorie ist bei Theunissen christlich geprägt und eingefärbt. Sie ist grundlegendes Element einer Philosophie, die christlich-religiös durchdrungen ist und von dort her ihre Eigentümlichkeit erhält.

(2) Auf einen ähnlichen Sachverhalt verweist Hermann Deuser in seiner Religionsphilosophie, wenn er im Hinblick auf die religionswissenschaftliche Untersuchung von Religionen festhält, dass es dabei um einen von der

[417] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 7
[418] Theunissen, Michael: Philosophie der Religion, S. 14

Außenperspektive geleiteten Blick auf die religiöse Landkarte geht. Unterschiede und Gemeinsamkeiten auch religiös struktureller Natur werden in Distanz analysiert und eruiert. Eine religionsphilosophische Untersuchung auf dem Feld der Religionen muss diese Distanz aber überwinden. Deuser sagt: „Diese religionswissenschaftliche Problemlösung hat allerdings den Nachteil, dass sie um der prinzipiellen Distanz willen den Überzeugungsanspruch, d.h. die Absolutheit des religiösen Glaubens für sich genommen, nur als subjektive – und letztlich illusionäre – Zutat gemessen an der wissenschaftlich praktizierten Objektbeschreibung einordnen kann. Religionsphilosophisch gesehen ist es aber genau diese Konstellation, die in ihrer subjektiven Leistungsfähigkeit objektiv auszuwerten ist: Was bedeutet es, wenn Einheit und Ursprung der Welt im religiösen Glauben, in Ritualen, Texten, Kulterfahrungen repräsentiert werden können; wenn Überzeugungsbildung, Wert-, Sinn- und Selbstverstehen offenbar nicht nur historisch aus Religionstraditionen sich ableiten, sondern wesentlich aus dem aktuellen Mitvollzug eben der Formen und Inhalte, wie sie überliefert sind? Kurz: Worin besteht die Wahrheit religiöser Überzeugungen, Lehren, Texte und aller ihrer Repräsentationen gerade in und aufgrund der jeweiligen Aneignung?“[419]

Ausgehend von diesem Gedanken, dass Religionsphilosophie die Aufgabe hat, das für jede Religion Eigene und Spezifische, ihren inneren Absolutheitsanspruch in einem „Vergleich religiöser Ideen“[420] zum Klingen zu bringen, plädiert Deuser dafür, religiöse Grundbegriffe zu entwickeln und zu benennen, die für jede Religion gelten, aber auch Raum für das jeder Religion Eigentümliche lassen. „*Human Condition*, *Ultimate Realities* und *Religious Truth* wären solche Grundbegriffe des Vergleichs, deren Vagheit einerseits den Ausgangspunkt für aneignende Verstehensprozesse liefert, andererseits aber Präzisierungen von Differenzen gerade nicht auslässt. Am Beispiel der Vergleichskategorie “Ultimate Realities“, des *Unbedingten*

[419] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 11
[420] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 12

oder der *Unbedingtheit*, lässt sich studieren, wie ein durchaus der westlichen, genauer: der existenzphilosophischen Tradition entstammender Begriff für andere Kulturkontexte flexibel Anwendung finden kann."[421]

Auf den Begriff des Unbedingten als religionsphilosophische Grundkonstante wird später im Rahmen der Religionsphilosophie von Paul Tillich eingegangen werden. An dieser Stelle lässt sich aber ein Gedanke festhalten, der bei Michael Theunissen angeklungen und von Hermann Deuser noch einmal pointiert herausgearbeitet ist: Unter dem Begriff der „Philosophie der Religion" lassen sich religionsphilosophische Grundkategorien verstehen, mit Hilfe derer die jeweilige Innensicht einer Religion erhellt und sprachfähig gemacht werden kann. Sie dienen dazu, das komplexe System einer Religion zu systematisieren und zu kategorisieren. Sie legen Schneisen, auf denen man sich religiöse Traditionen erschließen und aneignen kann. In dieser Hinsicht dienen sie dem hermeneutischen Zugriff auf ein religiöses Gebilde. Darüber hinaus „ermöglichen religionsphilosophische Kategorien den Religionsvergleich, ohne eine bestimmte Einheit künstlich zu unterstellen, eine abstrakte neue Religion zu etablieren oder Religion durch Philosophie ersetzen zu wollen."[422] Religionsphilosophische Grundbegriffe haben also eine kategoriale Funktion. Dieser Gedanke wird im Zusammenhang der Fragestellung von Didaktik und Religionsphilosophie von entscheidender Bedeutung sein.

(3) Einen ähnlichen Ansatz wie Herman Deuser verfolgt der Stuttgarter Philosoph Peter Fischer. Auch er plädiert für eine „Philosophie der Religion", allerdings markiert er seine Position deutlich als Gegensatz zu der im Vorfeld dargestellten Religionsphilosophie Frido Rickens als „religiöse Philosophie". Er verdeutlicht: „Die Auffassung von der Religionsphilosophie als einem Teilgebiet innerhalb der genuin philosophischen Systematik [z.B. als Metaphysik; Anmerkung Verf.] erscheint als zu weit weg von aller Religion; die Auffassung von der Religionsphilosophie als religiöser Philosophie

[421] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 12
[422] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 13

erscheint als zu nah an einer bestimmten Religion. Es bleibt die Möglichkeit, Religionsphilosophie als Philosophie der Religion zu verstehen."[423] Nach Fischer bezeichnet Religionsphilosophie als Philosophie der Religion so etwas wie die allen Religionen inhärenten Formen von Religiosität. Sie beschreibt die formale Struktur konkreter religiös-geschichtlicher Gebilde und religiöser Phänomene und erhält dadurch einen gewissen Grad an Abstraktheit. Sie entschlüsselt dabei das Wesen von Religionen[424]. Dieser Gedanke wird in dem Ansatz Fischers an dem Punkt besonders deutlich, wo er davon spricht, dass im Kontext einer „Philosophie der Religion" alle Fragestellungen rückgebunden werden auf einen im Vorfeld explizierten Begriff der Religion, der wiederum aus den positiven Religionen gewonnen wird. Ziel ist es: „zu allgemeingültigen Aussagen bezüglich aller Religionen zu gelangen".[425] Als Voraussetzung dieser Argumentationsführung hält Fischer an den konkreten Religionen fest. Eine Philosophie der Religion basiert immer auf dem Fundament positiver Religionen und religiöser Phänomene. Sie ist nicht gleichzusetzen mit einer Teildisziplin der Philosophie wie etwa der Metaphysik bei Aristoteles. Denn: „Religionsphilosophie könnte also jener Teilaspekt bestimmter philosophischer Disziplinen sein, der sich mit Begriffen beschäftigt, die auch in der Religion vorkommen. Ein solches Verständnis von Religionsphilosophie […; Auslassung durch Verfasserin] erfasst eine genuin philosophische Argumentation, die unabhängig von der

[423] Fischer, Peter: Philosophie, S.37

[424] Diesem Gedanken entspricht der Religionsbegriff, auf den Fischer seinen Begriff der Philosophie aufbaut. Der Religionsbegriff ist „substantiell" und „wissenschaftlich" qualifiziert, d.h. Religion wird von ihrem Wesen her verstanden und gedeutet: „Nach diesen Überlegungen darf die hier gegebene Definition des Vorverständnisses der Religion als eine sogenannte wissenschaftliche Definition gelten, weil sie sich weder auf den Standpunkt einer religiösen Philosophie festlegt, noch Religion ausschließlich aus ideologiekritischer Perspektive thematisiert. Und sie darf als eine sogenannte substantielle gelten, weil sie versucht, dem Spezifischen der Religion unter Einbeziehung der Innenperspektive der Gläubigen gerecht zu werden." (Fischer, Peter: Philosophie, S. 44) Fischer versteht unter dem Begriff der Religion dann: „Religion ist der nichtepistemische Glaube an eine Transzendenz, der die individuelle und gemeinschaftliche Lebensweise der Gläubigen bestimmt und sie die Gegebenheiten entweder als profane oder als Manifestationen des Heiligen bzw. als das Heilige selbst erleben lässt. Es könnte hinzugefügt werden, dass der Glaube an die Transzendenz, indem er die Lebensweise bestimmt, zu einem System ausgebaut wird, das auch rationale Elemente umfasst und so das Leben einer Gemeinschaft von Menschen gleichen Glaubens regelt. (Fischer, Peter: Philosophie, S. 29)

[425] Fischer, Peter: Philosophie, S. 37

Voraussetzung einer Religion oder eines Vorverständnisses von Religion, sei es als These oder als Gegenstand, ist. […; Auslassung durch Verfasserin] Dieses Verständnis von Religionsphilosophie hat sich aber nicht durchgesetzt."[426] Der Abstand zwischen gelebter Religion und abstrakter Begrifflichkeit scheint nach Fischer für dieses „religionsphilosophische Modell" nach Aristoteles zu groß. Philosophische Begriffe werden unabhängig von konkreten religiösen Praxen und Vollzügen, Lehren und Dogmen formuliert. Die Religion an sich ist nicht im Blick. Es geht um reine Philosophie, Ontologie, Metaphysik. Deshalb gilt: Die Angemessenheit philosophischer Begriffe für konkrete religiöse Inhalte ist zu hinterfragen. Religionsphilosophie muss eine irgendwie geartete Religion und Religiosität voraussetzen und kann keine Philosophie im Sinne der Metaphysik als Form einer Philosophie des Seins sein.

(4) Zusammenfassend sei festgehalten: Der Begriff der „Philosophie der Religion" steht für ein Konzept religionsphilosophischer Grundkategorien, mit deren Hilfe die Innenperspektive von Religionen erschlossen werden können. Sie lassen Raum für Spezifisches und sind weit genug, für alle Religionen Erklärungsmuster bereit zu stellen. Dabei geht es nicht nur um eine Religiosität im Medium der Philosophie, nicht nur um das Philosophieren des religiös affizierten und frommen Menschen, um religiöse Philosophie gleich einer religiösen Kunst, sondern es geht um „Kategorienbildung"[427]. Wesentliches, eben das Wesen einer Sache, das der Religion nämlich bzw. das der konkreten gelebten Religionsgemeinschaft wird ins Bewusstsein gehoben. Unabhängig davon, dass damit eine möglichst breite Kommunizierbarkeit unter Menschen verschiedener religiöser Herkunft erreicht wird, dient sie der Bestimmung des Charakters einer Religion, ihrer inneren Logik, eben ihres Wesens, dessen, was sie meint und will, wie sie den Menschen erreichen, erlösen und in den

[426] Fischer, Peter: Philosophie, S. 31

[427] Vgl. hier Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S.13. Deuser nennt u.a. folgende grundlegenden Begriffe: erste Ursache, letztes Ziel, abschließende Wahrheit, höchstes Gut, höchste Realität sowie Begriffe im Bereich der Kontingenzerfahrung und Ritualisierung von Religion.

Gesamtzusammenhang der Welt einbinden will. Oder, wie Peter Fischer sagt: „Die Innenperspektive der Religion soll für möglichst jeden soweit wie möglich nachvollziehbar sein.“[428]

5.2.4 Fazit: Religionsphilosophie im Unterricht

Im Vorfeld wurden drei Perspektiven auf den Begriff der Religionsphilosophie entfaltet: Religionsphilosophie als Frage, Religiöse Philosophie oder Philosophie der Religion. Gelenkt und gesteuert wurde diese Sicht auf den Begriff der Religionsphilosophie durch die Didaktik und die Frage danach, wie Religionsunterricht in der Schule erteilt werden kann. Eine systematisch-theologische Grundlegung oder Analyse des Begriffes der Religionsphilosophie hätte sicherlich einen anderen Weg eingeschlagen als der hier vorgeschlagene. Im Kontext des Religionsunterrichtes als auch der Religionsphilosophie von Paul Tillich erweist sich der Dreischritt allerdings als fruchtbringend und konstruktiv.

Religionsphilosophie als Unterricht in Evangelischer Religion – in der Schule – zu betreiben, kommt nicht daran vorbei, sich immer im Kontext der vorzufindenden Religion zu verorten. Deshalb ist er als Religionsphilosophie immer *religiöse Philosophie*. Auch wenn die Schüler und Schülerinnen in kritischer Distanz zu Glauben und Kirche leben, ist ihnen doch rudimentär die Kenntnis von evangelischen oder katholischen Glaubensweisen geblieben. Es gilt, diese Fragmente und religiösen Versatzstücke mit Hilfe einer kritischen Herangehensweise zu sortieren und zu beleuchten. Dabei steht das *radikale Fragen* nach dem, was aus der religiösen Tradition trägt und was nicht trägt, zur Debatte. Religionsphilosophischer Unterricht sieht sich deshalb nicht außerhalb der Grenzen einer verfassten Religionsgemeinschaft. Er ist zwar bereit, über diese Grenzen mittels der *radikalen Frage* hinauszugehen und sich im Medium der Frage religiöse Traditionen kritisch anzueignen. Aber er geht von einer gewissen religiösen Positionalität der

[428] Fischer, Peter: Philosophie, S.38

Lehrkraft, der Schüler und Schülerinnen und des gesellschaftlichen Umfeldes aus. Der Ausgangspunkt des Religionsunterrichtes kann konfessionell – je nach Lage – geprägt sein. Der Endpunkt, das Ziel ist offen. D.h.: Ein religionsphilosophisch perspektivierter Unterricht lässt die konfessionellen Grenzen nicht hinter sich, sondern greift die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen mit gelebter Religion auf, auch wenn sie verschwindend gering sind. Das gilt in gleicher Weise für die Religiosität der Lehrkraft und ihre konfessionelle Anbindung. Religionsunterricht als Religionsphilosophie ist in dieser Hinsicht *religiöse Philosophie.*

Auf der anderen Seite bietet der Unterricht in Evangelischer Religion eine Anschlussmöglichkeit für eine *Philosophie der Religion*. Wenn es um die konkrete didaktische Ausarbeitung einer Unterrichtsstunde geht, dann hilft der Begriff der „*Philosophie der Religion*“ weiter, den elementaren Gehalt eines Unterrichtsstoffes zu erarbeiten. Die elementaren und damit kategorialen Strukturen der Religion werden im Begriff einer „Philosophie der Religion“ gebündelt. Das Erschließen religiöser Grundkategorien steht in einem Konnex zur kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki. Das folgende Kapitel zur „Didaktik der Religionsphilosophie“ gibt darüber Aufschluss.

Alle drei Perspektiven auf den Begriff der Religionsphilosophie – Religionsphilosophie als Frage, philosophische Religion und Philosophie der Religion – sind also für den Unterricht in jeweils unterschiedlicher Weise fruchtbar zu machen. Das Moment der radikalen Frage bleibt dabei die bestimmende Mitte, die den Charakter des Religionsunterrichtes als eines kritischen Unterrichtes bestimmt.

5.3 Der Religionsphilosoph Paul Tillich

Wer Religionsphilosophie betreibt, bewegt sich auf der Schnittstelle von Theologie und Philosophie. Evangelische Religionsphilosophie ist eine „Grenzreflexion“[429] oder eine Grenzdisziplin. Sie arbeitet auf der Grenze und bewegt sich zwischen Evangelischer Theologie und Philosophie hin und her.

Der evangelische Religionsphilosoph und Theologe Paul Tillich hat sich in unnachahmlicher Weise auf dieser Grenze bewegt. Um ihn soll es im Folgenden gehen, wenn die Frage nach dem Unterrichtsgegenstand in den Blick genommen wird, der in der der Dissertation zugrunde liegenden Praxisphase untersucht werden soll. An Hand der im Vorfeld erarbeiteten drei Perspektiven des Begriffes der Religionsphilosophie wird das Denken von Paul Tillich interpretiert und gedeutet.

5.3.1 Paul Tillich als Grenzgänger – die Frage

(1) „In der Einleitung zu meinem Buch *Religiöse Verwirklichung* habe ich geschrieben: ´“Die Grenze ist der eigentliche fruchtbare Ort der Erkenntnis.“` Als ich die Aufforderung erhielt, die Entwicklung meiner Gedanken aus meinem Leben heraus darzustellen, entdeckte ich, dass der Begriff der Grenze geeignet ist, Symbol für meine ganze persönliche und geistige Entwicklung zu sein. Fast auf jedem Gebiet war es mein Schicksal, zwischen zwei Möglichkeiten der Existenz zu stehen, in keiner ganz zu Hause zu sein, gegen keine eine endgültige Entscheidung zu treffen. So fruchtbar diese Haltung für das Denken war und ist, weil Denken Offenheit für neue Möglichkeiten voraussetzt, so schwierig und gefährlich ist sie vom Leben her, das ständig Entscheidungen und damit Ausschließen von Möglichkeiten fordert. Aus diesen Anlagen und diesen Spannungen ergaben sich Schicksal und Aufgabe zugleich.“[430]

---

[429] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie
[430] Tillich, Paul: Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs, S.13

1936. Als Paul Tillich über die Grenzen in seinem Leben schreibt, ist er in Amerika. Berlin, Marburg, Dresden und Frankfurt a. Main liegen hinter ihm.

Der Lebensweg von Paul Tillich beschreibt die Geschichte von Grenzüberschreitungen. In seinen autobiographischen Äußerungen aus dem Jahr 1936, aus denen das oben erwähnte Zitat stammt, berichtet er darüber: über die „Grenze zwischen den Temperamenten" seiner Eltern, die „Grenze zwischen Stadt und Land", „die Grenze der sozialen Klassen", „die Grenze von Wirklichkeit und Phantasie". Der Begriff der Grenze steht paradigmatisch für das, was Tillich erlebt hat und um was es ihm ging: Verlassen und Aufbrechen, Gehen und Ankommen, Hinter-sich-lassen und Neues Wagen, Dazwischen-Stehen und immer die Ambivalenzen in sich tragen und aushalten, die das Stehen auf der Grenze für einen bedeutet, Hin-und-Her-Gerissen-Sein zwischen Eindeutigkeit und mehreren Optionen, Sicherheit und Unsicherheit.

Er wird 1886 als Sohn eines brandenburgischen Konsistorialrates und evangelischen Landpfarrers in Starzeddel (heute Republik Polen) geboren.[431] Seine Mutter stammt aus dem Rheinland. In Berlin geht er zur Schule, macht dort sein Abitur und studiert Theologie und Philosophie. Schon früh fühlt er sich der Philosophie verbunden. Er promoviert in Theologie und Philosophie über Schelling. Nach dem ersten Weltkrieg findet er eine Stellung als Privatdozent an der Friedrich-Wilhelm-Universität in Berlin (Lehrauftrag für „Geschichte der Religionsphilosophie"), nachdem er sich erfolgreich habilitiert hat. Bald folgen Berufungen nach Marburg (außerordentliche Professur), Dresden (Professur für Religionswissenschaft), Frankfurt (Professur für Soziologie und Philosophie) und nach 1933 nach New York. Eine ordentliche Professur im Fach Evangelische Theologie bleibt ihm in Deutschland zeitlebens versagt.[432]

Paul Tillich beschreibt mit dem Begriff der Grenze eine Grundkategorie seines Lebens, eine Konstante, die sich sowohl in seinen persönlichen

[431] Vgl. bezüglich der folgenden Ausführungen: Gerhard, Wehr: Paul Tillich, S. 11ff.
[432] Vgl. ebd. Und Schüssler, Werner/Sturm, Erdmann: Paul Tillich, S. 217ff.

Erlebnissen als auch in inhaltlicher Hinsicht in seinem Werk durchhält. Denn: 26 Jahre später, also 1962, hält er bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in Frankfurt am Main eine Rede mit dem Titel „Grenzen“. Er nimmt Bezug auf seine früheren Gedanken: „Über >>Grenzen<< möchte ich sprechen, einen Begriff, der von jeher mein philosophisches wie mein persönliches Interesse erweckt hat. >>On the Boundary-Line<<, >>Auf der Grenze<<, nannte ich eine kleine Schrift zur Selbstcharakterisierung, mit der ich mich kurz nach der Emigration in Amerika einführte. Und >>Auf der Grenze<< heißt das Büchlein, das das Evangelische Verlagswerk für die heutige Feier herausgebracht hat.“[433]

Haben beide Veröffentlichungen zwar eine andere inhaltliche Ausrichtung - in der Publikation von 1936 geht es um unterschiedliche, persönliche wie auch thematisch-inhaltliche Grenzen (z.B. Grenze zwischen den Temperamenten, Grenze zwischen Luthertum und Sozialismus), die Rede zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels beinhaltet schwerpunktmäßig die Frage der Grenze im Kontext der Friedensfrage, der Verständigung unter den Völkern und der Identität von Volksgruppen und menschlichen Gemeinschaften – so spiegeln doch diese Texte wieder, wie sehr Paul Tillich diesem Terminus als Interpretament seiner Lebensgeschichte verbunden ist. Seine unterschiedlichen Lebensorte zeugen davon nicht minder als sein Stehen auf der Grenze zwischen Philosophie und Theologie, zwischen Unendlichem und Endlichem, zwischen Offenbarung und Vernunft, zwischen Frage und Antwort, um nur einige der Begriffspaare wiederzugeben, die für Tillichs Werk aussagekräftig sind.

(2) In Form seiner Korrelationsmethode, die später im Bereich der Religionspädagogik wichtig wurde, hat er z.B. die Grenze zwischen Unendlichem und Endlichem, zwischen Gott und Mensch, zwischen biblischer Botschaft und Zuhörer zu überwinden versucht: „Die Theologie formuliert die in der menschlichen Existenz beschlossenen Fragen, und die

[433] Tillich, Paul: Grenzen, S.3 (Die vom Stuttgarter Verlagswerk herausgegebene Rede von Tillich trägt den Titel „Grenzen“.)

Theologie formuliert die in der göttlichen Selbstbekundung liegenden Antworten in Richtung der Fragen, die in der menschlichen Existenz liegen.“[434] Existenziell sollte damit die Theologie sein.[435] Den Fragen der Menschen gerecht werden. „Nur radikale Teilnahme an der menschlichen Situation, an der Existenzdeutung des modernen Menschen“ [436] kann Theologie von ihrem Wesenskern her angemessen charakterisieren. Die Methode der Korrelation soll dafür einstehen und den theologischen Inhalt und die existenzielle Frage des Menschen miteinander vermitteln, so dass die biblische Botschaft für den Menschen in der Gegenwart eine existenzielle Bedeutung hat.

Existenzielles, menschliches Fragen ereignet sich da, wo der Mensch auf der Grenze steht. Er ist bereit, den Gefahren und Herausforderungen zu begegnen, die das Neue symbolisieren und lässt Bekanntes erst einmal hinter sich, ohne dessen Bedeutsamkeit zu bestreiten. Jede Grenze beinhaltet in sich einen Kairos. Neues wird geboren. Das ereignet sich nur auf der Grenze. Ist die Grenze überschritten, ist die Frage überschritten, beantwortet. Kein Mensch kann ewig auf der Grenze stehen. Er wird sich auf die ein oder andere Seite stellen im Bewusstsein, dass die Grenze der fruchtbare Ort der Erkenntnis ist: „Das Dasein auf der Grenze, die Grenzsituation, ist voller Spannung und Bewegung. Sie ist in Wirklichkeit

---

[434] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd.I/II, S. 75

[435] Tillich sagt: „Existentiell ist das, was unsre wirkliche Existenz in ihrer ganzen Konkretheit mit all ihren zufälligen Elementen, in ihrer Freiheit und Verantwortung, in ihrem Scheitern und in ihrer Entfremdung von ihrem wahren und wesenhaften Sein charakterisiert. Die Theologie denkt aus dieser existentiellen Situation heraus und nimmt ständig auf sie Bezug.“ (Tillich, Paul: Philosophie und Theologie, S.178)
Schüssler und Sturm weisen darauf hin, dass die von Tillich betonte existenzielle Ausrichtung der Theologie nicht mit der Existenzialphilosophie von z.B. Heidegger verwechselt werden darf, dem es um eine Fundamentalontologie ging. Mit Aussagen von Rudolf Bultmann, die Schüssler und Sturm zitieren, lässt sich das Gemeinte verdeutlichen: „Tillich sei, so Bultmann, ´“ein produktiver Geist, aber kein eigentlich wissenschaftlicher Kopf.“` Seine ´“spekulative Arbeit“` sei von wesentlichen ästhetischen Motiven getragen“` und bestehe ´“nicht in Forschung und wissenschaftlicher Analyse, sondern in Konstruktion“`. Und: ´“Mit fabelhaftem Instinkt greift er Gedanken und Stimmungen des modernen Geisteslebens auf und mit fabelhafter Geschicklichkeit konstruiert er ein System, dieses unter neuen Ausdrücken schnell modifizierend und bereichernd.“` Unter dem Eindruck der Ontologie Heideggers entwerfe er in der letzten Zeit eine theologische Ontologie, die deutlich zeige, dass er die von ihm aufgegriffenen Gedanken und Schlagworte nicht wirklich begriffen habe.“ (Schüssler, Werner/Sturm, Erdmann: Paul Tillich, S. 218)

[436] Tillich, Paul: Systematische Theologie, I/II, S. 12

kein Stehen, sondern ein Überschreiten und Zurückkehren, ein Wieder-Zurückkehren und Wieder-Überschreiten, ein Hin und Her, dessen Ziel es ist, ein Drittes jenseits der begrenzten Gebiete zu schaffen, etwas, auf dem man für eine Zeit stehen kann, ohne in einem Begrenzten eingeschlossen zu sein.“[437]

(3) Die existentiellen Fragen des Einzelnen in seiner Radikalität ernst nehmen meint radikales Fragen bzw. Befragen der Theologie, der dogmatischen Lehrinhalte, der religiösen Traditionen, Symbole und Mythen. Radikales Fragen hat für Tillich seinen Ort in der Philosophie. In seinem Aufsatz „Philosophie und Religion“ von 1930 formuliert er: „Ph. ist die Haltung des radikalen Fragens, des Fragens nach der Frage und nach allen Gegenständen, sofern sie konkrete Antworten auf die radikale Frage geben können.“[438] Der Mensch als Fragender ist der, der in der Philosophie steht. Die Theologie beschreibt die Antworten, die in der Existenz des Menschen liegen.

Die Grenze zwischen Religion und Philosophie, zwischen Theologie und Philosophie beschreibt den Ort, an dem die Religionsphilosophie Tillichs zu Hause ist. Religionsphilosophie ist „Grenzreflexion“ und Schnittstelle. In seinen autobiographischen Äußerungen aus dem Jahr 1936 schreibt er: „Wenn eine Vereinigung von Theologie und Philosophie möglich sein sollte, so dürfte sie nur in einer Weise geschehen, die [der; Ergänzung durch Verfasserin] […; Auslassung durch Verf.] Erfahrung des Abgrundes unserer Existenz gerecht wurde. So entstand meine Religionsphilosophie als Versuch, dieser Forderung zu genügen. Sie hält sich bewusst auf der Grenze von Philosophie und Theologie.“[439] „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis.“[440]

---

[437] Tillich, Paul: Grenzen, S. 4
[438] Tillich, Paul: Philosophie und Religion, S.243
[439] Tillich, Paul, Auf der Grenze, S. 39
[440] Tillich, Paul: Auf der Grenze, S.13

5.3.2 Paul Tillichs Religionsphilosophie [441]

Religionsphilosophie als Grenzdisziplin von Philosophie und Theologie bewegt sich zwischen religiöser Philosophie und einer Philosophie der Religion: Religion im Medium der Philosophie betreiben, die eigene religiöse Tradition philosophisch reflektieren, sich der Frage nach der religiösen Wahrheit nähern, philosophische Grundbegriffe zum Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten machen, philosophische Kategorien entdecken und benennen und sie mit dem Geist christlicher Traditionen verschränken. Paul Tillich fasst das in die Worte: „[..., Auslassung durch Verfasserin] Religionsphilosophie ist nicht nur bestimmt durch die religiöse Realität, sondern ebenso durch den philosophischen Begriff.“[442] Ohne den Anspruch auf eine der Theologie und Philosophie von Paul Tillich in vollem Umfang gerecht werdende Darstellung zu erheben, wird es in den folgenden Gedankengängen darum gehen, Wege des religionsphilosophischen Denkens von Tillich auf den Bahnen einer religiösen Philosophie und einer Philosophie der Religion zu zeichnen.

5.3.2.1 Religiöse Philosophie?

(1) In einem der vorhergehenden Kapitel wurde der Frage nach einer religiösen Philosophie als Modus einer Religionsphilosophie nachgegangen. Das Konzept einer religiösen Philosophie, wie es vor allem von Frido Ricken aber auch von Michael Theunissen vertreten wird, sieht vor, Religion mit den Mitteln der Philosophie zu betrachten oder – in ähnlicher Lesart – religiöse Philosophie so wie religiöse Kunst oder religiöse Poesie als Religion in einem bestimmten Medium zu verstehen: hier eben das der Philosophie.

---

[441] Für die Darstellung der Religionsphilosophie Tillichs habe ich mich hauptsächlich auf folgende Werke gestützt:
Tillich, Paul: Auf der Grenze;
Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I-III;
Tillich, Paul: Philosophie und Theologie;
Tillich, Paul: Religionsphilosophie;
Tillich, Paul: Philosophie und Religion;
Tillich, Paul: The Two Types of Philosophie of Religion;
Tillich, Paul: Die verlorene Dimension.

[442] Tillich, Paul: Auf der Grenze, S.39

Dabei versteht sich der Terminus der religiösen Philosophie als ein besonderer Akzent innerhalb der Begriffsunterscheidungen zur Religionsphilosophie. Wer Religionsphilosophie in dieser Hinsicht betreibt, bringt seine eigene Religiosität und Tradition reflexiv in die Argumentation mit ein und verleiht damit dem Theoriegebäude Konkretion, Echtheit und Farbe. Die Frage, die sich dabei einstellt, lautet: Steht die Philosophie im Dienst der Religion bzw. der Theologie und gibt sie dabei ihre Eigenständigkeit auf, weil sie in einem inhaltlichen Binnensystem agiert, dem sie dient (Magd der Theologie) oder gibt die Theologie ihren wesenhaften „Bekenntnischarakter" und ihre je spezifische Verbundenheit zu einer konkreten Religion auf, weil sich ihre Aussagen nur noch auf der Ebene von philosophischen Sätzen bewegen, die einen hohen Grad an Abstraktion aufweisen, aber eigentliche keine existenzielle Bedeutung im Sinn des Glaubens mehr haben.[443]

Die grundlegende Frage also lässt sich formulieren als die Frage danach, welchem Herrn gedient wird: Kann man zwei Herren in gleicher Weise dienen?

Paul Tillich hat von sich gesagt, dass er das kann, als Theologe Philosoph sein und als Philosoph Theologe sein: „[Die Religionsphilosophie; Ergänzung durch Verfasserin] […; Auslassung durch Verf.] hält sich bewusst auf der Grenze von Theologie und Philosophie. Sie hütet sich, die eine in die andere aufzulösen."[444] Es ist ein Unterfangen, für das Tillich von nicht wenigen seiner Zeitgenossen gescholten und kritisiert wurde. In dem Vorwort der „Religionsphilosophischen Schriften" beschreibt John Clayton die Lage: „Aus einer Perspektive betrachtet war alles, was Tillich schrieb, Religionsphilosophie; aus einer anderen Perspektive besehen – nichts davon. Welches Thema er auch immer behandelte - ob Dogma, Erlösung oder gar Offenbarung -, Tillich verfolgte seine Wurzeln in typischer Manier

[443] Peter Fischer sieht in der Metaphysik des Aristoteles eine derartige Position. Vgl. dazu meine Ausführungen im Vorfeld. Darüber hinaus gibt Herman Deuser einen guten Überblick über philosophische Traditionen, die den Gottesgedanken in ihr System inkludieren, aber eigentlich nicht mehr zur Religionsphilosophie gerechnet werden. Vgl. hier Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 42f.

[444] Tillich, Paul: Auf der Grenze, S. 39

bis auf eine philosophische Fragestellung zurück. Seine Neigung zu einer solchen Art des Philosophierens war so stark, dass selbst einige der ihm am meisten gewogenen Interpreten darüber klagen, dass Tillich faktisch nie entscheidend über die Religionsphilosophie hinausgegangen sei. […; Auslassung durch Verf.] Tillichs Schriften haben andererseits den Verdacht mancher Philosophen geweckt. Sie vermuten, dass Tillichs philosophische Spekulationen aufgrund seiner verborgenen theologischen Interessen voreingenommen sind. Und es ist gewiß richtig festzustellen, dass Tillich eigentlich nie philosophische Reflexion um ihrer selbst betrieb. Direkt oder indirekt wurde solche Reflexion fast immer im Dienst der Theologie unternommen, deren Interessen sie unterworfen blieb."[445]

Clayton beschreibt mit diesen Worten eine allgemeine Stimmung, mit der man dem Werk von Tillich begegnete.[446] Es kann hier nicht die Aufgabe sein, die Berechtigung der ein oder anderen Position selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen und zu überprüfen, wo im Laufe der Wirkungsgeschichte die Religionsphilosophie Tillichs angemessen interpretiert und wiedergegeben wurde. Die Betrachtung der Religionsphilosophie von Tillich verortet sich in der hier vorgelegten didaktischen Fragestellung. Und in diesem Kontext sollen drei Aspekte festgehalten werden. Erstens: Paul Tillich betreibt als Philosoph Evangelische Theologie in Form einer religiösen Philosophie. Zweitens: Paul Tillich hat mit seinen philosophischen und theologischen Schriften und Arbeiten Anlass geboten, der oben dargestellten ambivalenten Einschätzung seines Werkes von außen Vorschub zu leisten. Bewegt man sich auf der Grenze zwischen zwei Disziplinen, mag sich dieser Eindruck auch aufdrängen. Drittens: Tillich hat immer wieder betont, dass sein Standort der der Grenze ist und er eben nicht diesseits oder jenseits von ihr sein eigentliches geistiges Zuhause eingerichtet wissen will. Er hat mit aller Ernsthaftigkeit und tiefem Nachdruck

[445] Clayton, John: Einführung, S. 29

[446] Vgl. die Ausführungen von Clayton z.B. auch mit den Einblicken, auf die Schüssler und Sturm bzgl. der Wirkungsgeschichte Tillichs hinweisen. (Schüssler, Werner/Sturm, Erdmann: Paul Tillich, S. 215ff)

Philosophie und Theologie betrieben und dabei versucht von der Eigenständigkeit der jeweiligen Disziplinen auszugehen, um dann ihre innere Einheit, ihren Schnittpunkt, zu beschreiben. „Wie ist nun das Verhältnis von Philosophie und Theologie […; Auslassung durch Verfasserin]?“ […; Auslassung durch Verfasserin] Die Philosophie stellt die letzte Frage, die gestellt werden kann, nämlich die Frage danach, was Sein, einfach Sein bedeutet. […; Auslassung durch Verfasserin] Diese Feststellung führt uns zum Wendepunkt, zu dem Punkt nämlich, an dem die Philosophie kerygmatischen und daher theologischen Charakter zeigt: denn dies ist die Aufgabe der Theologie – nach dem Sein zu fragen insoweit, als es das ist, was uns letztlich angeht. Die Theologie handelt von dem, was uns unausweichlich, letztlich, unbedingt angeht. Sie handelt davon nicht insoweit, als es *ist*, sondern als es *für uns* ist. In keiner theologischen Behauptung darf die Beziehung *auf uns* ausgelassen werden.“[447]

Mit dieser Verhältnisbestimmung von Philosophie und Theologie klingt das an, was in der Korrelationsmethode von Tillich sichtbar wird: Die Theologie formuliert die Antwort auf die Fragen des Menschen nach dem Sein in christlicher Perspektive. Die Theologie ist deshalb für den Menschen da. Darin lässt sich vielleicht auch ihre „seelsorgerliche“ Komponente verstehen. Darin ist sie ganz und gar existentiell. Der Begriff der Frage gehört für Tillich aber unumstößlich in den Bereich der Philosophie. Die Philosophie fragt nach dem Sinn des Seins in radikaler Weise. „Das radikale Fragen kümmert sich in der Frage selbst nicht um das ´“Seelenheil“` des Fragenden oder das Wohl seiner Gruppe. Darum kann die Ph. ´“unexistentiell“` verstanden werden, so nämlich, dass der Fragende außerhalb seiner Frage steht, dass er den existenzfreien Standpunkt des ´“reinen Erkennens“` einnimmt.“[448]

(2) So unterschiedlich beide Disziplinen sind, so ähnlich sind sie aber auch. Tillich kann ihre Konvergenz in der Art beschreiben, dass er die

[447] Tillich, Paul: Philosophie und Theologie, S.174.175.177f
[448] Tillich, Paul: Philosophie und Religion, S. 245

Leidenschaftlichkeit des philosophischen Fragens und die religiöse Ergriffenheit vom Unbedingten her als Möglichkeiten des Transzendierens erachtet: „Die philosophische Radikalität ist wesenhaft ekstatisch wie die religiöse Unbedingtheit. Beide weisen heraus in die Forderung und Erfüllung aus den Zusammenhängen des Gegebenen. Mit der philosophischen Frage ist an das gleiche ´"Letzte"` gerührt, das in der religiösen Ergriffenheit ergriffen wird. Die philosophische Frage ist ihrem Wesen nach selbst religiöse Ergriffenheit […; Auslassung durch Verfasserin]."[449]

Diese Identität von Philosophie und Theologie verweist auf den Konnex der Frage nach dem Sein an sich oder dem Sein für uns, Ontologie oder – wie Tillich formuliert – Theonomie.[450] Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Sein ist für den Menschen grundlegend. Es ist der universale Logos, der Leben prägt und Leben ist. Er zeigt sich im Christentum in der Person Jesu von Nazareth, in dem das Unbedingte unter den Bedingungen des Bedingten erscheint. Die philosophische Lehre vom Sein wird so für Tillich zur Möglichkeit, den christlichen Gottesgedanken als Gott für uns zu verstehen. Theologie ist Philosophie in Gestalt einer religiös bestimmten Lehre für und unter den Menschen. Darin zeigt sich, in welcher Weise die eingangs formulierte Frage, ob Tillich ein religiöser Philosoph sei, zutrifft: Er ist ein religiöser Philosoph und betreibt Evangelische Religion im Medium der Philosophie – im Bewusstsein der Grenze, auf der er sich bewegt, der Grenze zwischen Philosophie und Evangelischer Theologie.

---

[449] Tillich, Paul: Philosophie und Religion, S.245

[450] Unter dem Begriff der Theonomie versteht Tillich in dem Aufsatz „The Two Types …" ein religionsphilosophisches Modell des Gottesverständnisses, das auf Augustinus und Platon sowie die Franziskaner zurückgeht. Für Tillich ist wesentlich, dass sein von ihm ontologisch fundierter Ansatz etwas zu tun hat mit realer Gotteserfahrung als Bewusstsein Gottes. So wie das Sein vom Menschen erfahren und erlebt wird, so auch Gott. Tillich verwendet für diesen religionsphilosophischen Gedanken den Begriff „Theonomie". Damit unterscheidet er sich von einem auf Thomas von Aquin zurückgehenden Ansatz einer kosmologischen Religionsphilosophie, wonach Gott nur folgerichtig aus den Erscheinungen der Natur abgeleitet wird. Das auf Thomas zurückgehende Modell betitelt Tillich mit dem Begriff der Heteronomie. (Vgl. dazu: ‑ Clayton, John: Einführung, S. 32-35 und Tillich, Paul: The Two Types, S. 290-300)

5.3.2.2 Philosophie der Religion: Theologiebegriff und Religionsbegriff

Ist der vorhergehende Abschnitt der Frage nachgegangen, in welcher Weise Paul Tillich als religiöser Philosoph zu verstehen ist, so soll es im Folgenden darum gehen, zu überlegen, ob seine Religionsphilosophie als auf der Grenze von Theologie und Philosophie stehend auch Elemente einer Philosophie der Religion enthält, wie sie im Vorfeld mit Hilfe der Gedanken von Micheal Theunissen, Hermann Deuser und Peter Fischer ausgearbeitet wurde. Mit der Frage nach der Philosophie der Religion ist die Frage nach dem Wesentlichen, nach Grundkategorien von Religion gestellt, die Frage nach dem, was die Religion und die Religionen ausmacht und ihnen gemeinsam ist. Gibt es grundlegende philosophische bzw. religionsphilosophisch eingefärbte Begriffe und Grundkategorien, von denen aus sich die Religionsphilosophie Tillichs erschließen lässt? An zwei Aspekten soll aufgezeigt werden, wie der Terminus der Philosophie der Religion auf Tillichs Position zutrifft. Es handelt sich um die schon oben erwähnte Verschränkung von Ontologie und Theologie und um den Begriff der Religion als das, was den Menschen unbedingt angeht.

(1) Zur Theologie: Paul Tillich beschreibt seine Religionsphilosophie mit dem Begriff der philosophischen Theologie[451], ein Begriff oder eine Bezeichnung, die auch für den Lehrstuhl zutraf, den er in Amerika innehatte. „Der ungewöhnliche Name für den Lehrstuhl, den ich vertrete, ist philosophische Theologie. Für mich passt diese Bezeichnung besser als jede andere, da die Grenzlinie zwischen Philosophie und Theologie das Zentrum meines Denkens und Arbeitens ist.[452] Tillich beschreibt wenige Zeilen weiter, wie sich Theologie und Philosophie zueinander verhalten und hält fest: „[… ; Auslassung durch Verfasserin] die Frage nach dem Verhältnis von Philoso-

[451] Vgl. Clayton, John: Einführung, S. 30. Clayton sagt über Tillich: „Dieses Zentrum [von Philosophie und Theologie] bezeichnete er manchmal als die ´“Religionsphilosophie“, manchmal – möglicherweise mit größerer Genauigkeit – als ´“philosophische Theologie“`.“

[452] Tillich, Paul: Philosophie und Theologie, S.172

phie und Theologie ist die Frage nach dem Wesen der Theologie überhaupt.“[453]

Folgt man dieser Aussage von Tillich, so hat die Philosophie auf jeden Fall etwas mit dem Wesen der Theologie zu tun. Das wird an unterschiedlichen Stellen in Tillichs Werk deutlich und schwingt in seiner Gesamtkonzeption mit. Vergegenwärtigt man sich, wie er in seinem Aufsatz „The Two Types of Philosophy of Religion“ eine Brücke schlägt zwischen der philosophischen Tradition von Platon über Augustinus, die Franziskaner sowie Nikolaus Cusanus und seiner Theologie, so wird das formal-philosophische Element in seiner Theologie fundamental deutlich. In Anlehnung an Augustinus formuliert er: „Veritas ist in jedem philosophischen Argument vorausgesetzt und veritas ist Gott.“[454] Und in seiner Systematischen Theologie macht Tillich die Seinsfrage zur Grundlage der Frage nach Gott: „Das Sein Gottes ist das Sein-Selbst.“ Und: „Ein anderer Ausdruck für Sein-Selbst ist Seinsmächtigkeit. […; Auslassung durch Verfasserin] Anstatt zu sagen, dass Gott vor allem das Sein selbst ist, kann man daher auch sagen, dass er die unendliche Seinsmächtigkeit in allem und über allem ist.“[455] In diesen wenigen Sätzen schimmern zwei Gedanken durch. Erstens: Der Theologie Tillichs ist ein auch für andere Religionen wesentliches Element inhärent - Gott verkörpert Sein und Seinsmächtigkeit. Der philosophische Begriff des Seins wird zu einem kategorialen Grundgedanken, Gott zu denken. Denn Gott ist das Sein, oder die Seinsmächtigkeit oder das Sein für den Menschen. Und zweitens: Es lässt sich die Annahme aufstellen, dass in der Qualifizierung der Theologie durch die Philosophie, in ihrer philosophischen Reflexion und Grundierung im Sinne einer Philosophie der Religion ein kategoriales Moment an sich hervortritt. Im philosophischen Gehalt der Theologie Tillichs drückt sich etwas Wesenhaftes und Kategoriales aus:

---

[453] Ebd. S.172

[454] Tillich, Paul: Two Types, S.290: „Veritas is presupposed in every philosophical argument; and veritas is God.“

[455] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I/II, S.273 Zu denken wäre hier auch an die im Vorfeld genannte Gegenüberstellung von Theonomie und Ontologie.

seine Religionsphilosophie.[456] Damit wird im Sinne von Michael Theunissen der Kreislauf zwischen religiöser Philosophie und Philosophie der Religion geschlossen. Die Philosophie der Religion besteht bei Tillich in seiner religiösen Philosophie. Diese fragt nicht nur nach dem Sein an sich, sondern nach dem Sein Gottes *für* den Menschen.

Neben der Frage nach dem Sein als philosophisch bestimmtem kategorialen Grundbegriff für Tillichs Denken wird der Begriff der Religion bzw. des Unbedingten in den folgenden Ausführungen erläutert.

(2) Der Begriff der Religion: Der Begriff der Religion ist einer der zentralen Begriffe in der Religionsphilosophie von Paul Tillich. Er entfaltet ihn auf zwei Ebenen, einerseits als Äußerungsform des Glaubens im Sinne einer positiven Religiosität und kulturellen Formung und andererseits als Beschreibung des Wesens der Religion im Sinne eines substanziellen bzw. essentialistischen Religionsbegriffes auf die Frage: Was ist Religion?[457] Die Theologin Saskia Wendel umschreibt den Begriff des substanziellen Religionsbegriffes an sich wie folgt: „Substanzielle Begriffe von Religion sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich auf den Inhalt bzw. materialen Gehalt von Religion beziehen und dass sie das Wesen, die Substanz von Religion zu definieren suchen. Häufig wird dabei Religion als >>anthropologische Grundkonstante<< des Menschen oder als >>religiöses Apriori<< verstanden, also als etwas, was zum Wesen des Menschen gehört, was diesen auch als >>Homo religiosus<< auszeichnet und was allen kulturellen Bestimmungen

[456] Dieser Gedanke lässt sich auch daran ablesen, dass Tillich der Seinsfrage für die Theologie eine essenzielle Bedeutung zuschreibt. In seiner Systematischen Theologie verdeutlicht er: Der Begriff der Essenz kann einerseits die Struktur und das Wesen des Seins beschreiben und damit andererseits als Wertkategorie über das Existierende verstanden werden, insofern die Essenz des Seins immer normativ gegenüber dem Existieren des Seins ist: „[...; Auslassung durch Verfasserin] Essenz als das, was ein Ding zu dem macht, was es ist (ousia), hat einen rein logischen Charakter; Essenz als das, was in einer unvollkommenen und verzerrten Weise in einem Ding erscheint, trägt den Stempel des Wertes." (Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I/II, S.237) Die Philosophie nun ist die Disziplin, die es mit der Frage nach der Wesenheit der Dinge zu tun hat, „sie fragt nach der Struktur des Seins" (Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I/II, S.28) Und „die Ontologie ist kein spekulativer oder phantastischer Versuch, eine Welt hinter der Welt aufzubauen; sie ist die Analyse jener Strukturen des Seins, die wir in jeder Begegnung mit der Wirklichkeit vorfinden." (Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I//II, S.28) "Wenn die Theologie sich mit dem beschäftigt, was uns unbedingt angeht, dann setzt sie in jedem Satz die Struktur des Seins, seine Kategorien, Gesetze und Begriffe voraus." (Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I//II, S. 29)

[457] Vgl. hier Clayton, John: Einführung, S. 35

von Religion vorausliegt. Bekannte Beispiele für einen substanziellen Religionsbegriff sind die Religionsdefinitionen der Religionsphilosophen und Theologen Friedrich Schleiermacher, Rudolf Otto und Paul Tillich […; Auslassung durch Verfasserin].“[458] Die Frage nach dem substanziellen Gehalt der Religion bzw. nach dem Religionsbegriff von Paul Tillich kommt der Ausgangsfragestellung einer Philosophie der Religion entgegen, weil sich im Gedanken des Substanziellen etwas Kategoriales ausdrückt, das für das Wesen der Religion grundlegend ist.[459]

Was bestimmt nun Paul Tillich als Religion? Worin besteht das Substanzielle? Die Religionsdefinition von Tillich als „das, was uns unbedingt angeht“[460], als die „Dimension der Tiefe“ ist weiten Kreisen nicht nur in der Wissenschaft sondern auch in der Öffentlichkeit bekannt. Tillich hat diesen Terminus immer mal wieder verändert. Er kann vom Erfahren dessen sprechen, was uns unbedingt angeht oder eher vom Ergriffenwerden durch das Unbedingte. In seinem Aufsatz „Philosophie und Religion“ von 1930 sagt er: „Religion ist reines Ergriffensein von dem Unbedingten, Seinsjenseitigem, von dem, was dem Sein Sein und dem Sinn Sinn gibt.“[461] Diese inhaltliche Ausrichtung im Religionsbegriff mag daran liegen, den Begriff der Theologie und der Religion im Diskussionsprozess mit der Dialektischen Theologie und ihrer Verwerfung der Religion als „Menschenwerk“ zu schützen und das

---

[458] Wendel, Sakia: Religionsphilosophie, S. 10

[459] Vgl. hier auch die Ausführungen von Werner Schüßler, der zum „Essentialbild der Religion“ bei Tillich referiert. Schüßler, Werner: „Was uns unbedingt angeht“, S. 144ff

[460] Tillich, Paul: „Die Theologie handelt von dem, was uns unausweichlich, letztlich, unbedingt angeht.“ (Tillich, Paul: Philosophie und Theologie, S.178)
Tillich kann zur Bezeichnung der Religion auch den Terminus ´“Dimension der Tiefe“` verwenden: „Ich will die Dimension der Tiefe im Menschen als seine ´“religiöse Dimension“` bezeichnen. Religiös sein bedeutet, leidenschaftlich nach dem Sinn unseres Lebens fragen und für Antworten offen sein, auch wenn sie uns tief erschüttern. Eine solche Auffassung macht die Religion zu etwas universal Menschlichem [was die These von Tillichs Religionsphilosophie als Philosophie der Religion unterstreicht, Ergänzung Verf.], wenn sie auch von dem abweicht, was man gewöhnlich unter Religion versteht. Religion als Tiefendimension ist nicht der Glaube an die Existenz von Göttern, auch nicht an die Existenz eines einzigen Gottes. Sie besteht nicht in Handlungen und Einrichtungen, in denen sich die Verbindung des Menschen mit seinem Gott darstellt. Niemand kann bestreiten, dass die geschichtlichen Religionen ´“Religion“` in diesem Sinne sind. Aber Religion in ihrem wahren Wesen ist mehr als Religion in diesem Sinne: Sie ist das Sein des Menschen, sofern es ihm um den Sinn seines Lebens und des Daseins überhaupt geht.“ (Tillich, Paul: Die verlorene Dimension, S. 44)

[461] Tillich, Paul: Philosophie und Religion“, S.243

Prä des Gottesgedankens als charakteristisch und bestimmend zu verankern: Es bleibt letztendlich das Unbedingte, das Sein, also Gott, von dem aus der Mensch erreicht wird. Die Betonung des Gottesgedankens als dem eigentlichen Grund der Religion ist so gewährleistet.

Der in Amerika von Tillich benutzte Begriff des „ultimate concern“ lässt beide Spielarten des Religionsbegriffes in gleicher Weise zu. John Clayton beschreibt: „Der Ausdruck kann entweder im subjektiven Sinn verwendet werden zur Bezeichnung unserer Haltung, ein Anliegen in unbedingter Weise zu haben, oder er kann im objektiven Sinn zur Bezeichnung der Größe, zu der wir uns als unser unbedingtes Anliegen in Beziehung setzen, gebraucht werden.“[462]

Ob man nun im religiösen Akt den Blick auf das religiöse Individuum oder auf Gott als eigentlich Handelndem lenkt: Fest steht, dass Tillich den Begriff der Religion zwischen dem Unbedingten, also Gott, und dem Menschen aufspannt. Religion ist deshalb so etwas wie das gelebte Verhältnis zwischen dem Unbedingten und dem Subjekt, das von absoluter Notwendigkeit und Relevanz für den Einzelnen ist. Durch diese inhaltliche Bestimmung erhält der Begriff der Religion eine Weite: Denn alles kann Religion sein, was den Menschen unbedingt angeht und jeder kann religiös sein, der nach dem Unbedingten greift oder sich vom Unbedingten her ergreifen lässt. Tillich musste deswegen auch viel Kritik hinnehmen, der Begriff sei zu unscharf und unpräzise. Außerdem vermenge sich in ihm metaphysisches und psychologisches Gedankengut. Trotzdem hielt er an ihm fest. Vielleicht auch deshalb, weil „allein diese Sicht der Religion in der Lage ist, sowohl die Gottheit Gottes gegen unzulässige Vergegenständlichungen zu schützen als auch dem selbst-transzendierenden Impuls, der den Menschen immer wieder über sich hinaustreibt, Gerechtigkeit widerfahren zu lassen.“[463]

[462] Clayton, John: Einführung, S.36f
[463] Clayton, John: Einführung, S.37

(3) Zusammenfassend ist festzuhalten: Der Religionsbegriff als auch der Begriff der Theologie als „Ontologie“ von Paul Tillich sind substanziell geprägt. Theologie beinhaltet die Lehre vom Sein – *für* den Menschen. Religion ist das, was einen unbedingt angeht. Hermann Deuser formuliert im Kontext der Frage nach religionsphilosophischen Grundkategorien in seiner Religionsphilosophie: „Am Beispiel der Vergleichskategorie ´“Ultimate Realities“`, des Unbedingten oder der Unbedingtheit, lässt sich studieren, wie ein durchaus der westlichen, genauer: der existenzphilosophischen Tradition entstammender Begriff für andere Kulturkontexte flexibel Anwendung finden kann. P.Tillich hatte zur religionsphilosophischen Grundlegung seiner Theologie vom ´“ultimate concern“` gesprochen: ´“dem, was uns unbedingt angeht.“` “[464]

In beiden Begriffen, im Begriff des Seins und im Begriff des Unbedingten drückt sich die Struktur oder das Substanzhefte, das Essenzielle aus, was Religion ausmacht und in jeder Religion enthalten ist. Sie stellen aus christlicher Perspektive verantwortete philosophische Grundkategorien dar: Die Tillichsche Philosophie der Religion ist seine religiöse Philosophie.

5.3.3 Fazit: Paul Tillich als Religionsphilosoph im Religionsunterricht

An dieser Stelle soll es darum gehen, die in den vorhergehenden Gedankengängen gewonnenen Erkenntnisse auf die Frage nach dem Religionsunterricht hin zuzuspitzen und zu bündeln. Wie wird der Begriff der Religionsphilosophie inhaltlich gefüllt, wenn es darum geht, ein religionsdidaktisches Konzept zu entwickeln, das auf der Religionsphilosophie aufbaut? Wie sieht der Begriff der Religionsphilosophie aus, der der hier vorgelegten Arbeit zugrunde liegt? Und was hat das dann mit Paul Tillich zu tun?

Folgende Aspekte seien festgehalten: Der Begriff der Religionsphilosophie lässt sich durch drei Perspektiven beschreiben. Erstens: Sie lässt sich als religiöse Philosophie im Kontext einer konkreten Religion verorten und stellt

[464] Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 12

in diesem Fall eine Möglichkeit dar, je spezifische religiöse Traditionen und Glaubensgrundsätze mit den Mitteln der Philosophie zu durchdringen. Zweitens: Religionsphilosophie macht es sich in Gestalt einer Philosophie der Religion zur Aufgabe vor dem Hintergrund konkret gelebter positiver Religionen das allen Religionen und jeder Religiosität Wesentliche in Form von Grundkategorien herauszuarbeiten. Drittens: Religionsphilosophisches Denken ist fragendes Denken. Die Frage ist Zentrum und Mitte bzw. Motor Religionsphilosophie zu betreiben.

Alle drei Momente finden sich bei Paul Tillich wieder. Er ist als „Grenzgänger“ sowohl in der Philosophie und Theologie beheimatet. Er betreibt Theologie, indem er Philosophie betreibt. In dieser Hinsicht ist er ein religiöser Philosoph und steht in gleicher Weise für eine Philosophie der Religion. Die Frage nach dem Begriff des Seins und dem Begriff des Unbedingten stehen exemplarisch dafür ein. Als Philosoph und Theologe steht er in der radikalen Frage, deren Antworten er in der Theologie sucht. In der Frage wird die existenzielle Ausgangssituation des Menschen deutlich.

Damit erweisen sich der Begriff der Religionsphilosophie als solcher und Paul Tillich als Religionsphilosoph besonders geeignet, den zu Beginn der Arbeit dargelegten „Curriculumsdeterminaten“ eines Religionsunterrichtes in der Schule – ein auf das Subjekt bezogener, kritischer Bildungsbegriff, eine durch die Säkularisierung modifizierte Religiosität, die Bedeutung von Religion für Jugendliche – gerecht zu werden. Denn:

- Zum Verhältnis von klassischem Bildungsbegriff und Religionsphilosophie: Der Bildungsbegriff der klassischen Bildungstheorie orientiert sich an den Schülern und Schülerinnen sowie ihrer Selbsttätigkeit. Die Religionsphilosophie Paul Tillichs orientiert sich an den existenziellen Fragen des Menschen. Die Antworten der Theologie setzen die Fragen der Menschen voraus. Beide Positionen stellen also das Individuum mit seinen Fragen ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Theologie und Didaktik müssen sich gegenüber den Menschen, mit denen sie es zu tun haben, verantworten. Im didaktischen Sinn – etwas überspitzt - ließe sich

formulieren: Fragen ist Voraussetzung dafür, dass Antworten gesucht und gehört werden können. Ohne Fragen also keine Plausibilität der Antworten.

- Zum Verhältnis von Säkularisierung und Religionsphilosophie: Eine durch die Säkularisierung hindurchgegangene Religiosität findet in der Religionsphilosophie als religiöser Philosophie und Philosophie der Religion Möglichkeiten, religiösen Individualisierungstendenzen angemessen begegnen zu können. Sie stellt sich in den „Nullpunkt“ des Glaubens und fragt von da aus nach Möglichkeiten, christlichen Glauben zu reflektieren. Paul Tillich spricht in dieser Hinsicht von der „radikalen Frage“ des Menschen. Religionsphilosophie hat hier ihr kritisches Potenzial.
- Zum Verhältnis von der Religiosität Jugendlicher und der Religionsphilosophie: Bedenkt man die religiöse Entwicklung von Jugendlichen, die durch zunehmende Reflexivität und kognitive Reife charakterisiert ist, die damit verbundene kritische Prüfung religiöser Traditionen, die „Einbruchstellen ihres Glaubens“, die durch die Infragestellung religiöser Weltbilder durch naturwissenschaftliche Paradigmen evoziert werden, dann lassen sich in einem religionsphilosophisch perspektivierten Unterricht Chancen benennen, dass Jugendliche in die Lage versetzt werden, sich religiöse und christliche Traditionen mit Hilfe religionsphilosophischer Grundkategorien zu erschließen. Weil diese Kategorien trotz ihrer Beheimatung in konkreten Religionen – hier des Christentums – doch recht allgemein gehalten sind, bieten sie für Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit des Zugriffs auf eine Religion, die für Jugendliche nicht selten fremd und unverständlich geworden ist. In der hier vorgelegten Dissertation werden diese religionsphilosophischen Grundbegriffe für den Zweiten Schöpfungsbericht mit Hilfe der Religionsphilosophie Paul Tillichs herausgearbeitet werden.

5.4 Didaktik der Religionsphilosophie – drei Perspektiven

War im Vorfeld von einer begrifflichen Klärung des Begriffes der Religionsphilosophie die Rede, wird es jetzt darum gehen, der Frage nachzuspüren, wie Religionsphilosophie unterrichtet werden kann und welchen Beitrag sie zur Gestaltung des Unterrichtes leistet. Dabei ist die Vorstellung leitend, dass Religionsphilosophie als Gehalt von Theologie bzw. als Bildungsgehalt von Theologie verstanden wird.

In Anlehnung an Wolfgang Klafkis Begriff des Bildungsgehaltes als Frage nach dem Elementaren, dem Exemplarischen und dem Fundamentalen wird in dreifacher Hinsicht erläutert, wie sich der Begriff des Bildungsgehaltes im Begriff der Religionsphilosophie abbilden lässt. Diese Fragestellung bildet die erste Perspektive auf die Frage nach der Didaktik der Religionsphilosophie. Sie ist im Einzelnen in drei unterschiedlichen Gedankengängen entfaltet:

- In einem ersten Schritt wird der im vorhergehenden Kapitel zugrunde gelegte Gedanke erläutert, dass der Begriff der Religionsphilosophie im Sinne einer Philosophie der Religion zu verstehen ist. Leitend ist dabei die Vorstellung einer Affinität vom Begriff des Elementaren bei W. Klafki zum Gedanken einer Religionsphilosophie, die die allgemeinen philosophischen Grundkategorien von Religion und Religionen erhebt. An dieser Stelle zeigt sich ein Konnex zwischen W. Klafkis kategorialer Bildungstheorie, dem Begriff einer Philosophie der Religion und Paul Tillichs Religionsphilosophie. Dieser erste Arbeitsschritt bewegt sich also auf der Ebene von Klafkis Rede eines „elementaren Lerninhaltes“.
- In einem zweiten Schritt wird exemplarisch, also am Beispiel der Frage der Anthropologie des zweiten Schöpfungsberichtes der religionsphilosophische Ertrag, der wiederum auch der didaktisch-kategoriale Gehalt des Textes ist, mit Hilfe von Paul Tillich beschrieben. Die „Sündenfallgeschichte“ hat eine grundlegende und exemplarische Bedeutung für die Durchführung der Unterrichtseinheit. Die Textauswahl

und der inhaltliche Fokus auf dem „Sündenfall“ liegen in der Fragestellung des Unterrichtsmodules begründet. Sie bezieht sich auf die im Kontext der vom hessischen Rahmenplan für die Oberstufe vorgesehenen Thematik der Anthropologie unter dem Aspekt: *Der Mensch auf der Grenze*. Damit entspricht dieser zweite Arbeitsschritt Klafkis Begriff des „exemplarischen Lerninhaltes“.

- Im darauf folgenden dritten Schritt wird sowohl der Gedanke des Kritisch-Konstruktiven Denkens als auch der Begriff des Fundamentalen bei W. Klafki aufgegriffen und mit dem Begriff der Religionsphilosophie als einer Disziplin der radikalen Frage verschränkt. In einem Exkurs über den pädagogischen Konstruktivismus werden inhaltliche „Ähnlichkeiten“ aufgespürt und in Beziehung gesetzt zur Frage der Religionsphilosophie. Hier wird der Bezug zur Kinder- und Jugendtheologie ebenfalls deutlich werden. Dieser dritte Arbeitsschritt erläutert also den Begriff des Fundamentalen bei Klafki.

Alle drei Arbeitsschritte insgesamt beschreiben die erste Perspektive der Didaktik der Religionsphilosophie.

Der Aspekt der Frage, der sowohl für Klafki, als auch für die Religionsphilosophie und den pädagogischen Konstruktivismus eine wichtige Rolle spielt, führt direkt auf die Methodik eines religionsphilosophisch orientierten Unterrichtes hin. Hier erweist sich die sokratische Gesprächsführung als angemessene Form, im Religionsunterricht Philosophie zu betreiben. Deshalb entfaltet die zweite Perspektive auf die Frage der Didaktik die Methodik des Sokratischen Gespräches.

In der dritten und letzten Perspektive geht es um die konkrete didaktische Erschließung einer Unterrichtseinheit zur Frage der Anthropologie mit Hilfe des Elementarisierungskonzeptes von Schweitzer und Nipkow. Gefragt wird hier also nach den elementaren Strukturen, den elementaren Wahrheiten, den elementaren Zugängen, den elementaren Erfahrungen und den elementaren Lernformen. Darüber hinaus werden die Folgen des Konstruktivismus für die Unterrichtsplanung beleuchtet. Dieser Abschnitt

nimmt die im Laufe der Arbeit dargestellten Erkenntnisse und Gedanken auf und überführt sie in die didaktische Planung einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II. Der Arbeitsschritt schlägt deshalb eine Brücke zum Praxisteil der hier vorgelegten Untersuchung, also zur Unterrichtsdurchführung und stellt die dritte Perspektive der Didaktik der Religionsphilosophie dar.

Alle drei Gedankengänge bewegen sich auf dem Boden einer religiösen Philosophie bzw. einer Philosophie der Religion. D.h. Philosophie in „Religion“ zu unterrichten hat immer die vorfindbare konkrete Religion – hier das Christentum – vor Augen, das es im Medium philosophischen Denkens und Redens in einer kritischen Geisteshaltung zu befragen und anzueignen gilt. Zugrunde gelegt wird der biblische Text der zweiten Schöpfungsgeschichte, der mit religionsphilosophischen Gedanken Paul Tillichs verschränkt und gedeutet wird.

5.4.1 Erste Perspektive: Religionsphilosophie als Bildungsgehalt von Theologie

Der Bildungsgehalt legt das Wesentliche des Unterrichtsgegenstandes fest, mit Hilfe dessen größere Zusammenhänge erschlossen werden.[465] Wenn hier der Gedanke der Religionsphilosophie als Gehalt von Theologie herausgearbeitet werden soll, dann folgt die Argumentation der Grundannahme von Klafki, dass sich der Bildungsgehalt eines Unterrichtsstoffes über die Trias des „Elementaren“, des „Exemplarischen“ und des „Fundamentalen“ bestimmen lässt. Im Folgenden werden diese drei Aspekte entfaltet. Dabei wird sich zeigen, wie sich der Begriff des Bildungsgehaltes auf den Begriff der Religionsphilosophie abbilden lässt.

5.4.1.1 Religionsphilosophie als elementare Struktur von Theologie

Der Begriff der Philosophie der Religion als ein Akzent auf den Begriff der Religionsphilosophie verweist auf deren Aufgabe, Grundkategorien von

[465] Vgl. hier meine Ausführungen zu Klafki in den Kapiteln zur Bildungstheorie und zur Forschungslage.

Religion zu beschreiben und zu erheben. An Hand der Begriffe Tillichs des Unbedingten und des Seins wurde das exemplarisch im Vorfeld gezeigt. Damit ergibt sich so etwas wie die begrifflich-philosophische Quintessenz von Religion und gelebter Religiosität. Dieser Denkansatz, der im Vorfeld erläutert wurde, zeigt eine gewisse Affinität zum Begriff des Elementaren von Wolfgang Klafki.

Mit Hilfe der Trias des „Elementaren", „Fundamentalen" und „Exemplarischen" lässt sich dieser Gedanke erläutern[466]. Wolfgang Klafki hat unter dem Begriff des „Elementaren" einen „relativ einfachen" Bildungsinhalt verstanden, mit dessen Hilfe der Schüler und die Schülerin aufgeschlossen werden und der sich den Lernenden wiederum aufschließt. Im Prozess des Aufschließens bzw. Aufgeschlossen-Werdens versteht der Schüler nicht nur den im Bildungsinhalt direkt greifbaren Lernstoff. Sondern der Lernstoff eröffnet Wege zu größeren Zusammenhängen, in denen er steht. Klafki versteht darunter kategoriale Bildung. „ >>Kategorien<< trennen zentrale Aspekte vom konkreten Zusammenhang und stellen sie als Instrumente der Unterscheidung für die Erschließung des Sachverhalts erneut zur Verfügung. In diesem Sinn sind sie Kristallisationspunkte für individuelle >>Denkereignisse<< in der Auseinandersetzung mit dem paradigmatischen Stoff. Solche Denkereignisse sind nicht in sich abgeschlossen, sie geben aber den individuellen Erfahrungen eine begriffliche Struktur, die wiederum andere kognitive Operationen ermöglicht." [467] „ >>Im Horizont der Allgemeinbildung, auf ihren besonderen Stufen gewinnen die Kategorien nicht in der einen abstrakten und allgemeinen Form Bedeutung, die sie im Aspekt der erkenntnistheoretischen Fragestellung annehmen; vielmehr differenzieren sich die Kategorien angesichts der Realität vielfältig.<< "[468]

[466] Vgl. hier meine Ausführungen im Eingangsteil der Arbeit und im Kapitel zur Forschungslage.
[467] Scheffer, Ursula: Konstruktivistische Didaktik, S. 143
[468] Das Zitat ist dem Aufsatz von Ursula Scheffer entnommen: Konstruktivistische Didaktik, S. 143. Es ist eine Aussage von Wolfgang Klafki aus: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung.

Wird für ein theologisches Thema im Religionsunterricht der elementare Gehalt herausgearbeitet, dann kann die Religionsphilosophie hilfreich sein. Sie benennt als Philosophie der Religion das Elementare in Form von Grundkategorien und –begriffen, die wiederum nicht nur eine Aussagekraft für eine Religion darstellen, sondern in unterschiedlichem Gewand und in divergierenden Graden in unterschiedlichen Religionen auftauchen können. Sie sind im Sinne Wolfgang Klafkis „relativ einfach“. Sie sind inhaltlich nicht vieldeutig und komplex, sondern bezeichnen eher das essentielle Moment jeder Religiosität. Mit ihrer Hilfe lässt sich die Welt der je konkreten Religion erschließen und entschlüsseln. Elementare Grundkategorien gleichen in dieser Hinsicht Türen, durch die man sich religiöse Welten und Räume aneignen kann. Von daher lässt sich konstatieren, dass die elementare Struktur oder das Elementare der Theologie mit der Religionsphilosophie zu vergleichen ist. Es zeigen sich hier jedenfalls gewisse Anschlussfähigkeiten und Plausibilitäten. Damit ist nun auch ein Schritt hin zur Frage nach dem Gehalt von Theologie beantwortet. In elementarer Hinsicht jedenfalls kann die Religionsphilosophie einen nachvollziehbaren Beitrag liefern, um den kategorialen Gehalt theologischer Inhalte herauszuarbeiten.

Ein weiteres Kriterium des Bildungsgehaltes bei Klafki ist der Aspekt des Exemplarischen. Gemeint ist ein beispielhafter Lerngegenstand, in dem das religionsphilosophisch Elementare exemplarische Gestalt annimmt. Die Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive, wie sie hier vertreten wird, legt im Kontext der Frage nach der Exemplarizität des Unterrichtsinhaltes den Fokus der Betrachtung auf die Frage nach dem Wesen des Menschen. Konkret geht es um den Zweiten Schöpfungsbericht. Er beinhaltet exemplarisch die Antwort auf die Frage: Was ist der Mensch? Mit Hilfe der Religionsphilosophie von Paul Tillich wird der elementare und kategoriale Gehalt erhoben.

5.4.1.2 Religionsphilosophie exemplarisch: Der zweite Schöpfungsbericht[469]

1. Mose 2,5ff:

Und alle die Sträucher auf dem Felde waren noch nicht auf Erden, und all das Kraut auf dem Felde war noch nicht gewachsen; denn Gott der HERR hatte noch nicht regnen lassen auf Erden, und kein Mensch war da, der das Land bebaute; 6 aber ein Nebel stieg auf von der Erde und feuchtete alles Land. 7 Da machte Gott der HERR den Menschen aus Erde vom Acker und blies ihm den Odem des Lebens in seine Nase. Und so ward der Mensch ein lebendiges Wesen. 8 Und Gott der HERR pflanzte einen Garten in Eden gegen Osten hin und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte. 9 Und Gott der HERR ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume, verlockend anzusehen und gut zu essen, und den Baum des Lebens mitten im Garten und den Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen. 10 Und es ging aus von Eden ein Strom, den Garten zu bewässern, und teilte sich von da in vier Hauptarme. 11 Der erste heißt Pischon, der fließt um das ganze Land Hawila und dort findet man Gold; 12 und das Gold des Landes ist kostbar. Auch findet man da Bedolachharz und den Edelstein Schoham. 13 Der zweite Strom heißt Gihon, der fließt um das ganze Land Kusch. 14 Der dritte Strom heißt Tigris, der fließt östlich von Assyrien. Der vierte Strom ist der Euphrat. 15 Und Gott der HERR nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, dass er ihn bebaute und bewahrte. 16 Und Gott der HERR gebot dem Menschen und sprach: Du darfst essen von allen Bäumen im Garten, 17 aber von dem Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen sollst du nicht essen; denn an dem Tage, da du von ihm isst, musst du des Todes sterben. 18 Und Gott der HERR sprach: Es ist nicht gut, dass der Mensch allein sei; ich will ihm eine Gehilfin machen, die um ihn sei.1 19 Und Gott der HERR machte aus Erde alle die Tiere auf dem Felde und alle die Vögel unter dem Himmel und brachte sie zu dem Menschen, dass er sähe, wie er sie nennte; denn wie der Mensch jedes Tier nennen würde, so

[469] Der Bibeltext folgt der revidierten Fassung der Lutherbibel von 1984.

sollte es heißen. 20 Und der Mensch gab einem jeden Vieh und Vogel unter dem Himmel und Tier auf dem Felde seinen Namen; aber für den Menschen ward keine Gehilfin gefunden, die um ihn wäre. 21 Da ließ Gott der HERR einen tiefen Schlaf fallen auf den Menschen, und er schlief ein. Und er nahm eine seiner Rippen und schloss die Stelle mit Fleisch. 22 Und Gott der HERR baute eine Frau aus der Rippe, die er von dem Menschen nahm, und brachte sie zu ihm. 23 Da sprach der Mensch: Das ist doch Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch; man wird sie Männin nennen, weil sie vom Manne genommen ist. 24 Darum wird ein Mann seinen Vater und seine Mutter verlassen und seiner Frau anhangen, und sie werden sein "ein" Fleisch. 25 Und sie waren beide nackt, der Mensch und seine Frau, und schämten sich nicht.

Kapitel 3:

1 Aber die Schlange war listiger als alle Tiere auf dem Felde, die Gott der HERR gemacht hatte, und sprach zu der Frau: Ja, sollte Gott gesagt haben: Ihr sollt nicht essen von allen Bäumen im Garten? 2 Da sprach die Frau zu der Schlange: Wir essen von den Früchten der Bäume im Garten; 3 aber von den Früchten des Baumes mitten im Garten hat Gott gesagt: Esset nicht davon, rühret sie auch nicht an, dass ihr nicht sterbet! 4 Da sprach die Schlange zur Frau: Ihr werdet keineswegs des Todes sterben, 5 sondern Gott weiß: an dem Tage, da ihr davon esst, werden eure Augen aufgetan, und ihr werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist. 6 Und die Frau sah, dass von dem Baum gut zu essen wäre und dass er eine Lust für die Augen wäre und verlockend, weil er klug machte. Und sie nahm von der Frucht und aß und gab ihrem Mann, der bei ihr war, auch davon und er aß. 7 Da wurden ihnen beiden die Augen aufgetan und sie wurden gewahr, dass sie nackt waren, und flochten Feigenblätter zusammen und machten sich Schurze. 8 Und sie hörten Gott den HERRN, wie er im Garten ging, als der Tag kühl geworden war. Und Adam versteckte sich mit seiner Frau vor dem Angesicht Gottes des HERRN unter den Bäumen im Garten. 9 Und Gott der HERR rief Adam und sprach zu ihm: Wo bist du? 10 Und er sprach:

Ich hörte dich im Garten und fürchtete mich; denn ich bin nackt, darum versteckte ich mich. 11 Und er sprach: Wer hat dir gesagt, dass du nackt bist? Hast du nicht gegessen von dem Baum, von dem ich dir gebot, du solltest nicht davon essen? 12 Da sprach Adam: Die Frau, die du mir zugesellt hast, gab mir von dem Baum und ich aß. 13 Da sprach Gott der HERR zur Frau: Warum hast du das getan? Die Frau sprach: Die Schlange betrog mich, sodass ich aß. 14 Da sprach Gott der HERR zu der Schlange: Weil du das getan hast, seist du verflucht, verstoßen aus allem Vieh und allen Tieren auf dem Felde. Auf deinem Bauche sollst du kriechen und Erde fressen dein Leben lang. 15 Und ich will Feindschaft setzen zwischen dir und der Frau und zwischen deinem Nachkommen und ihrem Nachkommen; der soll dir den Kopf zertreten, und du wirst ihn in die Ferse stechen. 16 Und zur Frau sprach er: Ich will dir viel Mühsal schaffen, wenn du schwanger wirst; unter Mühen sollst du Kinder gebären. Und dein Verlangen soll nach deinem Mann sein, aber er soll dein Herr sein. 17 Und zum Mann sprach er: Weil du gehorcht hast der Stimme deiner Frau und gegessen von dem Baum, von dem ich dir gebot und sprach: Du sollst nicht davon essen -, verflucht sei der Acker um deinetwillen! Mit Mühsal sollst du dich von ihm nähren dein Leben lang. 18 Dornen und Disteln soll er dir tragen, und du sollst das Kraut auf dem Felde essen. 19 Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde werdest, davon du genommen bist. Denn du bist Erde und sollst zu Erde werden. 20 Und Adam nannte seine Frau Eva; denn sie wurde die Mutter aller, die da leben. 21 Und Gott der HERR machte Adam und seiner Frau Röcke von Fellen und zog sie ihnen an. 22 Und Gott der HERR sprach: Siehe, der Mensch ist geworden wie unsereiner und weiß, was gut und böse ist. Nun aber, dass er nur nicht ausstrecke seine Hand und breche auch von dem Baum des Lebens und esse und lebe ewiglich! 23 Da wies ihn Gott der HERR aus dem Garten Eden, dass er die Erde bebaute, von der er genommen war. 24 Und er trieb den Menschen hinaus und ließ lagern vor dem Garten Eden die Cherubim mit dem

flammenden, blitzenden Schwert, zu bewachen den Weg zu dem Baum des Lebens.

5.4.1.2.1 Elementare religionsphilosophische Annäherung mit Paul Tillich

Paul Tillich spricht im Bezug auf Genesis 2-3 vom Symbol des Falls und dem Übergang von der Essenz zur Existenz.[470] Beide Begriffe, sowohl die Existenz als auch die Essenz sind Begriffe aus dem Bereich der Ontologie. Tillich verwendet sie im ersten Teil seiner Systematischen Theologie, um das Sein als existenzielles und essentielles Sein zu beschreiben[471]: Es ist endlich und verweist in seiner Endlichkeit auf die Unendlichkeit. Es bewegt sich im Bereich der Immanenz, trägt aber seinen eigentlichen Kern als transzendente Bestimmung in sich. „Endlichkeit in Korrelation mit Unendlichkeit ist […; Auslassung durch Verfasserin] eine Eigenschaft des Seienden. Sie charakterisiert das Seiende in seinem essentiellen Wesen.“[472] Die Essenz bezeichnet also das Wesen des Seienden als Existenz. Die Existenz des Seienden umfasst gleichzeitig den Begriff der Existenz und der Essenz, weil Sein notwendigerweise Sein und Nicht-Sein im über sich selbst hinausweisenden Sinn umschließt. Oder anders gesagt: Die Essenz gibt es nicht in Reinkultur, sondern sie tritt immer nur vermittelt durch die Existenz auf.

Zur Interpretation des zweiten Schöpfungsberichtes legt Paul Tillich diese ontologische Begrifflichkeit, Existenz und Essenz, zu Grunde. D.H. er benutzt ein philosophisches Begriffsrepertoire und deutet damit die Geschichte des Sündenfalles im AT als ein Ereignis, das sich nicht vor langer Zeit ereignet hat und am Beginn der Menschheitsgeschichte steht, sondern als menschliche Grundkonstante zu verstehen ist. „Die Theologie muß klar und unzweideutig den ´“Fall“` als Symbol für die menschliche Situation darstellen, nicht als Titel einer Geschichte, die sich einmal ereignet haben soll.“[473]

---

[470] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S. 35ff
[471] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I, S.222ff
[472] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I, S.236
[473] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S.35

„Im Mythos und im Dogma ist die essentielle Natur des Menschen in die Vergangenheit projiziert. Sie erscheint als eine Geschichte vor der Geschichte, symbolisiert als goldenes Zeitalter oder Paradies.“ [474] Der Übergang von der Essenz zur Existenz beschreibt deshalb nach Tillich den Fall als die existenzielle Entfremdung des Menschen und zwar als ein überzeitliches Geschehen und Merkmal des Seins. Jedes existierende Sein trägt diesen „Fall“ in sich. Es gibt keinen ursprünglichen Zeitraum, in dem Essenz und Existenz getrennt waren. Der Mensch und das Leben tragen beide Elemente in sich.

Paul Tillich analysiert den Zweiten Schöpfungsbericht auf der Grundlage von vier Zugängen: „erstens die Voraussetzungen für den Fall, zweitens seine Motive, drittens das Ereignis selbst, und viertens seine Folgen.“[475]

(1) die Voraussetzungen: Die Voraussetzungen für den „Fall“, den Übergang von der Essenz zur Existenz sieht Tillich in der Möglichkeit der Freiheit des Menschen. Der Mensch hat im Gegensatz zu allen anderen Lebewesen die Fähigkeit, sich frei zu entscheiden. Gleichzeitig wird ihm im Akt der freien Entscheidung die Endlichkeit und Begrenztheit der Freiheit bewusst. Er ist in seinem Tun und Handeln beschränkt durch seine Vorfindlichkeit im Schicksal. Den Begriff des Schicksals interpretiert Tillich nicht als persönlich widerfahrendes Ereignis. Schicksal ist etwas universell Gegebenes, in dem sich der Mensch vorfindet. „Und Schicksal ist nicht nur persönliches Schicksal des einzelnen Menschen. Die endliche Freiheit ist eingebettet in den Rahmen eines universalen Schicksals. Es gibt keinen individuellen ´“Fall“`. Das zeigt auch die Genesiserzählung: Adam und Eva und die Natur – vertreten durch die Schlange – sind am Fall beteiligt.“[476] Der Mensch ist also gleichzeitig begrenzt und frei. Diese Struktur der Freiheit lässt den Schluss zu, dass die Abwendung des Menschen von Gott durch den „Fall“ strukturell bedingt ist, wenngleich der Umkehrschluss, dass die Strukturen für den

[474] Tillich, Paul: systematische Theologie, Bd. II, S. 40
[475] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S.38
[476] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S. 39

„Fall“ zuständig sind und nicht der Mensch, unzulässig ist. Der Mensch ist in seiner Begrenztheit immer auch frei. Tillich schreibt: „Im Stadium der träumenden Unschuld [im Paradies, Ergänzung durch Verf.] sind Freiheit und Schicksal miteinander, aber keines von beiden ist aktualisiert. Ihre Einheit ist essentiell oder potentiell, sie ist endlich und daher offen für Spannung und Zerreißung […, Auslassung durch Verfasserin]. Die Spannung entsteht in dem Augenblick, in dem die endliche Freiheit ihrer selbst bewusst wird und danach verlangt, aktuell zu werden.“[477]

(2) die Motive: Tillich beschreibt den Zustand des Menschen im Paradies als träumende Unschuld. Der Traum stellt für ihn reine Potentialität dar. Der Traum ermöglicht Bilder, die im Prozess des Aufwachens verschwinden. Die Möglichkeit, Bilder zu schaffen, bleibt erhalten. Allerdings werden sie nicht real, verbleiben im Bereich der Potentialität. Auch dem Begriff der Unschuld eignen diese Attribute. In ihr schlummert die Möglichkeit zur Schuld. „Unschuld kennzeichnet den Zustand vor der Aktualität, vor der Existenz und vor der Geschichte.“[478] Träumende Unschuld, die Paul Tillich in der Schilderung des Paradieses Adam und Eva zuschreibt, stellt einen Zustand des Menschen dar, der über sich hinaustreibt. Jede Potentialität, sagt Tillich, treibt über sich hinaus. Jede Essenz will zur Existenz werden. Die Vollkommenheit des Seins umfasst nicht nur essentielle Momente, die sich unabhängig von Welt und Leben ereignen, sondern die Vollkommenheit des Seins besteht nach Tillich in der unmittelbaren Einheit von Essenz und Existenz, wie sie dann in der Person Jesu von Nazareth verkörpert wird. Deshalb sagt Tillich: „Reine Potentialität (träumende Unschuld) ist nicht Vollkommenheit. Nur die bewusste Einheit von Existenz und Essenz ist Vollkommenheit. Gott ist vollkommen, weil er jenseits von Essenz und Existenz steht. Das Symbol ´“Adam vor dem Fall“` muß als unentschiedene Potentialität verstanden werden.“[479]

---

[477] Tillich, Paul: systematische Theologie, Bd. II, S. 42
[478] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S.40
[479] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S. 41

Der Übergang von der Essenz zur Existenz liegt in der menschlichen Freiheit begründet, die die reine Potentialität verwirklichen will. Warum? Tillich führt an dieser Stelle unter Rückgriff auf Kierkegaard den Begriff der Angst ein. Er leitet sich vom lateinischen Begriff der Angst als dem Begriff der Enge ab. Enge und Endlichkeit meinen dann dasselbe. Derjenige, der sich ängstigt, der Angst hat, um den herum wird es eng. Freiheit will diese Enge überwinden. Deshalb ist die Angst der treibende Motor, die Freiheit zu verwirklichen. Die Angst vor der Begrenzung und der Endlichkeit treiben den Menschen dazu, den Zustand der „träumenden Unschuld“ des Paradieses zu verlassen. Dabei bewegt er sich hin und her zwischen der Angst, seine Potentialität nicht zu verwirklichen und somit seine in ihm wohnenden Möglichkeiten nie zur Entfaltung zu bringen und der Angst, seine in ihm wohnenden Möglichkeiten zu verwirklichen und sich dabei zu verlieren. Die Angst treibt den Menschen nach Tillich zu guter Letzt dazu, seine Grenzen zu überschreiten und das in ihm schlummernde Potentielle zu leben.

(3) das Ergebnis: Der Übergang von der Essenz zur Existenz qualifiziert jedes Leben und jedes Sein. Alles Seiende steht unter dieser Prämisse. In jedem Akt menschlicher Freiheit, immer dann, wenn der Mensch lebt, handelt, denkt, ist, dann steht er sowohl in der Essenz als auch in der Existenz. Das ist der ambivalente Charakter des Seins: vergänglich, unvergänglich, weltlich, überirdisch, geistig, materiell – eine Grenze.

Nicht nur der Mensch findet sich in dieser Ambivalenz, sondern die gesamte Schöpfung. Alle Kreatur steht unter diesem Vorbehalt. Alle Kreatur ist in das universale Schicksal eingeschlossen. „Der individuelle Akt existentieller Entfremdung ist kein isolierter Akt eines isolierten Individuums. Es ist ein Akt der Freiheit, der in die Breite eines universalen Schicksals eingebettet ist. In jedem individuellen Akt verwirklicht sich der entfremdete Charakter des Seins. Jede moralische Entscheidung ist ein Akt individueller Freiheit *und* universalen Schicksals zugleich. Beide Formen des Mythos vom Fall sind daher gerechtfertigt: Die Existenz wurzelt in der Freiheit und im tragischen Schicksal. Wenn man die ein oder andere Seite leugnet, wird die menschli-

che Situation unverständlich. Ihre Einheit ist das Problem der Lehre vom Menschen."[480]

Den sich aus dem Sachverhalt des „Falls" der gesamten Schöpfung ergebenden Begriff der Erbsünde will Tillich angemessen deuten, angemessen im Hinblick auf die essentielle Vollkommenheit des Menschen, angemessen aber auch im Hinblick auf die Situation der Entfremdung des Menschen in der Welt. Der Begriff der Erbsünde muss dem Moment des universalen Schicksals und der endlichen Freiheit des Menschen gerecht werden. Er muss in sich die beiden Tendenzen vereinigen, dass der Mensch aus Angst vor seiner Begrenzung über sich hinaustreibt und dass er, in dem er das tut, veranschaulicht, dass er nicht anders kann, als über sich hinaus zu schreiten. Das ist dann sein Schicksal bzw. das Schicksal aller. Und das ist seine individuelle wie kollektive Entscheidung – in Freiheit. Beides zusammen: Freiheit und Schicksal – bilden den Begriff der Erbsünde ab. Wenn eine Theologie den Begriff in dieser Art nicht füllen kann, wenn sie den Aspekt der tragischen Situation des Menschen nicht aufdecken kann, dann kommt Tillich zu dem Schluss: „Dabei kann es geschehen, dass diese Aufgabe die Ausmerzung solcher Begriffe wie „Erbsünde" aus dem theologischen Wortschatz verlangt. An ihre Stelle sollte eine Beschreibung der gegenseitigen Durchdringung von moralischen und tragischen Elementen in der menschlichen Situation treten."[481]

(4) die Folgen: Sowohl der Mensch als auch die gesamte Natur sind in den „Fall" einbezogen. Der Übergang von der Essenz zur Existenz durchzieht alles, was ist, das gesamte Sein. Weder war die Schöpfung im Sinne der Natur vor aller Zeit gut noch der Mensch. Denn Existenz ist qualifiziert durch das Miteinander essentieller und existentieller Momente. Sobald die Schöpfung Schöpfung ist, ist sie in ihrem ambivalenten Charakter existent. Es gibt keinen im historischen Sinn transzendenten guten Ursprung. Der Übergang von der Essenz zur Existenz ist eine „transhistorische Qualität aller Ereig-

[480] Tillich, Paul: Systematische Theologie, S. 45
[481] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S. 46

nisse in Raum und Zeit.“[482] Diese Qualifizierung der gesamten Schöpfung besagt nicht, dass der Mensch im Kontext von individueller Freiheit und tragischem Schicksal nicht doch auch zur Sünde fähig ist. Tillich gibt zu verstehen: „Das Wort Sünde enthält das persönlich-aktive sich Wegwenden von dem, wozu man gehört. Es bringt den persönlichen Entscheidungscharakter der Entfremdung zum Ausdruck. Es betont die persönliche Freiheit und Schuld im Gegensatz zur tragischen Schuld und dem universalen Schicksal der Entfremdung.“[483]

(5) Nach diesen vier Perspektiven auf den zweiten Schöpfungsbericht beschreibt Tillich in seiner Systematischen Theologie unterschiedliche Merkmale der Entfremdung. Wie sieht das Leben des Menschen in der Entfremdung aus? Was kennzeichnet ihn? Tillich benennt u.a. die Sünde, den Unglauben, die Hybris, die Konkupiszenz als Merkmale des entfremdeten Lebens. An anderer Stelle verwendet er die Redewendung von dem Verlust der Tiefendimension als Merkmal des „modernen“ Menschen: Der von Gott als dem Sein und von sich selbst entfremdete Mensch hat den Kontakt zur Tiefe des Seins verloren. Sein Leben ist geprägt vom Vorwärtsstreben und Vorankommen. Es ist horizontal und nicht vertikal bestimmt. Tillich sagt: „Das entscheidende Element in der gegenwärtigen Situation des westlichen Menschen ist der Verlust der Dimension der Tiefe. ´“Dimension der Tiefe“` ist eine räumliche Metapher – was bedeutet sie […; Auslassung durch Verfasserin]? Es bedeutet, dass der Mensch die Antwort auf die Frage nach dem Sinn seines Lebens verloren hat, die Frage danach, woher er kommt, wohin er geht, was er tun und was er aus sich machen soll in der kurzen Spanne zwischen Geburt und Tod. […; Auslassung durch Verfasserin] Wenn wir nun fragen, wie die Dimension der Tiefe verlorengegangen ist, so müssen wir sagen, dass hier, wie bei jedem wichtigen Ereignis, viele Gründe mitspielen; aber bestimmt nicht der eine, den Pfarrer und Massenprediger immer wieder anführen: nämlich die

[482] Tillich, Paul: Systematische Theologie, S. 48
[483] Tillich, Paul: Systematische Theologie, S. 54

angebliche allgemeine Verderbnis unserer Zeit. Die Menschen sind heute weder besser noch schlechter als früher. Daß der Mensch die Dimension der Tiefe verloren hat, liegt vielmehr in seinem Verhältnis zur Welt und zu sich selbst. Er hat sich mittels der Wissenschaft die Welt unterworfen und nützt sie mit Hilfe der Technik aus. Dabei drängen ihn die treibenden Kräfte der industriellen Gesellschaft, von der er selbst ein Teil ist, in horizontaler Richtung voran. Sein Leben vollzieht sich nicht mehr in der Dimension der Tiefe, sondern in der horizontalen Dimension.“[484]

5.4.1.2.2 Fazit: Der religionsphilosophisch-elementare Gehalt von Gen. 2–3

(1) Paul Tillich versteht den Zweiten Schöpfungsbericht als Symbol der Grundstruktur des Menschen und der Schöpfung. Diese Grundstruktur ist der „Fall“ bzw. der Übergang von der Essenz zur Existenz. Das, was für Mensch und Schöpfung prinzipiell immer gilt, hat die Paradiesgeschichte in einen zeitlichen Anfang alles Lebens geschoben und versetzt: Der Mensch ist Essenz und Existenz. So wie alles, was existiert, an der Essenz teilhat. Den Zustand der reinen Essenz hat nichts, was existiert, je besessen. Die Paradiesgeschichte beschreibt kein zeitlich vor aller Welt stattgefundenes Ereignis, sondern sie hat universale Qualität und gibt Aufschluss über das Wesen von Mensch und Schöpfung: Er ist frei und gleichzeitig begrenzt. In seinen freien Entscheidungen findet er sich immer in einem Kontext des Schicksals vor und spürt durch die Tragik des Lebens die „fallhafte“ Struktur seines Daseins. Auch wenn er anders wollte, er kann nicht anders. Nicht alles, was der Mensch in Freiheit entscheiden und machen will, ist möglich. Das macht die Tragik des Menschen aus oder sein tragisches Schicksal. Die Suche nach Überwindung der Entfremdung ist die Suche nach dem,

[484] Tillich, Paul: Die verlorene Dimension, S. 45

was den Menschen unbedingt angeht, die Dimension der Tiefe – Religion.[485]

(2) An Hand der von Tillich vorgenommenen Analyse des Genesistextes wird deutlich, in welcher Weise der Begriff der „Philosophie der Religion“ auf Tillichs Religionsphilosophie zutrifft: „[…; Auslassung durch Verfasserin] wenn der Theologe sagt, dass die Existenz von der Essenz entfremdet ist, so gibt er nicht nur ein Existentialurteil ab, sondern, da er es in ontologischen Begriffen formuliert, ist er auch ein Philosoph. Der Philosoph kann existentielle Entscheidungen und der Theologe kann ontologische Begriffe nicht vermeiden. Obgleich ihre Absichten entgegengesetzt sind, ist doch ihr tatsächliches Vorgehen vergleichbar.“ [486] D.h.: mit Hilfe philosophisch-ontologischer Grundbegriffe bzw. -kategorien wie z.B. der Begriffe der Essenz, der Existenz, der Grenze als des Begriffes, der die Situation des Menschen zwischen Existenz und Essenz bezeichnet[487], des Seins, des Falls und der Entfremdung beschreibt Tillich das Wesen des Menschen und des Lebens. Sie stellen Möglichkeiten dar, die biblischen Aussagen über den Menschen zu interpretieren und zu erschließen. In dieser Hinsicht haben sie in Anlehnung an Wolfgang Klafki eine kategoriale Bedeutung und elementare Funktion im Lernprozess eines Schülers und einer Schülerin. Es zeigt sich, wie die Deutung des Genesistextes durch die Religionsphilosophie Paul Tillichs im Sinne der Erhebung einer „Philosophie der Religion“ den inhaltlichen Gehalt des Schöpfungsmythos freilegt.

Darüber hinaus bieten die religionsphilosophischen Grundbegriffe eine Möglichkeit der Verständigung mit anderen nichtchristlichen, religiösen Traditionen. Die Deutung des Menschen z.B. als der „Übergang von der Essenz zur Existenz“, als der Mensch auf der Grenze, ist eine Aussage, die

---

[485] An dieser Stelle sei betont, dass die Auslegung der Schöpfungsgeschichte durch Paul Tillich *eine* Möglichkeit darstellt, das alttestamentliche Zeugnis in Gen 2 und 3 zu interpretieren. Weil der Ansatz Tillichs aber das Zentrum der Didaktik darstellt und in der Praxisphase des Unterrichts von Bedeutung ist, wird sein Ansatz zur Interpretation gewählt.

[486] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. II, S. 37

[487] Vgl. hier meine Ausführungen zu Paul Tillich als Grenzgänger sowie den Titel der hier vorgelegten Arbeit.

alle Religionen teilen. Mit ihrer Hilfe können also nicht nur die eigenen religiösen Traditionen geöffnet werden, sondern auch für fremde Religionen können religionsphilosophische Kategorien als Handwerkszeug zur Interpretation und Entschlüsselung dienen.

5.4.1.3 Der fundamentale Charakter der Religionsphilosophie und ihre kritische Perspektive

(1) Die fundamentale Bedeutung eines Lerninhaltes ist dann gegeben[488], wenn er den Schülern und Schülerinnen Erfahrungen vermittelt, die von grundlegender Bedeutung in ihrem Leben sind. Grundlegende Bedeutung erlangt ein Ereignis oder ein Lernprozess dann, wenn er für den Lernenden eine existenzielle Bedeutung hat. Die Frage der Anthropologie nach dem Wesen des Menschen und die in der biblischen Schöpfungserzählung gegebene Antwort als der „gefallene" Mensch zwischen Essenz und Existenz sind per se existenziell. Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung wird dieser Gedanke genauer beleuchtet werden. Es geht dann darum, zu zeigen, ob die Frage der Anthropologie oder der Gedanke *des Menschen auf der Grenze*[489] ein Thema darstellen, für das Jugendliche sensibilisiert werden können.

(2) Über diesen konkreten Unterrichtsinhalt der Anthropologie hinaus ist im Begriff der Religionsphilosophie ein Moment angelegt, das noch einmal anders auf die fundamentale Bedeutung von Unterrichtsinhalten hinweist. Religionsphilosophie hat ein kritisches Potenzial. Ihr Medium ist unter anderem die Frage. In den vorhergehenden Untersuchungen zum Begriff der Religionsphilosophie wurde dieser Gedanke besonders herausgearbeitet. Paul Tillich erklärt 1930 in seinem Aufsatz „Philosophie und Religion": „Ph. ist die Haltung des radikalen Fragens, des Fragens nach der Frage und nach allen Gegenständen, sofern sie konkrete Antworten auf die radikale

[488] Vgl. hier meine Ausführungen zu Wolfgang Klafki im Vorfeld.
[489] Vgl. hier den Titel der Ausarbeitung.

Frage geben können.“[490] Wenn Philosophie zu betreiben bedeutet, radikal zu fragen, dann lässt sich das auch für den Religionsphilosophen sagen. Religionsphilosophie fragt ebenso. Sie fragt nach der Vereinbarkeit von Glauben und Vernunft, von persönlichem Leben und tradierten Glaubensvorstellungen. Sie fragt nach der Plausibilität von Religion in der Gegenwart. Damit wohnt der Religionsphilosophie ein kritisches Moment inne. Kritisch-Sein beschreibt einen Aspekt ihres Wesens und ihre Eigentümlichkeit. Ein religionsphilosophisch verstandener Religionsunterricht ist ebenfalls kritisch – im Hinblick auf religiöse Traditionen, Meinungen, Haltungen. Jugendliche stehen der Kirche und dem Glauben in der Gegenwart mehr als kritisch gegenüber. Das wurde zu Beginn der hier vorgelegten Ausarbeitung in den Kapiteln über die „Säkularisierung“ und „Jugendliche und Religion“ erläutert. Dem korrespondiert ihre entwicklungsbedingte Haltung in Lernprozessen, also ihre kognitive Reife, ihre entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, damit auch ihre Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Ihre Reflexionsfähigkeit, ihr Bemühen ihre eigene Identität zu formen und sich dabei kritisch von Traditionen zu distanzieren, beinhaltet die Frage als Medium des Reflektierens, Urteilens und der Selbstbestimmung: Was gilt? Was ist für mich richtig und wichtig? Wer fragt, zeigt ein fundamentales Interesse. Deshalb muss festgehalten werden: Religionsphilosophie erweist sich hier als wichtiger Baustein für die fundamentale Bedeutung eines Lernstoffes, weil sie in der hier vorgeschlagenen Position von Paul Tillich eine existenzielle Dimension hat und sich an den Fragen des Menschen orientiert.[491]

(3) Darüber hinaus lässt sich noch eine weitere gedankliche Konstruktion einbringen, die das Verhältnis von Klafkis Begriff des Fundamentalen, sei-

[490] Tillich, Paul: Philosophie und Religion, S.243

[491] Ich verweise in diesem Zusammenhang noch einmal auf die Korrelationsmethode von Paul Tillich als auch auf folgende Aussage: „Die Theologie formuliert die in der menschlichen Existenz beschlossenen Fragen, und die Theologie formuliert die in der göttlichen Selbstbekundung liegenden Antworten in Richtung der Fragen, die in der menschlichen Existenz liegen.“ (Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I/II, S.75)

ner kritischen Bildungstheorie und Tillichs Religionsphilosophie bedenkt. Vorausgesetzt ist dabei, dass der Gedanke der kritischen Reflexion, bzw. des kritischen Bildungsbegriffes auf den Begriff des Fundamentalen hinweist: Von grundlegender Bedeutung ist etwas für mich dann, wenn ich es kritisch reflektiert habe.

Wolfgang Klafki hat im Zuge seiner Wende zur kritisch-konstruktiven Didaktik die Selbstbestimmungs-, die Mitbestimmungs- und die Solidaritätsfähigkeit der Lernenden benannt.[492] Darin schwingt der Gedanke der Institutionenkritik mit, der auch Paul Tillich nicht fremd ist. Ein unkritischer Bildungsbegriff, der die Schüler und Schülerinnen zum Funktionieren in einer Gesellschaft erzieht, ohne einen kritischen Blick auf sie werfen zu können oder durch Schulbildung ein Instrumentarium an die Hand zu bekommen, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Prozesse kritisch reflektiert werden können, weicht der Intention, dass Jugendliche in der Schule zur Kritikfähigkeit befähigt werden sollen. Diesem kritischen Bildungsziel lässt sich Klafkis Hinweis zuordnen, dass alle Institutionen, Inhalte und Vorhaben, die sich mit dem Bereich der Didaktik beschäftigen, ideologiekritisch zu hinterfragen sind. Mit welchen Interessen, welche Bildungsziele erreicht werden sollen, ist demnach zu analysieren. Bildung ereignet sich deshalb nicht ohne die kritische Betrachtung aller am Bildungsprozess Beteiligten samt aller Unterrichtsinhalte. „Jede didaktische Einrichtung und jedes didaktische Dokument hat bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen und bestimmte gesellschaftliche Folgen, die untersucht werden müssen, wenn ihr Sinn, ihre Bedeutung verstanden werden sollen. Überdies ist es aber grundsätzlich immer möglich, dass die Auffassungen, Zielsetzungen, Vorstellungen, kurz: dass das Bewusstsein, das in didaktischen Einrichtungen und Dokumenten zum Ausdruck kommt, Ideologien enthält, also unreflektierte, gesellschaftlich vermittelte und interessengebundene, aber erweisbar falsche Vorstellungen. Und es ist daher möglich, dass solche

[492] Zur kritisch-konstruktiven Didaktik von W. Klafki siehe meine Ausführungen im Kapitel zur Frage der Bildung und zur Frage der Forschungslage.

Ideologien im Lehr- und Lernprozeß weitervermittelt werden. Sobald diese generelle Möglichkeit erkannt worden ist, muß die ideologiekritische Fragestellung in jede konsequent durchgeführte historisch-hermeneutische Untersuchung aufgenommen werden.“[493]

Diese Ideologiekritik, der Klafki im Bereich der Bildung einen Platz einräumt, lässt sich für den Religionsunterricht rezipieren. Ein Religionsunterricht, der in religionsphilosophischer Perspektive geplant und durchgeführt wird, betont die Befähigung des Schülers und der Schülerin zur kritischen Auseinandersetzung mit religiösen Fragen. Die Lernenden sollen eine Urteilskompetenz erlangen und dazu befähigt werden, sich in eigenständiger Weise mit Fragen der Religion zu beschäftigen und sich zu ihnen positionieren. Religionsunterricht hat keine missionarische Aufgabe. Es geht nicht darum, junge Menschen zum Glauben zur erziehen, sondern ihnen Wege zum Glauben zu eröffnen. Er ist nicht mit Konfirmandenunterricht gleichzusetzen, bei dem es um die Eingliederung der jungen Menschen in die Kirchengemeinde im Sinne der Konfirmation ihres Glaubens geht. Deshalb eignet dem Religionsunterricht auch eine ideologiekritische Komponente inne, allerdings auch gegenüber anderen auf dem religiösen Markt sich etablierenden Sinnanbietern.[494]

(4) Paul Tillich fasst den Gedanken – unabhängig von der Frage der Religionsphilosophie – im Gedanken vom „protestantischem Prinzip“: Er hat sich selbst als Theologe und Philosoph immer als protestantischen Theologen gesehen.[495] Das Protestantische am Protestantismus ist die ihm inhärente Kritik, das protestierende Element gegen alles, was im Namen des Unbedingten meint, das Unbedingte und das Sein an sich – sprich Gott

---

[493] Klafki, Wolfgang: Neue Studien, S.114

[494] Hier sei noch einmal daran erinnert, dass die Religionsphilosophie als universitäre Disziplin nach Immanuel Kant allein der Vernunft als Prämisse gefolgt ist und nicht der Institution der Kirche. Ich zitiere Hermann Deuser, der über Kant schreibt: „Kant hat auf seine Weise, in seiner Religionsschrift von 1793, diese Differenz zum Prinzip aller Religionsphilosophie erhoben: Die Chancen einer neuen ´“philosophischen Theologie“`, die keiner Zensur durch Religionsbehörden mehr unterliegt [...; Auslassung durch Verfasserin], wird dann wahrgenommen, wenn eine ´“biblische Theologie“` von ihr getrennt operiert.“ (Deuser, Hermann: Religionsphilosophie, S. 7)

[495] Vgl. hier die Ausführungen von Gerhard Wehr zum „protestantischen Prinzip“ bei Tillich. Wehr, Gerhard: Paul Tillich, S. 45-48

als Sein - selbst zu verkörpern. Keine weltlichen Institutionen und Lehren sind absolut. Sie unterliegen den Bedingungen der Existenz und damit der Ambivalenz von Essenz und Existenz.[496] Tillich versteht unter dem protestantischen Prinzip: „Das protestantische Prinzip ist der Wächter gegen die Versuche des Endlichen und Bedingten, sowohl im Denken als auch im Handeln, sich zur Würde des Unbedingten zu erheben. Es ist das prophetische Gericht über religiösen Stolz, kirchliche Arroganz und die diesseitige Selbstgenügsamkeit mit ihren zerstörerischen Konsequenzen.“[497] Damit übt Tillich als protestantischer Theologe Kritik gegenüber Institutionen, die meinen im Namen des Wahren und Richtigen Anspruch auf absolute Autorität zu haben und dabei doch nachweislich auch irren. Der evangelischen Kirche rät er deshalb, ihre Verkündigung in einem bestimmten Sinn zu qualifizieren: Sie muss die Grenzsituation des Menschen zwischen Essenz und Existenz, zwischen Unbedingtem und Bedingtem, zwischen Sein und Nicht-Sein, Mut und Angst ernst nehmen und darauf drängen, dass der Mensch sich dieser Grenze in seinem Leben stellt und sich ihrer bewusst wird. Der Auftrag des Protestantismus ist daher Aufklärung im Sinne der Bewusstmachung der ontologischen Grundsituation[498].

Tillichs Insistieren auf dem protestantischen Prinzip im Sinne der kritischen Wachsamkeit richtet sich letztendlich gegen die eigene Kirche, wenn sie bestimmten Kriterien nicht gerecht wird. Er schreibt: „Protestantismus ist, wo in der Vollmacht des neuen Seins die menschliche Grenzsituation in ihrem Nein und Ja verkündigt wird. Da ist er und sonst nirgends. Das kann in der organisierten Kirche sein, aber es muß nicht in ihr sein; und sicher ist, daß

---

[496] Tillich „richtet sich [deshalb] gegen die Religion, die sich selbst verabsolutiert, und darüber hinaus gegen jede weltliche Erschließung, die sich selbst absolut und unbedingt setzt. Es ist gleichsam der Protest gegen Baal, der in verschiedener Gestalt, sogar unter dem Namen Jesu Christi, auftauchen kann; der Protest gegen den Großinquisitor, der Protest gegen jede Art von Götzen und von Selbstvergötzung. Das unbedingt gesetzte Bedingte – und alles Innerweltliche ist bedingt – ist geradezu der Inbegriff des Götzenhaften.“ (Neuenschwander, Ulrich: Denker, S. 64f)

[497] Tillich, Paul: Protestantisches Prinzip und proletarische Situation, S.86

[498] Tillich redet noch von zwei weiteren Aufgaben des Protestantismus: Er muss gegenüber dem Menschen in der Grenzsituation das unbedingte Ja aussprechen (gemeint ist hier die Rechtfertigung) und er muss dem Menschen der Gegenwart das Neue Sein in der Gestaltwerdung Gottes in Jesus Christus verkündigen. (Vgl. Tillich, Paul: Die protestantische Verkündigung, S. 122ff.)

man zur Zeit mehr von der Grenzsituation außer ihr als in ihr erfahren hat. Das protestantische Prinzip kann verkündigt werden von Bewegungen, die weder kirchlich noch profan sind, sondern beiden Sphären angehören, von Gruppen und Individuen, die mit oder ohne christliche und protestantische Symbole die wahre menschliche Situation ausdrücken angesichts des Letzten und Unbedingten. Tun sie dies besser und mit größerer Autorität als die offiziellen Kirchen, dann repräsentieren sie und nicht die Kirchen den Protestantismus der Gegenwart.“[499]

Für Paul Tillichs Denken ist das kritische Element in Form des „protestantischen Prinzips“ von Bedeutung. Die inhaltliche Nähe zu Klafkis Begriff der Ideologiekritik liegt auf der Hand. Bei beiden Denkern spielt sowohl die Kritik gegenüber Institutionen und Lehren als auch der Gedanke des Menschen als eines kritischen Wesens eine besondere Rolle. Menschen in dieser Hinsicht durch Bildung kritikfähig zu machen, bedeutet den fundamentalen Charakter von Bildung herauszustellen.

Im Rahmen gegenwärtiger Theoriebildung zum Lehr-Lernprozess wird der Gedanke der fundamentalen Bedeutung von Unterrichtsgegenständen in der Rede von den „Konstruktionen“ der Lernenden aufgegriffen. In der Annahme, dass Schüler und Schülerinnen in selbstreferentieller und selbsttätiger Weise konstruktiv am Lernzuwachs beteiligt sind, schwingt Klafkis Gedanke des Fundamentalen mit. Einer der führenden Vertreter des Pädagogischen Konstruktivismus ist im deutschsprachigen Raum Hans Mendl. Er hat wesentliche Gedanken und Impulse dieser Theorie in den Bereich der Religionspädagogik übertragen. Er soll an dieser Stelle zu Wort kommen.

[499] Tillich, Paul: Die protestantische Verkündigung, S. 126

5.4.1.4 Exkurs: Anregungen durch den pädagogischen Konstruktivismus

(1) Der Katholische Theologe Hans Mendl versieht seine Ausführungen zum Konstruktivismus in seinem Buch „Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch“ mit dem Zitat aus einem Lied der Wise Guys: „Sommer ist, was in deinem Kopf passiert“.[500] Ganz ähnlich klingt es in dem Titel eines Pixi-Kinderbuches: „Ein Sommertag im Winter“. Es erzählt die Geschichte von Kindern, denen es im Winter langweilig wird und die aus der Not eine Tugend machen und einfach so tun, als ob es Sommer wäre und einen Wintertag mit Sommerspielen verbringen.[501] Sommer ist eben, was in deinem Kopf passiert. Man könnte das, was Konstruktivismus meint, wohl nicht treffender in der Alltagssprache ausdrücken. Wirklichkeit konstruiert sich im eigenen Kopf. Der Mensch ist ein autopoietisches[502], in-sich-geschlossen-selbsttätiges[503] und selbstreferentielles Wesen, das durch äußere Reize und Perturbationen[504] dazu angeregt wird, Wirklichkeitsbilder zu konstruieren, also Wirklichkeit herzustellen. Deshalb ist Sommer dann, wenn Sommer im Kopf des Menschen ist. Auch ein Wintertag kann in den Farben des Sommers erstrahlen – im Kopf. Sobald dieses Wissen von der Welt in

---

[500] Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik, S. 12 Für die im Folgenden dargestellten Überlegungen zum Thema Konstruktivismus sind grundlegend: Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionspädagogik, S. 9-28; Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, S. 29-47, Mendl, Hans: Ein Zwischenruf, S. 177-187, Mendl, Hans: Konstruktivismus und die Folgen, S.239-244 sowie Büttner, Gerhard: Konstruktivistische Perspektiven, S. 10-21; Dieterich, Veit-Jakobus: Die Welt um, in und über uns, S. 116-131 und Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern, S. 53-75 und Freudenberger-Lötz, Petra: Der Beitrag des Konstruktivismus, S. 236-254 sowie Siebert, Horst: Konstruktivistisch lehren und lernen, S. 17-64 (konstruktivistische Schlüsselbegriffe und Positionen) und Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus.

[501] Wer den Alltag von Kindern miterlebt und beobachtet, wird schnell bemerken, wie kreativ Kinder von der Realität in die „als-ob-Wirklichkeit“ switchen können. Kinder spielen so, als ob das Pferd auf der Wiese steht und sie darauf sitzen und als ob das Hundewelpen krank ist und zum Tierarzt muss. Realität wird so zur anderen und eigenen Wirklichkeit.

[502] Siehe zum Begriff „Autopoiesis“ Büttner, Gerhard: Konstruktivistische Perspektiven, S.13f, Fußnote 15: „Der Begriff >>Autopoieses<< entspringt der biologischen Erkenntnistheorie. Vgl. H.R. Maturana/ F.J.Varela, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens […, Auslassung durch Verfasserin] Er besagt, dass jedes biologische (und nach Luhmann auch jedes soziale) System zwar die Reize seiner Umwelt aufnimmt, aber in je eigener Weise darauf reagiert. D.h. dass ein Durchgriff auf das autopoietische System nicht möglich ist. Sehe ich das Bewusstsein des Schülers als autopoietisches System, dann akzeptiere ich, dass er nur lernen wird, wann und was er will.“

[503] Vgl. Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, S. 139

[504] Vgl. hier Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, S. 141f.

selbsttätiger Weise im Menschen erzeugt ist, wird es als emergentes[505] Wissen bezeichnet. Mit den Worten der Erziehungswissenschaftlers Horst Siebert lässt sich in einer ersten Annäherung der Konstruktivismus folgendermaßen beschreiben: „Der Konstruktivismus ist (zunächst) eine Individualisierungstheorie. Aufgrund der Selbstreferenz und der operationalen Geschlossenheit des Gehirns konstruiert jeder seine eigene, unverwechselbare Wirklichkeit. Zwar ist Kommunikation – als Koordinierung von Handlungen – lebenswichtig, aber wir bleiben füreinander kontingent und „undurchschaubar".[506]

(2) Der Konstruktivismus ist interdisziplinär ausgerichtet.[507] Ob im Bereich der Neurobiologie durch die klassischen Vertreter wie Huberto Maturana, Fransisco Varela, im Gebiet der Kognitionsforschung von Heinz Mandl, der Wissenssoziologie von Peter Berger und Thomas Luckmann oder auch der Systemtheorie von Niklas Luhmann sowie der Philosophie bei Siegfried Schmidt: Der Konstruktivismus beschreibt in allen Gebieten, wie der einzelne Mensch Konstrukteur seiner Welt ist und in dieser Welt mit anderen Individuen, die ebenfalls Konstrukteure ihrer Wirklichkeit sind, zusammen leben und sich über die je individuellen Wirklichkeitsbilder verständigen kann und muss. Der Konstruktivismus deckt also die Frage auf, ob die Wirklichkeit, von der der Mensch als Realität[508] oder Wirklichkeit erster

---

[505] Emergentes Wissen oder Emergenz bedeutet: „Verständnis, Sinn, Bedeutung können nicht von außen vermittelt werden, sondern entstehen emergent innerhalb kognitiver Netzwerke. Durch neue Verknüpfungen, aber auch durch Handlungen und Impulse kommt es zu >>Aha-Erlebnissen<<, zu plötzlichen Einsichten. Ein Text, der bisher inhaltsleer erschien, wird durch eine veränderte Perspektive interessant, bedeutungsvoll. Umgangssprachlich formuliert >>Uns geht ein Licht auf<<, es fällt uns >> wie Schuppen von den Augen<<." (Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, S. 140)

[506] Siebert, Horst: Konstruktivistisch lehren, S. 16 Mit dem Hinweis auf den Menschen als selbstreferenzielles und durch seine neurologischen Prozesse in sich geschlossenen Wesens nimmt der Konstruktivismus entscheidende Impulse aus den Neurowissenschaften und der Neurodidaktik auf. Vgl. hier den Aufsatzband zur Neurodidaktik von Ulrich Herrmann.

[507] Vgl. hier die Auflistung von Horst Siebert: Konstruktivistisch lehren und lernen, S. 39-64 und Freudenberger-Lötz: Theologische Gespräche, S. 53 oder Mendl, Hans: S.13f.

[508] Zur Unterscheidung der Begriffe „Wirklichkeit" und „Realität" vgl. den Philosophen Gerhard Roth: „Ich habe davon gesprochen, dass das Gehirn die Wirklichkeit hervorbringt und darin all die Unterscheidungen entwickelt, die unsere Erlebniswelt ausmachen. Wenn ich aber annehme, dass die Wirklichkeit ein Konstrukt des Gehirns ist, so bin ich gleichzeitig gezwungen, eine Welt anzunehmen, in der dieses Gehirn, der Konstrukteur, existiert. […, Auslassung durch Verfasserin] Ich habe sie der Einfachheit halber Realität genannt und sie der Wirklichkeit gegenübergestellt. […;

Ordnung ausgeht, auch wirklich für den anderen Menschen in gleicher Weise gültig ist, ob diese Wirklichkeit ihm in gleicher Weise erscheint oder eben nicht. Damit benennt der Konstruktivismus zwei Aspekte, die für den Bereich der Pädagogik ausschlaggebend sind. Erstens: Es existiert eine Wirklichkeit als Realität oder Wirklichkeit erster Ordnung, auf die jeder Mensch trifft, aber in Bezug auf die jedes Individuum sein eigenes Bild kreiert, eine Wirklichkeit zweiter Ordnung. Also: Realität ist existent, wird aber unterschiedlich als Wirklichkeit aufgebaut. Den Zugang zur Wirklichkeit an sich gibt es nicht. Zweitens: Der Mensch selbst ist Urheber der Wirklichkeitsbilder. Er ist, wie gesagt, ein autopoietisches und selbstreferenzielles Wesen mit Bezug zur Außenwelt.

Diese beiden Gedanken der Autopoiesis und der Infragestellung der prinzipiellen Erkennbarkeit von Wirklichkeit und Realität sind in der Pädagogik deshalb von Relevanz, weil es im Bereich der Unterrichtsinhalte immer um die Wirklichkeit bzw. Realität geht, für die ein Schüler erschlossen werden soll. Ist also erstens der Unterrichtsgegenstand, von dem die Lehrkraft möchte, dass er angeeignet und erlernt werden soll, real oder nur eine individuelle Konstruktion? Hier steht die prinzipielle Dignität des Unterrichtstoffes zur Debatte. Und zweitens: Wenn der Mensch in eigenständiger Weise Wirklichkeit aufbaut, dann ist der Dreh- und Angelpunkt aller pädagogischen Prozesse der Schüler und die Schülerin, mit

---

Auslassung durch Verfasserin] Wir sind damit zu einer Aufteilung der Welt in Realität und Wirklichkeit, in phänomenale und transphänomenale Welt, Bewußtseinswelt und bewußtseinsjenseitige Welt gelangt. Die Wirklichkeit wird in der Realität durch das reale Gehirn hervorgebracht.“ (Roth, Gerhard: Das Gehirn, S. 324. Das Zitat ist entnommen aus Dieterich, Veit-Jakobus: Konturen, S. 119)

In diesem Zusammenhang sei auf die Verwurzelung dieses Gedankens in den klassischen Erkenntnistheorien hingewiesen: Immanuel Kant erläutert in seiner Transzendentalphilosophie die transzendentalen Bedingungen von Erkenntnis u.a. durch die Begriffe des Raumes und der Zeit sowie die transzendentalen Verstandesbegriffe. Nur durch das Zusammenspiel dieser Komponenten ist Erkenntnis möglich. Die im Konstruktivismus mitschwingende Frage der Erkenntnis taucht bei Kant in Form der Transzendentalphilosophie auf. (Vgl. Dieterich, Veit-Jakobus: Konturen, S.121.) Hans Rudi Fischer resümiert: „Daß das menschliche Erkenntnisbegehren in dem Versuch, die Welt zu erkennen, wie sie wirklich (an sich) ist, spätestens seit und mit Kant erfuhr, dass sie nur als Konstrukt des menschlichen Geistes begreifbar wird, ist eine tragische Einsicht, die das moderne Bewusstsein zu verdauen hatte und immer noch hat.“ (Fischer, Hans Rudi: Von der Wirklichkeit, S.18 - Zitat entnommen aus: Dieterich, Veit-Jakobus: Die Welt, S. 120)

ihren je eigenen Fähigkeiten viables[509], das heißt für sie zweckmäßiges Wissen, emergent aufzubauen. Lernen ereignet sich also nicht, indem Lerninhalte zu hundert Prozent in die Köpfe der Schüler und Schülerinnen „gestopft“ werden, sondern die Schüler selbst filtern und bauen mit dem, was man ihnen anbietet, mit den Perturbationen ihr Wissens- und Kompetenzareal aus.

Der Konstruktivismus ist mit diesen beiden Gedanken zur Frage des Lerngegenstandes und des Lernprozesses schon seit langem im Bereich der Pädagogik heimisch geworden. Das betrifft generell die Frage nach der allgemeinen Didaktik, den Lehr-Lernprozess[510] als auch den Bereich der Religionspädagogik im Besonderen. In der Einbindung des Konstruktivismus in die pädagogische Fragestellung und durch seine Implementierung in die Didaktik verlagert sich der inhaltliche Schwerpunkt, der im Begriff des Konstruktivismus schon immer mitschwingt - Wie erkenne ich die Welt? Und: Die Welt bleibt unerkannt. - von der Erkenntnistheorie zur Lerntheorie und damit zum Pädagogischen Konstruktivismus. Es gilt nicht nur zu fragen: Wie eignet sich der Mensch Wirklichkeit im erkenntnistheoretischen Sinn an, sondern: Wie können Kinder und Jugendliche etwas lernen? Hans Mendl fasst den Unterschied folgendermaßen zusammen: „Konstruktivistische Theorien als allgemeine Erklärungsmodelle für die Verarbeitung von

[509] Gerhard Büttner erläutert den Begriff des viablen Wissens: „Dies bedeutet aber auch, dass Menschen sich unterschiedliche Bilder vom selben Sachverhalt machen können. Blitz und Donner können als physikalische Prozesse angesehen werden oder als Äußerungen der Gottheit. Der Konstruktivismus fragt nun nicht, welche der beiden Deutungen >>richtig<< ist, ihm geht es vielmehr darum, ob eine >>passt<<, sich in einer bestimmten Situation bewährt und damit – was dasselbe meint – viabel ist.“ (Büttner, Gerhard: Konstruktivistische Perspektiven, S. 10).

[510] Hier seien exemplarisch Horst Siebert „Pädagogischer Konstruktivismus“ und Kersten Reich genannt: Konstruktivistische Didaktik. Reich geht es in seiner interaktionistisch ausgerichteten Didaktik vor dem Hintergrund des Konstruktivismus besonders um die Frage der Motivierung der Schüler und Schülerinnen für Lernprozesse. Deshalb legt er auf die Beziehungsebene zwischen Lehrern und Schülern viel wert: „Wo steht die Didaktik heute? Didaktik – das ist meine Grundannahme – ist in der Moderne bis in die heutige Zeit, die Spät- oder Postmoderne, schwieriger geworden, weil sich die Bedingungen des Lehrens und Lernens verkompliziert haben. In gewisser Weise lässt sich von einer Krise der Didaktik in der Gegenwart sprechen. Ich will zeigen, wie sich die Voraussetzungen für Didaktik verändert haben. Heutzutage müssen Didaktiker viel stärker als früher mit einem Spannungsfeld von Soll-Anforderungen, die von außen kommen, und Will-Ansprüchen, die eigene Einstellungen und Freiheitswünsche der Lerner ausdrücken, rechnen. Die konstruktivistische Didaktik will helfen, dieses Spannungsfeld zu beobachten, in ihm zu handeln und gemeinsam mit den Lernern möglichst erfolgreiches Lernen zu realisieren.“ (Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik, S.8)

Wirklichkeit sind deskriptiv, also einen Sachverhalt beschreibend, angelegt. Sie sind ein hermeneutisches Mittel, um die Konstruktion von Wirklichkeit modellhaft zu beschreiben. Der pädagogische Konstruktivismus ist von seinem Gegenstand her (intentionales Lernen!) demgegenüber stärker normativ-konzeptionell angelegt. Die Grundfrage lautet: Welche Folgerungen ergeben sich von einem konstruktivistischen Gedankenmodell aus für die Ausgestaltung von konstruktivistisch orientierten Lernprozessen?“ [511] Und mit den Worten von Ulrich Herrmann kann festgehalten werden: „Wohl [..., Auslassung durch Verfasserin] aber können Voraussetzungen erfolgreichen Lernens geschaffen werden durch die Förderung von Neugier und Interesse, von entspanntem Explorieren und Experimentieren. Sie sind der Stoff, aus dem Lernen, Denken und Verstehen gemacht sind. Das pädagogische Credo der Neurodidaktik ist daher dasjenige aller Reformpädagogik seit mehr als 100 Jahren, den Worten von Maria Montessori: Hilf mir, es selbst zu tun!“[512]

(3) Bezüglich der Religionspädagogik hat sich Hans Mendl eingehend mit dem Konstruktivismus beschäftigt.[513] Seine Position eines pädagogischen Konstruktivismus bildet für die Frage des Lernprozesses der Schüler und Schülerinnen die Grundlage für eine religionsphilosophisch ausgerichtete Religionsdidaktik, um deren Konturierung es hier geht.

Mendl geht in seinen Ausführungen vom pädagogischen und damit gemäßigten Konstruktivismus aus, den er für den Religionsunterricht fruchtbar machen will. Damit wendet er sich gegen einen radikalen Konstruktivismus, wie er von den Neurobiologen Maturana und Varela angestoßen oder auch von Ernst von Glasersfeld[514] in die Diskussion

---

[511] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 18
Mendl rät weiter: „Diese Positionierung hat auch Folgen für die Verwendung der konstruktivistischen Terminologie: Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass wir Begriffe wie ´“Autopoiese“`, ´“Selbstorganisation“`, ´“Strukturdeterminiertheit“` und ´“Perturbation“` nicht im biologischen Ursinn, sondern analog verwenden, wenn wir sie auf pädagogische Lernprozesse übertragen.“ (Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 13)

[512] Herrmann, Ulrich, Neurodidaktik, S. 15

[513] Vgl. hier meine zu Beginn des Kapitels genannten Literaturhinweise zu Hans Mendl.

[514] Vgl. z.B.. Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus.

eingebracht wurde. Der radikale Konstruktivismus stellt die Maxime auf, „dass uns die außersubjektive Welt kognitiv „unzugänglich“ ist.[515] Ein Begreifen und Entdecken der Wirklichkeit, wie sie eigentlich ist, ist nicht möglich. Die Konstruktionen des Individuums bleiben individuell und sind mit der Realität nicht deckungsgleich.[516] Hans Mendl erläutert: „Was radikalkonstruktivistische Positionen von gemäßigten unterscheidet, ist die Verhältnisbestimmung von erkennendem Subjekt und der Wirklichkeit selbst. Radikale Konstruktivisten (Ernst von Glasersfeld, Heinz von Foerster) treiben die Erkenntniskritik auf die Spitze: Die Außenwelt bleibt uns epistemologisch verborgen.“[517] Den Gedanken, die Wirklichkeit nie vollständig erfassen zu können, möchte Mendl abgemildert wissen. Er plädiert dafür, dass partielle Erkenntnis der Außenwelt und soziale Verständigungsprozesse darüber möglich sind bzw. pädagogisches Handeln immer davon ausgehen muss, die Wirklichkeit ein Stück weit besser zu verstehen und zu erkennen, ohne das Grundaxiom ganz zu leugnen, dass sie eigentlich unerkannt bleibt.[518]

---

[515] Siebert, Horst: Konstruktivistisch lehren, S. 44

[516] Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass im Rahmen der hier vorgelegten Ausarbeitung keine kritische Analyse des Konstruktivismus an sich geleistet werden kann. Wohl aber wird herausgearbeitet werden, welche Gedankengänge für die vorliegende Fragestellung einer religionsphilosophischen Didaktik fruchtbar eingebracht werden können. Trotzdem sei aber an die instruktive Auseinandersetzung mit der Kritik des Konstruktivismus von Veit-Jakobus Dieterich erinnert. Er macht im Zusammenhang der Frage, worin die Kritik gegenüber dem Radikalen Konstruktivismus besteht, darauf aufmerksam, dass sie vielerorts durch ein Missverständnis gekennzeichnet ist. Dieses Missverständnis ist nach Dieterich in vierfacher Hinsicht zu charakterisieren: 1. Der radikale Konstruktivismus leugnet die außersubjektive Wirklichkeit nicht. Er geht nur von einer prinzipiellen Unmöglichkeit der Erkenntnis der Realität an sich aus, bleibt aber immer in der Konstruktion der Wirklichkeit auf die Realität bezogen. Der radikale Konstruktivismus kann von einer Welt erster und zweiter Ordnung sprechen. 2. Der Konstruktionsprozess von Wissen erfolgt nicht nur rein individualistisch, sondern ist an die von Kant schon formulierten anthropologisch-transzendentalen Bedingungen sowie an die soziologisch-systemischen Bedingungen kultureller und sozialer Konstrukte gebunden. 3. Der Konstruktivismus geht nicht davon aus, dass nicht auch bestimmte, fundamentale Lerngegenstände einfach gelernt werden müssen. 4. Nicht alle Konstruktionen von Individuen sind sinnvoll. Im übertragenen Sinn heißt das für die Pädagogik, dass Schüler eben nicht lernen können, was sie wollen oder der Lernprozess ganz in die Hände der Schülerinnen gelegt wird. Vielmehr signalisiert der Begriff der Viabilität, dass Lernen zielgerichtet verläuft und nicht der subjektiven Beliebigkeit anheimgestellt ist. (Dieterich, Veit-Jakobus: Die Welt, S. 118-128)

[517] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 13

[518] Die Frage der Erkennbarkeit der Außenwelt bzw. der Wirklichkeit erster Ordnung im Konstruktivismus zeigt sich im Kontext des Religionsunterrichtes in der Frage nach der Erkennbarkeit Gottes noch einmal besonders deutlich.

Gegenüber den Einwänden, konstruktivistisches Denken führe zur Generierung individueller Wirklichkeitskonstrukte und zur Vernachlässigung von Lerninhalten zugunsten der Überbewertung der Lernenden und ihren individuellen Dispositionen[519] lassen sich mit Mendl zwei Gedanken ins Feld führen. *Erstens*: Religionsunterricht muss sowohl instruktive sowie konstruktive Phasen im Unterricht ausbalancieren. Mendl folgert: „Innerhalb einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen spielen Lerninhalte sehr wohl auch eine Rolle. Es geht selbstverständlich auch um die Präsentation von Weltwissen. Nicht alles ist verhandelbar.“[520] Diese Lerninhalte können nach Mendl als „bildungsfähige Kerne“[521] umschrieben werden, also als Lernstoff von zentraler Bedeutung, als „Bildungswahrheiten“ [522] , die aufeinander aufbauend vernetztes Wissen ermöglichen sollen und nicht gleichzusetzen sind mit der Stereotypie eines Grundwissenskataloges. Hans Mendl: „Es handelt sich nicht um völlig beliebige Lernlandschaften, sondern (geht man von fachspezifischen Reflexionen aus) immer um thematisch eingrenzbare ´“Gegenden“`. Bildung ist nicht beliebig; es gibt gesellschaftlich vereinbarte Bildungsgegenstände, zumeist fachlich organisiert, die als bedeutsam für Bildungsprozesse junger Menschen angesehen werden. [...; Auslassung durch Verfasserin] Schulische Lernprozesse sind also zielgerichtet. Es gibt Vereinbarungen darüber, was Kinder und

[519] Vgl. hier die kritische Sicht auf den Konstruktivismus durch Ursula Scheffer: „Sie [die konstruktivistische Didaktik, Ergänzung durch Verfasserin] legitimiert sich durch das amorphe allzeit verwendungsfähige Wort >>Autonomie>> und die im Rahmen eines flexiblen Wir-Konzepts praktizierte Viabilität ihrer Entscheidungen und Wertvorstellungen.“ Und weiter: „Vielmehr muss man davon ausgehen, dass die konstruktivistische Didaktik eine genuine Erscheinungsform der >>Flüchtigen Moderne<< (Baumann 2003) ist, deren höchst problematische Tendenzen sie affirmativ in didaktisches Handeln übersetzt. Während sie sich als Erfolg versprechendes Problemlösungsmodell anbietet, ist sie in Wirklichkeit das Symptom einer gravierenden gesellschaftlichen Veränderung. [... ; Auslassung durch Verfasserin] Schon jetzt wird in vielen gesellschaftlichen Zusammenhängen – und nicht zuletzt im Bildungssystem – erkennbar, dass das, was seit einiger Zeit >>unter dem Begriff >Autonomie< verhandelt wird, ... dem Imperativ einer (neuen) sozialen Formation (gehorcht): Herrschaft durch Selbststeuerung. Niemandem wird etwas befohlen, alles, was geschieht, geschieht freiwillig<<.“ (Scheffer, Ursula: Konstruktivistische Didaktik, S.149f In dem letzten Zitat zitiert Scheffer selbst K.P. Liessmann: Theorie der Unbildung)

[520] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 20

[521] Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 40

[522] Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 40

Jugendliche in bestimmten Jahrgangsstufen an Wissen, Können und Einsichten hinzuzugewinnen haben.“[523]

Über die Frage des Unterrichtsinhaltes hinaus lässt sich gegenüber den Einwänden des Pädagogischen Konstruktivismus *zweitens* festhalten: Der gemäßigte Konstruktivismus geht von der Möglichkeit aus, individuelle Konstrukte in sozialen Gemeinschafen, Gruppen und Klassen vermitteln und sich so untereinander verständigen zu können. Sinngebung ist nicht nur eine Angelegenheit des Einzelnen und seiner neuronalen Synapsenbildung. Sinn wird sozial erzeugt und hat immer etwas mit Gruppenprozessen und sozialen Kontexten zu tun. Kein Mensch ist gleich einer Monade unabhängig vom Sozialgefüge einer Gesellschaft oder Gruppe lernfähig. Lernergebnisse und -produkte werden neben der individuellen Konstruktion auch immer sozial vermittelt und erhalten dadurch ihren Sinn.

Vor dem Hintergrund eines gemäßigten und pädagogischen Konstruktivismus ergeben sich nach Hans Mendl für die Didaktik folgende Schlüsse: 1. „Lernen ist ein aktiver Prozess des lernenden Subjektes. Wissen kann also nicht einfach von „außen“ nach „innen“ transportiert werden, sondern setzt ein Mindestmaß an geistiger Tätigkeit voraus.“ [524] 2. „Der Verlauf von Lernprozessen ist nicht völlig vorhersagbar, sondern vielmehr von individuellen Konstruktionen geprägt.“[525] 3. „Individuelles Lernen geschieht auch dort, wo kollektive Lernprozesse stattfinden, etwa im Klassenzimmer.“ [526] 4. „Lernen muss deshalb auf die Ausbildung je individueller Lernlandschaften[527] abzielen.“[528] 5. Eine Ausbildung individueller Lernlandschaften gelingt, wenn Lernprozesse kontextuell […; Auslassung durch

[523] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 18
[524] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 16
[525] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S.17
[526] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S.17
[527] Horst Siebert versteht unter dem Begriff der Lernlandschaft: „ […; Auslassung durch Verfasserin] das Lernarrangement […; Auslassung durch Verfasserin], Lernräume, die der didaktischen Selbstwahl und Eigeninitiative Raum geben. Sie können auch als Lernwerkstätten mit vielfältigen Lerngelegenheiten bezeichnet werden.“ (Siebert, Horst: Methoden, S.63) Darüber hinaus ist die Frage der Gestaltung des Klassenraumes, der Lehrkraft als beratender Person sowie anregender Texte als Unterrichtsmaterial für eine inspirierende Lernlandschaft wichtig.
[528] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S.17

Verfasserin] angelegt sind und Vorerfahrungen und Emotionen einbezogen werden.“[529] 6. Die Förderung konstruktiver Phasen des Unterrichtes durch Perturbationen von außen ist zu gewährleisten.[530] 7. Sinnstiftung findet durch vier Faktoren statt: „sinnliche Wahrnehmung“ (Unterrichtsgegenstand), „kognitive Konstruktion“, „soziale Bestätigung“ und „emotionale Färbung“[531].

Daraus lässt sich schließen: Der Impuls des Konstruktivismus für den Unterricht bzw. Religionsunterricht führt zu einer verstärkten Wahrnehmung des Individuums, ohne die Frage nach den Inhalten zu vernachlässigen. Unterricht muss anregend gestaltet werden und Individualisierung bzw. Differenzierung, also Konstruktion im Lernprozess, ermöglichen. Für die Unterrichtsplanung bedeutet das: Aufgrund der je subjektiven Herausbildung von emergentem Wissen wird es in Folge schwierig ein klar umrissenes Wissensformat als Stunden- oder Unterrichtsziel anzugeben. Wenn die Lernwege verschieden sind, dann muss die Frage nach der Evaluation der Lernergebnisse und der Lernergebnisse an sich mit Bedacht angegangen werden. An Stelle eines festen Lernweges und Stundenzieles, das alle Schüler und Schülerinnen punktmäßig erreichen sollen, hat u.a. der Begriff des Zielareals und des Lernkorridors Eingang in die didaktische Sprache gefunden, weil sie die Individualität der Lernprozesse besser inkludieren als die traditionelle Terminologie.[532]

(4) Dass der Konstruktivismus im Bereich der Pädagogik auf Kritik und Widerstand gestoßen ist, ist im Vorfeld in der Frage nach dem befürchteten Bedeutungsverlust von Unterrichtsinhalten bei gleichzeitiger Betonung einer überspitzten weil je individuellen Schülerorientierung angedeutet worden.

---

[529] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 17
[530] Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 17
[531] Vgl. Mendl, Hans: Konstruktivismus, S.16 und 18
[532] Vgl. hier Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 32-34; Eggerl, Hans-Peter et al: Abschied, S. 66-76 und Eggerl, Hans-Peter: „Alles bleibt anders“, S.51-61
Der Gedanke des Zielareales wird weiter hinten noch einmal aufgegriffen.

Grundsätzlich hat sich dazu Ewald Terhart geäußert: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik?[533]

Im Rahmen des hier ausgearbeiteten religionsdidaktischen Konzeptes soll an dieser Stelle auf die Vereinbarkeit von Konstruktivismus und kategorialer Bildungstheorie eingegangen werden, weil sich aus beiden Positionen einerseits wichtige und bedeutsame Impulse für eine religionsphilosophische Didaktik ergeben und andererseits ihre Unvereinbarkeit betont wird. Ursula Scheffer hat Wolfgang Klafkis Ansatz und die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich[534] gegenübergestellt. Dabei bestimmt sie die klassische Bildungstheorie Klafkis unter anderem 1. durch die Frage nach dem sich dem Schüler und der Schülerin erschließenden Lerninhalt und 2. durch die Frage nach der zu bildenden Verantwortungsfähigkeit des Lernenden im sozialen Gefüge der Gesellschaft. Beide Aspekte vermisst sie in der konstruktivistischen Didaktik. Ursula Scheffer sagt: „Eine Erkenntnis der Verantwortlichkeit ist mit den Prinzipien der Konstruktivistischen Didaktik, zu denen gerade die Negierung erkenntnisleitender Zielvorstellungen gehört, nicht vereinbar.“ [535] Oder: „Wenn man dem pädagogischen Verhältnis von >Lernenden und Unterrichtsinhalt< auf einer ähnlich konkreten Ebene innerhalb der Konstruktivistischen Didaktik nachzugehen versucht, sieht man sich mit sehr allgemeinen legitimatorischen Argumentationen konfrontiert, die die didaktische Frage des >>Gegenstands<< als potenziellem Unterrichtsinhalt systematisch eliminieren. Inhaltlicher Bezugspunkt sind ausschließlich die jeweiligen Konstruktionen als kodifiziertes Wissen, deren Re/Konstruktion zur Teilhabe an der Wissensgesellschaft befähigen. [...; Auslassung durch Verfasserin] Die >>Konstruktion<< ersetzt die didaktische Kategorie des Inhalts.“[536]

---

[533] Vgl. hier Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht, S. 629-647

[534] Reichs Konzept wurde im Vorfeld erwähnt: Er verfolgt einen interaktionistischen und konstruktivistischen Ansatz.

[535] Scheffer, Ursula: Konstruktivistische Didaktik, S. 149

[536] Scheffer, Ursula: Konstruktivistische Didaktik, S. 144

Ursula Scheffers Kritik am Konstruktivismus der Didaktik von Kersten Reich beruht vorwiegend auf der Frage nach dem Inhalt und der sozialen Kompetenz von Lernenden. Beide Aspekte sieht sie durch die klassische Bildungstheorie Klafkis bestätigt und durch den Konstruktivismus in Gefahr. Im Kontext des gemäßigten Konstruktivismus von Hans Mendl ist in den vorangegangenen Überlegungen deutlich gemacht worden, dass weder auf die Frage nach den Inhalten noch auf die Frage der sozialen Kommunikation als einer Form der Verantwortung in einem sozialen Gefüge verzichtet wird. Gemäßigt konstruktivistisch profilierter Unterricht setzt sowohl die Frage nach Lerninhalten und „Lernzielen" voraus als auch die Befähigung der Schüler und Schülerinnen zum sozialen Verhalten und zur Verantwortung. Es herrscht keine „Anarchie" und Beliebigkeit in dem Sinne, dass nur noch das gelernt wird, was der Schüler meint lernen zu wollen. Vielmehr gibt es ein Gleichgewicht von Konstruktion und Instruktion.

Im Zusammenhang dieser kritischen Auseinandersetzung um die Frage nach der Berechtigung von konstruktivistisch orientiertem Unterrichten gibt Hans Mendl als kritische Reflexion des Pädagogischen Konstruktivismus selbst zu verstehen: „Geklärt werden muss also, wie sich instruktivistische und konstruktivistische Phasen des Unterrichts zueinander verhalten."[537] Außerdem ist nach Mendl die Ausgestaltung der Lernwege an sich zu bedenken. Unterrichtsgegenstand, Lernweg des Schülers und eine beide Aspekte berücksichtigende Methodik sind gefragt. Der Pädagogische Konstruktivismus in seiner gemäßigten Form entkräftet damit die Argumente, die gegen „ihn" ins Feld geführt werden, weil sie angesichts der gemäßigt-konstruktivistischen Prämissen nicht haltbar sind. Darüber hinaus besitzt der Pädagogische Konstruktivismus nach Hans Mendl ein Problembewusstsein, dass die möglichen „Schwachstellen" im eigenen System erkennt und konstruktiv nach Lösungen sucht.

(4) Wenn im Zusammenhang der hier vorgelegten Ausarbeitung der Konstruktivismus von Bedeutung ist, dann in der Hinsicht der je

[537] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 20

individuellen Subjektorientierung von Bildung und im Bildungsprozess, sprich Lernprozess und in der sich daraus ergebenden Implikationen für eine Design des Unterrichtsgegenstandes. Eine konstruktivistische Didaktik rückt den Gedanken der Selbsttätigkeit ins Zentrum. Lernprozesse sind individuelle Konstruktionen. Sommer ist das, was in Deinem Kopf passiert. Über den Aspekt der Schülerorientierung ließe sich an dieser Stelle meines Erachtens ein Konnex zu Wolfgang Klafki herbeiführen[538]: Wolfgang Klafki geht es um die fundamentale Relevanz des Unterrichtsstoffes für die Schüler und Schülerinnen. Fundamental ist der Unterricht nur dann, wenn er grundlegende Bedeutung für den Lernenden hat. Eine grundlegende Bedeutung hat er aber auch, wenn der Schüler und die Schülerin sich auf ihren je individuellen Lernwegen Lerngegenstände zu eigen machen und sich erschließen. Deshalb: Kategoriale Bildung und gemäßigte konstruktivistische Didaktik verschränken sich über den Begriff der Schülerorientierung und Subjektorientierung da, wo es um fundamentale Lernprozesse geht. Sowohl Wolfgang Klafki hat gegenüber traditionellen Lerninhalten den Begriff der Schülerorientierung in seiner Rede vom doppelseitigen Erschließungsprozess verdeutlicht als auch der Pädagogische Konstruktivismus. Letzterer legt darüber hinaus allerdings einen Fokus auf die Frage der Umsetzung im Unterricht, indem er Lernwege und Lernlandschaften bedenkt.

(5) Die Frage der Umsetzung des konstruktivistischen Konzeptes in das Unterrichtsgeschehen und deren Folgen für eine Neu- oder Umgestaltung traditioneller Lernprozesse bewegt sich auf der konkret-didaktischen Ebene, auf die im übernächsten Abschnitt näher eingegangen wird – im Rahmen der konkreten Unterrichtsplanung. An dieser Stelle sollen die dargelegten

[538] Die Vergleichbarkeit von Klafkis Kategorialer Bildungstheorie und Gemäßigtem Konstruktivismus betrifft erst einmal nur den Begriff des Fundamentalen bzw. den Aspekt der Schülerorientierung. Klafki hat in der kritischen Wende seiner Theorie deutlich auch die Befähigung der Lernenden zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse angesprochen. Das ist beim Pädagogischen Konstruktivismus nicht der Fall, wenngleich er die Förderung sozialer Kompetenzen im Blick hat.

Gedanken zum pädagogischen Konstruktivismus im Bereich der Religionspädagogik genügen.

5.4.1.5 Fazit: Religionsphilosophie als Bildungsgehalt von Theologie

Folgende Thesen lassen sich zusammenfassend festhalten:

- In den vorhergehenden Erläuterungen wurde der Frage nachgegangen, in welcher Weise die Religionsphilosophie als der Bildungsgehalt von Theologie zu verstehen ist. Dabei wurden drei Gedanken näher entfaltet: 1. Die Frage nach dem Kategorial-Elementaren im Sinne Wolfgang Klafkis als die Frage nach der durch eine Philosophie der Religion zu hebenden Grundkategorien und Grundbegriffe von Religion. 2. Der Aspekt des Exemplarischen als beispielhafter Lerngegenstand, an dem sich die zu erschließenden Kategorien zeigen. Dieser Lerngegenstand kann in Form biblischer Geschichten, theologischer Texte oder religiöser Phänomene auftreten.[539] Wichtig ist, dass sich an ihm die für den Lernprozess wichtigen Kategorien abbilden. In der hier vorgelegten Ausarbeitung gilt die religionsphilosophische Interpretation der Sündenfallgeschichte als exemplarisch. Hier wurde gezeigt, wie man Paul Tillichs Gedanken zu Genesis 2 und 3 als elementare religionsphilosophische Strukturen des alttestamentlichen Textes verstehen kann. Und 3. wurde der fundamentale Charakter der Religionsphilosophie herausgearbeitet. Hier waren die wesentlichen inhaltlichen Impulsgeber Paul Tillich, Wolfgang Klafki und der pädagogische Konstruktivismus. Es konnte gezeigt werden, wie religionsphilosophisches Denken den Begriffen des Elementaren, Exemplarischen und Fundamentalen zuzuordnen ist und sich Klafkis Rede vom Bildungsgehalt auf die Religionsphilosophie als Bildungsgehalt von Theologie abbilden lässt.

[539] Orientierend wirken zur Findung der Themen, der biblischen Geschichten usw. das neue Hessische Kerncurriculum mit den Inhaltsfeldern: Mensch und Welt, Gott, Jesus Christus, Kirche, Ethik, Religionen. (Vgl. hier die Seiten 18-20 im neuen Hessischen Kerncurriculum.)

- Die Frage nach dem Unterrichtsinhalt beantwortet Klafki mit seiner kategorialen Bedeutung: Unterrichtsgegenstände müssen eine eröffnende Funktion haben. Lernende müssen sich durch sie neue Kontexte erschließen können. Das trifft im Bereich der Religionsphilosophie als Unterrichtsgegenstand auf religionsphilosophische Grundkategorien zu. Für Paul Tillichs Ansatz lassen sich vor dem Hintergrund der Analyse des Zweiten Schöpfungsberichtes z.B. die Frage nach der Existenz, der Essenz, des Seins, der Entfremdung, des „Falles“ und der Tiefe benennen. Der Pädagogische Konstruktivismus spricht von „bildungsfähigen Kernen“, die im Sinne eines Grundwissens vernetztes Wissen aufbauen sollen und für den Schüler und die Schülerin erschließenden Charakter haben.
- Für das in dieser Ausarbeitung verfolgte Konzept einer Didaktik der Religionsphilosophie ist Wolfgang Klafkis kategoriale Bildungstheorie, der religionsphilosophische Ansatz von Paul Tillich und der gemäßigte Konstruktivismus von Hans Mendl grundlegend. Alle drei Positionen treffen sich an der Stelle, wo es um das Individuum geht, von dem aus Konstruktions- und Bildungsprozesse vorgenommen werden. In allen drei Ansätzen ist der Gedanke der Subjektorientierung zu finden: Wolfgang Klafki hat die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Schülers und der Schülerin als pädagogisches Ziel benannt. Unterrichtsinhalte sollen in dieser Hinsicht in seinem Konzept eine fundamentale Bedeutung haben. Paul Tillich hebt den existenziellen und fragenden, damit auch den individuellen Charakter der Religionsphilosophie hervor. Und Hans Mendl gibt zu verstehen: „Wer tagtäglich mit lernenden Subjekten und Menschen, die diese „in Sachen Religion“ unterrichten, zu tun hat, oder wer sich wissenschaftlich mit den Möglichkeiten und Problemen religiöser Lernprozesse beschäftigt, für den verschiebt sich das Erkenntnisinteresse von der Reflexion über objektive Wahrheiten an sich hin auf die Frage, ob und wie diese […; Auslassung durch Verfasserin] rezipiert werden können. […; Auslassung

durch Verfasserin] Es geht nicht um ein hermetisch-geschlossenes Verständnis von Wahrheit ´"an sich"`, sondern um die ´"Wahrheit für mich"`: Glaubhaft ist nur die Wahrheit, die uns hat und von der wir mit guten Argumenten behaupten dürfen, dass sie uns zu Recht ´"eingenommen"` hat."[540]

Im Folgenden wird es darum gehen konkrete Methoden zu benennen, mit Hilfe derer Religionsphilosophie unterrichtet werden kann. Die hier vorgelegte Ausarbeitung sieht in dem Sokratischen Gespräch eine angemessene Form des religionsphilosophischen Diskurses.

5.4.2 Zweite Perspektive: Konkrete methodische Zugänge - das Sokratische Gespräch[541]

Volker Pfeifer macht in seiner Didaktik des Ethikunterrichtes auf unterschiedliche Gesprächsmodelle aufmerksam, die im Unterricht praktiziert werden. Z.B.: das gelenkte Unterrichtsgespräch, in dem die Lehrkraft nur wenig Raum zum Diskurs gibt und Fragen stellt, die nur engmaschige und eindeutige Antworten zulassen. Zweitens benennt Pfeifer das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, in dem der Lehrer eher die Rolle des Katalysators hat, offene Fragen in die Gruppe gibt, aber das Gespräch eindeutig zu einem Ziel lenkt. Und letztlich führt Pfeifer das themenzentrierte Schülergespräch an, das für eine starke Schülerorientierung steht, schülernahe Themen aufgreift und diese selbständig bearbeiten lässt. Die Lehrperson hält sich hier im Hintergrund, strukturiert das Gespräch und bündelt Impulse, wertet aber nicht.

---

[540] Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 23. und S. 24. Mendl zitiert hier Jürgen Werbick: Vom Wagnis.

[541] Im Bezug auf die folgenden Darlegungen zum Sokratischen Gespräch sind folgende Autoren maßgeblich: Draken, Klaus: Sokrates als Lehrer; Brüning, Barbara: Philosophieren, S.62-76; Pfeifer, Volker: Didaktik, S. 125-140. Sehr instruktiv sind die beiden Aufsatzbände in der Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie „Sokratisches Philosophieren": „Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch" und „Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis". Es sind hier vor allen Dingen die Beiträge von Dieter Krohn, Dieter Birnbacher, Gisela Raupach-Strey, Horst Siebert und Barbara Neißer, auf die zurückzukommen sein wird. Weiterhin wirken orientierend: Martens, Ekkehard: Sokrates; Pfister, Jonas: Fachdidaktik und Stavemann, Harlich, H: Sokratische Gesprächsführung. Auch Steenblock, Volker: Philosophische Bildung.

Das Sokratische Gespräch bewegt sich am ehesten zwischen dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch und dem themenzentrierten Schülergespräch, ohne allerdings mit ihnen identisch zu sein, zu stark zu steuern oder das Unterrichtsgespräch ganz ohne Impulse laufen zu lassen.[542] Der Sokratiker Leonhard Nelson versteht darunter: „Die Sokratische Methode ist nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen."[543] Und Nelsons Schüler Gustav Heckmann führt aus: „Sokratische Methode im weitesten Sinn wird praktiziert, wo und wann immer Menschen durch gemeinsames Erwägen von Gründen der Wahrheit in einer Frage näher zu kommen suchen."[544] Das Sokratische Gespräch, in dessen Mitte das Philosophieren und die Frage nach der Wahrheit über den zu befragenden Gegenstand steht, nimmt dabei den ein oder anderen Gedanken aus den unterschiedlichen Gesprächsmodellen auf, wie sie oben dargestellt wurden. Zu denken wäre hier an die Schülerzentrierung und an die Rolle des Lehrers zwischen Katalysator, Moderator und Impulsgeber sowie seiner Kompetenz, weiterführende Fragen zu stellen, Zusammenhänge zu bündeln und zu sortieren.

Damit greift die sokratische Methode wesentliche Faktoren auf, die im Vorfeld der hier vorgelegten Arbeit erläutert wurden: den Subjektbezug im Lernprozess und damit verbunden das individuelle Lernen in Konstruktionen; die Fragehaltung des Individuums in unterrichtlichen Lernverläufen und

---

[542] Klaus Draken unterscheidet das Sokratische Gespräch allerdings deutlich vom fragend-entwickelnden Gespräch, das er mit einer „Osterhasenpädagogik" gleichsetzt: Die Schüler und Schülerinnen suchen im übertragenen Sinn im Gesprächsverlauf die von der Lehrkraft versteckten Ostereier mit dem Gefühl, möglichst autonom und frei gehandelt zu haben, dabei allerdings unbewusst immer nur den Spuren der Lehrkraft gefolgt zu sein. Deshalb stellt Draken fest: „Dabei ist festzuhalten, dass das Verständnis sokratischer Gespräche in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann einer unzureichenden Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräches, wie vorgeführt, grundlegend widerspricht." (Draken, Klaus, S. 42) Allerdings ist die Gleichsetzung von Sokratik und fragend-entwickelndem Gespräch auch in der Pädagogik zu finden. Draken konstatiert: „Es [das fragend-entwickelnde Gespräch, Anmerkung durch Verfasserin] wird aber i.d.R. mit dem maieutischen Anspruch des Sokrates begründet, und im ´"Lexikon der Schulpädagogik setzt Karl Odenbach (1974) die fragend-entwickelnde Methode mit der sokratischen sogar völlig gleich."`" (Draken, Klaus: Sokrates, S. 41)

[543] Nelson, Leonhard: Die sokratische Methode, S.271

[544] Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch, S. 7

damit seine Kritikfähigkeit; gemäßigte Zielformate, mehr oder weniger „offene“ Gesprächsverläufe und -ausgänge. Nur andeutungsweise sei hier benannt, warum das sokratische Gesprächsmodell sich als besonders geeignet für eine Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive versteht. Im Verlauf der folgenden Ausführungen werden die jeweiligen Anschlussmöglichkeiten und Affinitäten plausibel und nachvollziehbar werden. Vorab sei auf die positive Würdigung und Einschätzung der sokratischen Methode im philosophischen Diskurs mit Kindern durch Hans-Ludwig Freese hingewiesen: „Wer in ihr [der Philosophie; Ergänzung durch Verfasserin] eine Wissenschaft wie jede andere erblickt, deren Forschungsergebnisse >>vermittelt<< werden können, der verfehlt ihr eigentliches Wesen. Das gemeinsame Durchdenken eines Problems, das bedingungslose, >>naive<< Infragestellen des scheinbar Selbstverständlichen, das konsequente Durchspielen von Denkmöglichkeiten, die Entwicklung des Gedankens in kleinen kontrollierten Argumentationsschritten, dies sind nur einige Wesensmerkmale des sokratischen Dialogs, dem Inbegriff eines im rechten Geist geführten philosophischen Gesprächs.“[545]

5.4.2.1 Der historische Sokrates und das Sokratische Gespräch

(1) Wer den authentischen Sokrates in der Literatur und den Überlieferungen aus der Antike sucht, der wird ihn vergeblich suchen. Sokrates hat selbst nichts Schriftliches hinterlassen.[546] Was wir über ihn wissen, stammt zu einem guten Teil von seinem Schüler Platon. Ihm verdanken wir den Einblick in die sokratischen Dialoge. Und nur durch ihn können wir

[545] Freese, Hans-Ludwig: Kinder, S. 86

[546] Vgl. hier u.a. Stavemann, Harlich H: Sokratische Gesprächsführung, S. 8ff. oder Birnbacher, Dieter: Philosophie, S. 17F oder auch Draken, Klaus: Sokrates, S. 13: „Der heutige Blick auf die Gestalt des Sokrates, von dem wir ausgehen wollen, führt immer zu einem grundsätzlichen Problem, nämlich zur Frage nach der Möglichkeit eines historisch authentischen Sokratesbildes, wie es freilich bei erheblichem Abstand und schwieriger Quellenlage kaum gewährleistbar erscheint. Das Problem wurzelt bekanntlich im Fehlen schriftlicher Äußerungen des Sokrates selbst.“ Weiter weist Draken darauf hin, dass Sokrates sich in historischer Hinsicht in einem Zeitraum bewegt, der vom Übergang von der Oralität hin zur Literalität geprägt ist. (Vgl. Draken, Klaus: Sokrates, S.14)

heute von dem Sokratischen Gespräch[547] reden. Denn das, was Platon von seinem Lehrer und Meister aufbewahrt hat, hat er – wohl nicht unbedacht – in Form des Dialoges aufgeschrieben: Sokrates als engagierter aber auch den Gesprächsverlauf stark steuernder und dominanter Lehrer der Philosophie[548], der Philosophie dadurch betrieb, dass er mit den Menschen einen Dialog führte und ihnen zu der Erkenntnis verhalf, dass sie mehr wissen, als sie selbst dachten.

Wer einen sokratischen Dialog liest, der wird merken, dass Sokrates seine Gesprächspartner immer recht schnell in einen Gesprächsgang verwickelt, aus dem man sich nicht so ohne weiteres herauswinden kann. In immer neuen Gesprächsschleifen geht der antike Philosoph dem Geschehen des Alltags nach, um es begrifflich zu deuten. Auf dem Marktplatz in Athen soll er die Menschen angesprochen und sie bei ihren ganz normalen Tätigkeiten befragt haben, immer davon überzeugt, dass der Mensch das Wissen zum Leben in sich trägt und dieses nur noch ans Tageslicht befördert werden muss.[549] Die Kunst der Mäeutik, die Hebammenkunst[550]: Sie geht auf das

---

[547] Zum Begriff des „Sokratischen" erläutert Dieter Birnbacher: Die Bezeichnung >>sokratisch<< soll sich dabei weniger auf das historische Individuum Sokrates beziehen als auf ein zeitüberdauerndes, sich den historischen Sokrates mehr oder weniger zum Modell nehmendes Verständnis von Philosophie als einer Praxis, die der Klärung und Lösung philosophischer Probleme mit den Mitteln von Diskurs und Dialog, Frage und Antwort, kurz: mit den Mitteln einer von Regeln geleiteten Kommunikation näherzukommen versucht." (Birnbacher, Dieter: Philosophie, S.17.)

[548] Klaus Draken charakterisiert Sokrates u.a. mit den Worten von Volker Steenblock: „Ein Gespräch mit Sokrates ist also eine – bis heute – viel diskutierte und schwierige Angelegenheit. Man hat den Eindruck karikiert, den viele platonische Dialoge auf uns machen: Unter starker Führung eines Lehrenden wird ein ´"Opfer"` dazu gebracht, falsche Lösungen zu produzieren, die dann von Sokrates Stück für Stück destruiert werden. Der Lernende muss erkennen, dass er die Denkaufgaben mit den Bildungsmitteln, die er zunächst nur mobilisieren kann, nicht zu bewältigen vermag. Die Regie des Lehrenden ist übermächtig, der Lernende verbleibt in der Rolle dessen, der den jeweils erreichten Stand mit ´"Ja"` und ´"Amen"` bestätigen muss." (Draken, Klaus: Sokrates, S.17. Draken zitiert hier: Volker Steenblock: Sokrates &Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike, Darmstadt 2005, S.47)
Dieter Birnbacher bezeichnet Sokrates als Erzieher. (Vgl. Birnbacher, Dieter: Philosophie, S. 18.). Vgl. hier auch die einführenden Gedanken von Ekkehard Martens: Sokrates, S. 5-16 und Steenblock, Volker: Philosophische Bildung, S.14-16.

[549] Barbara Brüning erläutert: „Sokrates war der erste Philosoph in der Geschichte der europäischen Philosophie, der auf dem Marktplatz von Athen, der Agora, sowie auf Straßen und in Werkstätten mit Bürgerinnen und Bürgern über alltägliche Probleme philosophierte." (Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 63.)

[550] Vgl. hier Stavemann, Harlich H: Sokratische Gesprächsführung, S. 16 und Draken, Klaus: Sokrates, S.78, von dem das folgende Zitat aus Platons Theaitetos entnommen ist: „Also, du Lächerlicher hast wohl niemals gehört, daß ich der Sohn einer Hebamme bin […] auch, daß ich

Geschick von Sokrates zurück, durch intuitives und kluges Fragen das in einem schlummernde Wissen zu bergen, ihm zur Geburt zu verhelfen. Das ist eine Anfechtung für jede Pädagogik und Didaktik, die darum bemüht ist, durch neues Wissen den Schüler und die Schülerin heranreifen zu lassen. Denn Sokrates geht davon aus, dass das entscheidende Wissen im Menschen liegt, kein Faktenwissen natürlich, aber das Wissen um die Fragen der Lebensgestaltung und des Lebenssinnes, „philosophisches" Wissen.

Die Sokrates-Forscherin Gisela Raupach-Strey differenziert zwei Zugänge zur Frage der Maieutik. Sie unterscheidet zwischen der Hebammenkunst von Sokrates selbst und ihrer in der Tradition von Sokrates stehenden Deutung in der Gesprächspraxis von Leonhard Nelson und Gustav Heckmann. Sokrates Praxis selbst beschreibt sie mit den Begriffen der Anamnesis und der Maieutik. Die Hebammenkunst besteht dann darin, das in der Seele des Menschen schlummernde Wissen über den platonischen Ideenhimmel zu heben, und zwar in Form der Erinnerung. Denn die Seele des Menschen gleicht nach ihrem „Fall" nach Platon dem inneren Auge. Sie hat die Fähigkeit, die Ideen zu schauen. Raupach-Strey sagt: „In der platonischen Selbstdeutung der Sokratischen Methode greifen an dieser Stelle die Anamnesislehre und die Maieutik ineinander: Wenn Erkenntnis als Erinnerung an die vorgeburtlich geschauten Ideen verstanden wird, dann ergibt sich von selbst, daß die Hilfe der ´Hebamme` Hilfeleistung bei der Erinnerungsarbeit ist. Nach Nelson hat die kritische Philosophie die Wiedererinnerungslehre von der ´Umschlingung durch die platonische Mystik` [...; Auslassung durch Verfasserin] befreit; was bleibt, ist aber der Ermöglichungsgrund für die Sokratische Methode: der Mensch hat gleichsam ein nicht bewußtes Wissen in sich, das es zu erheben und bewußt zu machen gilt [...; Auslassung durch Verfasserin]."[551] In der Hebammenkunst des Sokrates muss Wissen durch

---

dieselbe Kunst ausübe. […] Von meiner Hebammenkunst nun gilt im Übrigen alles, was von der ihrigen; sie unterscheidet sich aber dadurch, daß sie Männern die Geburtshilfe leistet und nicht Frauen, und daß sie für ihre gebärenden Seelen Sorge trägt und nicht für die Leiber. Das Größte aber an unserer Kunst ist dieses, daß sie imstande ist zu prüfen, ob die Seele des Jünglings ein Trugbild und Falschheit zu gebären im Begriff ist oder Fruchtbares und Echtes."

[551] Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik, S. 53f

angemessenes und gekonntes Fragen gehoben werden, ob es sich um die Erinnerung an die aller Wirklichkeit zu Grunde liegenden platonischen Ideen oder Wissen in Form der Selbst- und Welterkenntnis handelt.

(2) Dabei geht Sokrates in seinen Gesprächen nicht unsystematisch vor. Am Begriff ist ihm gelegen. Seine Gespräche sind keine Dialoge im Sinn beliebiger Unterhaltungen. Die Ereignisse des Alltages, die Geschichten, die sich die Menschen zu erzählen haben, die Konflikte, sie sie durchleben sind ja nicht einfach bloß Erzählungen ohne eine gewisse Metastruktur und ohne einen begrifflich zu fassenden Sinn. Und dem ist Sokrates auf der Spur. Er will zum durchdachten und ethischen Handeln anregen und klare Vorstellungen von den Dingen in der Welt benennen. Volker Pfeifer beschreibt das Vorgehen von Sokrates und zeigt dabei gleichzeitig seine Schwächen auf: „Die Erfahrungswelt soll vor allem auf klare, stimmige Begriffe gebracht werden. Empirisch Partikulares wird unter Allgemeinbegriffe subsumiert und damit erst begriffen. Diese Arbeit am Begriff, am Logos ist freilich schwer, umständlich und nicht selten frustrierend. Manche Begriffe sind zu eng gefasst, andere wiederum zu weit; sie umspannen viel zu heterogene Einzelfälle.“[552]

Auf der einen Seite findet man also in den Gesprächsgängen das Durchdringen der Gesprächsinhalte auf den Begriff hin, auf der anderen Seite zeigt sich auch immer wieder, wie schwierig es ist, das Leben in Begriffe zu fassen. Das sprachphilosophische Denken von Wittgenstein hat auf diese prinzipielle Schwierigkeit ja hingewiesen: Die Sprache ist immer das Einfallstor von Missverständnissen[553], weil die Wirklichkeit, die durch den Begriff erfasst wird, komplexer ist als die einfache Struktur eines Begriffes. Der Pädagoge Horst Siebert gibt aus konstruktivistischer Perspektive in

[552] Pfeifer, Volker: Didaktik, S.127

[553] An dieser Stelle sei auch die von Dieter Birnbacher geübte Kritik an Sokrates genannt. Birnbacher weist darauf hin, dass Sokrates` Anliegen einer vollständigen Definition einer Sache der Vielfältigkeit der dieser Definition untergeordneten Dinge nicht gerecht wird. Außerdem zeigt er, dass Sokrates selbst nicht zwischen Explikationswissen, also das Wissen darüber, wie bestimmte Begriffe im Alltag gebraucht werden, und Begründungswissen, also die Kenntnis der normativen Bedeutung dieser Begriffe, unterschieden hat. (Vgl. Birnbacher, Dieter: Philosophie, S. 20f.)

ähnlicher Weise zu verstehen: „Ein unverzichtbares Ziel des Sokratischen Gesprächs ist Verständigung. Diese Zielsetzung wird durch den Konstruktivismus nicht >>widerlegt<<; aber doch relativiert. Durch ständige Rückfragen wird im Sokratischen Gespräch kontrolliert, ob ein Teilnehmerbeitrag so verstanden wurde, wie er gemeint war. Unterhalb dieser kommunikativen Verständigung bleibt der Unterschied der Relevanz, der Bedeutung, des Sinns, der emotionalen Verankerung einer Aussage oder eines Begriffs für mehrere Personen. Es gibt nicht zwei Menschen, für die ein Begriff dieselbe Bedeutung hat.“[554]

(3) Aber zurück zu Sokrates. Sein Anliegen war, den ganz normalen Bürger der Polis davon zu überzeugen, dass seine Welt etwas mit Wissen zu tun hat. Von der Existenz geht er aus, um durch begrifflich perspektivierte Reflexionen an den eigentlichen Gehalt und das Wesen der Dinge heranzuführen. Barbara Brüning macht darauf aufmerksam: „Die von Sokrates angewendete induktive Methode eines von Einzeldingen und konkreten lebensweltlichen Situationen ausgehenden Abstraktionsprozesses galt ihm als wichtiges Instrument zur Stimulation reflexiver Verhaltensweisen seiner Gesprächspartner. Dabei spielte – wie in der gesamten antiken Philosophie – das Verhältnis von Existenz (Dasein der Gegenstände) und Essenz (Wesen der Gegenstände) eine bedeutende Rolle. Zur Erkenntnis der Essenz wird im Reflexionsprozess von konkreten Einzeldingen und Beispielen wie [z.B., Anmerkung durch Verfasserin] einem ungerechten Staat ausgegangen. Sie bilden die Wahrnehmungsbasis für den weiteren Denkprozess, der zum Wesen einer Sache führen soll. Denn der Wahrnehmende kann sich nicht sicher sein, ob das von ihm Wahrgenommene verallgemeinerungsfähig ist oder lediglich eine Meinung darstellt. Deshalb bietet ihm der Dialog mit anderen die Möglichkeit, seine Meinung mit Gegen-Meinungen in einem argumentativen Prozess zu überprüfen, bis alle Einwände durch das schrittweise Herausarbeiten von

[554] Siebert, Horst: Konstruktivistische Aspekte, S. 79

wesentlichen Merkmalen einer Sache, d.h. eines Begriffes, ausgeräumt sind.“[555]

Das sokratische Vorgehen von der Existenz der Sache zur Essenz im Sinne einer „regressiven Abstraktion“ vorzudringen hat den Sinn[556], auf der Grundlage von immer weiter voranschreitenden Abstraktionen dem Wesen der Dinge auf die Spur zu kommen und dadurch eine Kommunikabilität der Erkenntnisse zu erreichen. Sind allgemein gültige Begriffe gefunden, lassen sie sich auch kommunizieren. Das erinnert an die Definition der Religionsphilosophie als einer Philosophie der Religion, nach der es um das Finden und Benennen von religiösen Grundkategorien geht, die auf der einen Seite spezifisch genug sind, das je Charakteristische einer einzelnen Religion abzubilden, und die auf der anderen Seite eine inhaltliche „Weite“ besitzen, in der sich „viele“ Religionen wiederfinden können. Die Wesentliches der positiven Religionen benennen – als Essenz – um dann die Religionen untereinander zu vergleichen und sie miteinander ins Gespräch zu bringen. Damit zeigt sich eine Kongruenz von Religionsphilosophie und Sokratischem Dialog. Zumindest wird man sagen müssen, dass, wenn Religionsphilosophie - als Philosophie der Religion – den Bildungsgehalt von Religionsunterricht beschreibt, also Religionsphilosophie in didaktischer Hinsicht die Essenz von Theologie darstellt, durch einen sokratisch geführten Dialog im Unterricht eben dieser Gehalt vom Schüler und von der Schülerin im Sinne religionsphilosophischer Grundkategorien erschlossen

---

[555] Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 64

[556] Stavemann bezeichnet dieses Vorgehen von der Existenz zur Essenz mit den Worten von Leonhard Nelson als „regressive Abstraktion“. (Vgl. Stavemann, Harlich H: Sokratische Gesprächsführung, S. 16.) Ebenso Draken, Klaus: Sokrates, S. 36. Er fasst die „diskursive Suche wahrer Aussagen“ als „regressive Abstraktion“. Der Begriff der „regressiven Abstraktion“ stammt von Leonhard Nelson: „Stellen wir die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit [der Möglichkeit von auf der Erfahrung aufbauenden Urteilen im Gespräch; Ergänzung durch Verfasserin], so stoßen wir auf allgemeinere Sätze, die den Grund der gefällten Einzelurteile bilden. Wir gehen durch Zergliederung zugestandener Urteile zurück zu ihren Voraussetzungen. Wir verfahren regressiv, indem wir von den Folgen zu den Gründen aufsteigen. Bei diesem Regreß abstrahieren wir von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil bezieht, und heben durch diese Absonderung die ursprünglich dunkle Voraussetzung heraus, auf die jene Beurteilung des konkreten Falles zurückgeht.“ (Nelson, Leonhard: Die Sokratische Methode S. 281; Zitat entnommen aus Draken) Regressive Abstraktion meint also das vernünftige Durchdenken einer Sache vom Besonderen zum Allgemeinen hin.

werden kann. Das sokratische Gespräch ist deshalb die der Religionsphilosophie im Unterricht adäquate didaktische Form der Aneignung und Erschließung.

(4) Dieser Gedanke lässt sich noch an einem weiteren Aspekt festmachen. Noch einmal zurück zu Sokrates und seinen Dialogen. Begibt man sich in die immer wieder kehrenden Gesprächsschleifen hinein, die Sokrates mit einer unerschütterlichen Beharrlichkeit und Dominanz durchläuft, drängt sich einem der Eindruck eines nicht enden wollenden Gespräches auf, das immer wieder an einer anderen Stelle ansetzt, um dann letztlich doch nicht zum Schluss zu kommen. Barbara Brüning kommentiert das Vorgehen der antiken Philosophen so: „Dabei klärten sie [die antiken Philosophen; Ergänzung durch Verfasserin] nicht mit letzter Gewissheit, wie ein debattiertes philosophisches Problem zu lösen ist. Dieses Problem erörterten sie lediglich in seiner Komplexität mit dem Ziel, vorgefasste Meinungen in Frage zu stellen und neue Aspekte in den reflexiven Betrachtungshorizont einzubeziehen. Die meisten platonischen Dialoge enden deshalb auch in einer Aporie, d.h. sie haben einen offenen Ausgang und präsentieren ein reflexiv bearbeitetes philosophisches Problem mit verschiedenen (denkbaren) Lösungsansätzen.“[557]

Der eigentümlich offene Ausgang von Gesprächen, deren Resultate man doch nicht richtig fassen kann, erinnert ebenso an den radikalen Konstruktivismus, wie er im Vorfeld beschrieben wurde, als auch der Aspekt der Subjektorientierung in der Form der Hebung des im Menschen

[557] Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 65 Vgl. hier auch Wolfgang Wieland, auf den Volker Pfeifer hinweist. Wieland beschreibt die Offenheit der Dialoge so: „Die diskursive Untersuchung ist grundsätzlich unabschließbar. Das ist ein wesentliches Merkmal des platonischen Philosophierens, wie es im geschriebenen Werk der Dialoge greifbar wird. Die Unabschließbarkeit der diskursiven Untersuchung verbietet es auch, das Ziel des Philosophierens in einzelnen Formulierungen zu suchen, wie sie innerhalb eines Dialoges vorkommen können. Man darf sie andererseits aber auch wieder nicht so verstehen, als würde sie auf die Grenzenlosigkeit eines Tätigseins verweisen, das seinen Sinn und Ziel nur noch in sich selbst hätte. Untersuchungen von der Art, wie sie Sokrates gemeinsam mit seinen Gesprächspartnern anstellt, verschaffen ohnehin keine Garantie, ein Resultat zu erzielen, wohl aber eröffnen sie eine entsprechende Chance.“ (Wieland, Wolfgang: Plato, S.323)
Auch Dieter Birnbacher beschreibt, worin Sokrates Dialoge enden: „Nicht von ungefähr terminieren die meisten spezifisch sokratischen Dialoge Platons in einer – wenn nicht unauflöslichen, so doch unaufgelösten – Aporie.“ (Birnbacher, Dieter: Philosophie, S. 18)

schlummernden Wissens. Wenn jeder Schüler und jede Schülerin nur unter dem Blickwinkel der jeweiligen individuellen Konstruktion gesehen wird, wird es schwierig diese Konstrukte dann auch sozial zu kommunizieren und zu vermitteln und eindeutige Ergebnisse festzuhalten. Der pädagogische Konstruktivismus drängt demgegenüber stärker auf den Gedanken von kommuniziertem Sinn. Lernprozesse sind vom Ausgang her nicht vollkommen offen, sondern sind auf gewisse Zielareale ausgerichtet. Von daher wird man sagen müssen, dass die aporetische Endstruktur der sokratischen Dialoge in dem Sinn, dass ein Gespräch ganz ohne Ende im Dickicht der Argumente stecken bleibt, in der Pädagogik so nicht übernommen werden kann. Zwar darf das Unterrichtsgespräch nicht so „gelenkt" werden, dass das eigentliche Ergebnis schon vom Beginn her den Gesprächsverlauf strukturiert und das Ende vorwegnimmt[558], aber andererseits sind gewisse allgemein verbindliche Zielfelder oder Areale nötig, um nicht gänzlich in der je individuellen Antwort zu verbleiben.

(5) Zusammenfassend seien hier mit Barbara Brüning die wesentlichen Elemente des Sokratischen Dialoges, wie sie der historische Sokrates geführt hat, festgehalten:

Barbara Brünning hält folgende Aspekte für bedeutsam:

- Ziel des Gesprächs ist die Klärung eines philosophischen Problems;
- Der Ausgangspunkt sind Beispiele und lebensweltliche Erfahrungen der Gesprächspartner; Sokrates dominiert das Gespräch durch eine gezielte Fragetechnik […; Auslassung durch Verfasserin];
- Im Vordergrund der Dialoge steht die Begriffsanalyse.
- Die Gespräche enden in einer Aporie."[559]

---

[558] Auf diese unterschiedlichen Modelle der Gesprächsführung weist ja Volker Pfeifer kritisch hin. Zu Beginn des Abschnitts wurden sie kurz dargestellt.

[559] Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 65

Vgl. Stavermann, Harlich, H: Sokratische Gesprächsführung, S. 18. Havemann zählt folgende Schritte für einen sokratischen Dialog auf: 1. Auswahl des Themas, erste Befragung und erster Versuch der Definition - Was ist das?; 2. Konkretisierung der Fragestellung und Lebensweltbezug - hier wird das Thema nach einem ersten Antwortversuch auf die Alltagswelt bezogen und konretisiert; 3. weitere Konkretisierung oder Umformulierung des Themas, Widerlegung (Elenktik) - hier werden weiterführende Impulse zur Neuorientierung einer möglichen Antwort gesetzt; 4. Hinführung zum Ergebnis durch Protreptik (Aufmunterung/Ermahnung) und Mäeutik; 5.

In der Unterrichtsdurchführung, wie sie später dargestellt und auf die im folgenden Abschnitt hingearbeitet wird, spielen diese Kriterien und Gesprächstechniken des Sokratischen Dialoges - vor allem die Ausgangsfrage, der Lebensweltbezug der Lernenden und die Begriffsanalyse - eine maßgebliche Rolle. Sie dienen der Orientierung für die Lehrkraft und liefern wichtige Impulse für einzelne Gesprächsverläufe.

5.4.2.2 Das Sokratische Gespräch im Rahmen der didaktischen Tradition

(1) Die sokratische Gesprächsmethode wurde zur Anregung für die Bildung und den Unterricht.[560] Der Göttinger Philosophieprofessor Leonard Nelson verhalf ihr zum Durchbruch. Er gründete 1922 die Philosophisch-Politische Akademie mit dem Ziel die Breitenwirkung der philosophischen Bildung im Sinne der Sokratik voranzutreiben. 1946, nach dem Zweiten Weltkrieg, reaktivierte sein ehemaliger Schüler Gustav Heckmann den Bildungsbetrieb und führte die sokratische Gesprächsmethode in Niedersachsen in die Ausbildung der Lehrer ein. Dessen Schüler, Detlef Horster, wiederum pflanzte den Gedanken in die Volkshochschulen und gründete gemeinsam mit anderen Schülern und Schülerinnen Heckmanns die Gesellschaft für sokratisches Philosophieren. Sie ist heute gemeinsam mit der Philosophisch-Politischen Akademie Nelsons verantwortlich für eine Reihe von Publikationen zur Sokratik und Sokrates. Der Philosophiedidaktiker Ekkehard Martens etablierte die sokratische Gesprächsmethodik endgültig im Bereich des Schulunterrichtes.[561]

---

regressive Abstraktion, Ergebnisfindung, individuell verantwortet. An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass es in der Forschung umstritten ist, ob es den Idealtypus des Sokratischen Gespräches bei Sokrates selbst gibt. Havemann hat im Rekurs auf Ekkehard Martens darauf aufmerksam gemacht, dass Sokrates Vorgehensweise im Dialog abhängig ist vom jeweiligen Gesprächspartner. Muss er zuerst Überzeugungsarbeit leisten, um überhaupt mit jemandem ins Gespräch zu kommen, argumentiert er anders als mit den an Bildung und Lebensfragen interessierten Athener Bürgern.

[560] Vgl. hier ganz besonders Draken, Klaus: Sokrates, S.23-32 und Pfister, Jonas: Fachdidaktik Philosophie, S.48f. Fister redet vom „neo-sokratischen Gespräch“ bei Nelson und Heckmann; vgl. weiterhin Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 67-70; Birnbacher, Dieter: Schule des Selbstdenkens, S. 215-236. Aufschlussreich ist auch Steenblock, Volker: Philosophische Bildung, der Gedanken von Klaus Blesenkemper wiedergibt, vgl. hier S.109-113.

[561] Vgl. hinsichtlich der Ausführungen, Brüning, Barbara: Philosophieren, S.67 und Draken, Klaus: Sokrates, S. 25-32.

So vollzieht sich also der Weg von der Agora in Athen in die Klassenräume der Schulen. Natürlich erfährt das Gesprächsmodell nach Sokrates dabei einige Veränderungen. Nelson z.B. favorisiert neben dem Gedanken des selbsttätigen Denkens des Subjektes hin auf klare Argumente und Begriffe im Sinne der regressiven Abstraktion[562] bzw. des Gedankenfortschrittes von der Existenz zur Essenz hin vor allem die Intention, dass am Ende eines Gesprächsverlaufes ein Wahrheitskonsens im inhaltlichen Sinn zustande kommt. Damit ersetzt er die sokratische „Offenheit“ und „Aporie“ durch den Begriff des Konsens als einer vorläufigen Form der durch das Sokratische Gespräch angestrebten Problemlösung[563]. Betrachtet man diese Auffassung von Nelson nun wiederum mit den Augen des Konstruktivisten, dann fällt einem schnell auf, dass ein intendierter Konsens am Ende eines Gespräches immer auch die individuelle Konstruktionsleistung der Gesprächsteilnehmer beeinträchtigen könnte. Deshalb sei noch einmal im Sinne eines gemäßigten und pädagogischen Konstruktivismus hervorgehoben, dass weder die vollständige Offenheit - im Sinne der Aporie - noch das „zwanghaft“ hergestellte inhaltliche Einverständnis am Ende von Diskursen im Unterricht didaktisch sinnvoll erscheinen. Befinden sich die Schüler hingegen in einem „Zielareal“, wo sie mit ihren unterschiedlichen Positionen ankommen, ist für einen individuellen und sozial vermittelten Lernzuwachs gesorgt. Die Worte des Nelson Schülers Gustav Heckmann scheinen in dieser Hinsicht eine gewisse Affinität zuzulassen. Heckmann beschreibt den Prozess der Konsensbildung folgendermaßen[564]: „Das gelingt meist nicht in der Weise, daß der eine Standpunkt in allen Punkten angenommen, der

[562] Vgl. hier meine Ausführungen im Kapitel vorher.

[563] Der von Nelson durch das Sokratische Gespräche proklamierte Konsens zielt auf die Findung der den menschlichen Urteilen zugrunde liegenden Wahrheiten im Sinne der Anamnesislehre als der Erinnerung der der Welt vorausliegenden Ideen. Schon Nelsons Schüler Heckmann hat diese Position etwas abgemildert, wenngleich die Suche nach dem Wahrheitskonsens auch für ihn prinzipielle Gültigkeit hat. Heckmann sagt: Das sokratische Gespräch setzt in der Tat den Begriff ´“irrtumsfreie Wahrheit“` nicht voraus. Es setzt voraus, daß wir eine Aussage als falsch oder als nicht hinreichend begründet erkennen können. Dann geben wir sie entweder preis oder suchen sie so zu modifizieren, daß wir Einwände gegen die modifizierte Aussage nicht mehr sehen. So gewinnen wir Aussagen von der Qualität: bis auf weiteres als begründet anerkannt.“ (Das Zitat von Heckmann ist entnommen aus Draken, Klaus: Sokrates, S.93.)

[564] Vgl. auch die Anmerkungen über Heckmann in der Fußnote im Vorfeld.

gegensätzliche in allen Punkten verworfen wird. Häufiger kommt die Einmütigkeit in der Weise zustande, daß jeder der beiden Standpunkte von Elementen, die der Prüfung nicht standhalten, befreit wird; daß dadurch die Wahrheitskerne der beiden Standpunkte reiner hervortreten und daß diese sich dann nicht mehr als einander widersprechend, sondern als ergänzend herausstellen.“[565] Und Klaus Draken fasst die Suche nach einem Konsens in die vorsichtige These: „Insofern kann man als Ziel aller methodischen Blicke auf Sokrates und auf das Philosophieren überhaupt davon ausgehen, dass zumindest als regulative Idee ein Wahrheitsbegriff hinter jedem ernsthaften Diskurshandeln stehen muss [...; Auslassung durch Verfasserin].“[566]

(2) Nelson unterscheidet sich von Sokrates aber nicht nur im Hinblick auf den „Output“ von Gesprächen, sondern zwei weitere Fragen geht er nachdrücklich an: Er plädiert für eine Reflexion von Gesprächsprozessen im Sinne eines Metagespräches bzw. einer Metakognition. D.h. die Reflexion über den Gesprächsverlauf soll während des Gespräches von den Teilnehmenden immer praktiziert werden. Das erfordert Distanznahme gegenüber den eigenen Beiträgen und eine gewisse Empathie, was die Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer betrifft. Und er folgert für die Rolle des Lehrers ganz im Gegensatz zur Dominanz des fragenden Sokrates in den platonischen Dialogen mehr Zurückhaltung: “Hinsichtlich der Rolle des Gesprächsleiters vertrat Nelson die Auffassung, dass er sich der Gesprächsführung widmen solle, sich jedoch aus der Problemdiskussion heraushalten muss, um die Meinung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch seine Sonderstellung nicht zu beeinflussen. Diese Auffassung ist in der sokratischen Theorie und Praxis umstritten.“[567]

Die Rolle der Lehrkraft und seiner Interventionen lässt sich hier - wie oben schon am Beispiel des Gesprächsausganges skizziert – einerseits gegen

[565] Das Zitat von Gustav Heckmann ist entnommen aus Draken, Klaus: Sokrates, S. 36.
[566] Draken, Klaus: Sokrates, S.94
[567] Brüning, Barbara: Philosophieren, S.68f

Sokrates und andererseits gegen Nelson im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus nach Hans Mendl abgrenzen: Eine zu starke Steuerung und Dominanz in inhaltlicher Hinsicht aber auch in der Frage der Gesprächsführung stehen der Individualisierung entgegen. Eine zu lockere Moderation ohne Impulsgebung stellt ein Gespräch unter die Gefahr der Belanglosigkeit und Beliebigkeit. Auf die Rolle der Lehrkraft wird gleich noch einzugehen sein.

(3) Die über Leonard Nelson und Gustav Heckmann in die universitäre Bildung eingewanderte Sokratik wird gegenwärtig an unterschiedlicher Stelle fortgetragen. Namen wie Ekkehard Martens[568] und Dieter Birnbacher[569] müssen hier ebenso genannt werden wie Gisela Raupach-Strey oder auch Klaus Draken. Auf letztere soll im Folgenden eingegangen werden.

Klaus Draken erläutert in seiner kürzlich erschienenen Dissertation über Sokrates[570]: „Jede neuere Arbeit zur Sokratik muss neben Rückgriffen auf den platonischen Sokrates vor allem auf die Arbeit von Gisela Raupach-Strey zurückgreifen, die in ihrer umfangreichen Dissertation ´"Sokratische Didaktik"` im Jahr 2002 das der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann als lebendiger Gesprächspraxis zugrunde liegende Sokratesbild ausgeführt und didaktisch weiterentwickelt hat."[571] U.a. benennt Raupach-Strey für einen an Sokrates orientierten Dialog, also ein Sokratisches Gespräch, wie es in der Gegenwart in der Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V.[572] praktiziert wird, folgende Aspekte: 1. Die Situation des „Marktplatzes", der „Agora": Jeder kann sich am Gespräch beteiligen, unabhängig von Bildungsstand, Herkommen, sozialer Zugehörigkeit. 2. Die angesprochenen Themen sind der Lebenswelt der Akteure entnommen. Dadurch entsteht ein unmittelbarer Bezug und eine offensichtliche Relevanz

[568] Vgl. hier z.B.: Ekkehard Martens: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003

[569] Vgl. hier z.B.: Birnbacher Dieter/ Krohn, Dieter: Das sokratische Gespräch, Stuttgart 2008

[570] Draken untersucht in seiner Dissertation die Übertragbarkeit der Sokratik in den Bereich der Schule und verschränkt dabei die Ansätze von Raupach-Strey und Ekkehard Martens.

[571] Draken, Klaus: Sokrates, S. 53

[572] Die Gesellschaft für Sokratisches Philosophieren e.V. ist in der Tradition Heckmanns entstanden. Sie arbeitet bis heute an der Weiterführung der sokratischen Gesprächsmetode.

des Themas für die Beteiligten. 3. Im Gespräch wird jeder Dogmatismus ausgeschlossen. Es geht um die Entfaltung der Gedanken auf der Basis der Vernunft. Raupach-Strey sagt: „In diesem Sinn ist das Sokratische Philosophieren weder dogmatisch noch doktrinal.“[573] 4. Das Vertrauen in die Vernunft: Jeder Mensch besitzt diese innere Vernunft als Wegweiser. Jeder Mensch ist urteilsfähig. 5. Die Maieutik: Das innere Wissen des Menschen wird gehoben und danach kritisch reflektiert. 6. Die Frage nach der Begründung als der Weg von der Existenz zur Essenz bzw. die „regressive Abstraktion“: Gedanken und Urteile werden von der konkreten Erfahrung aus ins Allgemeine abstrahiert. 7. Das sokratische Gespräch zielt auf einen Konsens der Gesprächsteilnehmer. „Der Weg des Miteinander-Denkens ist ausgerichtet auf Einsichten zum thematisierten philosophischen Problem, die sich in einem Urteil fassen lassen, dem alle bzw. möglichst alle Gesprächsteilnehmer/innen zustimmen können.“ [574] 8. Die Gesprächsgemeinschaft: „Erkenntnissubjekt sokratischen Philosophierens ist nicht das einzelne, isolierte und sprachlose – oder nur im einsamen Monolog mit sich selber sprechende – Subjekt, vielmehr die Kommunikations-Gemeinschaft derjenigen, die sich ernsthaft argumentativ um Wahrheit bemühen.“[575]

Diese von Raupach-Strey benannten Kriterien schwingen in den von Klaus Draken festgehaltenen fünf Phasen des Sokratischen Gespräches mit, die sich für ihn zwar als idealtypische aber doch plausible Bausteine in der konkreten Durchführung des sokratischen Gespräches ergeben haben.[576] Als geschulter Gesprächsleiter setzt er mit einer als Frage formulierten Themenstellung ein. Sie muss so formuliert sein, dass die

---

[573] Raupach-Strey, Gisela: Das Paradigma, S. 47

[574] Raupach-Strey: Das Paradigma, S. 57

[575] Raupach, Strey, Gisela: Das Paradigma, S.60; vgl. hier auch die von Dieter Krohn zusammen gestellten Kriterien eines Sokratischen Dialoges in der Nelson-Heckmann-Tradition in: Krohn, Dieter: Das Sokratische Gespräch, S. 12.

[576] Vgl. dazu Draken, Klaus: Sokrates, S. 32-51 und Draken, Klaus: Das Sokratische Gespräch im Unterricht, S. 62-66. In der didaktischen Tradition ergibt sich an dieser Stelle ein auffälliger Unterschied zu dem von Barbara Brüning und Harlich H. Stavemann dargestellten Ablauf eines sokratischen Dialoges, wie ihn Sokrates in Platons Dialogen selbst geführt hat. Vgl. dazu meine Ausführungen zu Beginn des Kapitels.

Gesprächsteilnehmer sie anhand ihres „Alltagswissens“ bearbeiten können. Deshalb folgt in Phase zwei die Suche nach einem geeigneten Beispiel aus dem Kontext der Teilnehmenden, das die angesprochene Frage gut verdeutlicht und mit Hilfe dessen die Fragestellung exemplarisch bearbeitet werden kann. Darauf folgt die Analyse des Beispiels durch Befragung und Einbringen von Ideen und Gedanken zur Klärung. Im vorletzten Schritt vier wird versucht, durch „regressive Abstraktion“ den begrifflichen Gehalt der Fragestellung bzw. der Antwort herauszuschälen. Der Gesprächsverlauf verfolgt also den Weg von der Frage über den Lebensweltbezug hin zur begrifflichen Klarheit im Sinn der Konsensbildung. Draken hebt hervor, dass im konkreten Gesprächssetting auch immer ein Gesprächsabschluss fest eingeplant werden sollte: „Man muss ein Ende aus zeitlichen Gründen im laufenden Prozess finden. Hierzu hat sich bewährt, die gefundenen Konsense noch einmal abschießend in den Blick zu nehmen und in ihrem Gehalt zu würdigen.“[577] Dieser Gesprächsabschluss bildet den letzten und fünften Schritt eines Sokratischen Dialoges. Ganz in der Tradition von Nelson schenkt Draken dem Metagespräch darüber hinaus noch eine besondere Bedeutung: „Der Terminus bezeichnet das Unterbrechen des forschenden Sachgesprächs durch ein Gespräch über das Sachgespräch.“[578] Im Metagespräch werden das konkrete Gespräch reflektiert und bewertet, Gesprächsverläufe nachgezeichnet, Diskussionsverhalten am Ideal der Sokratik gemessen, Befindlichkeiten in der Gruppe abgefragt und soziale Dynamiken untersucht.

Folgt man den Ansätzen von Raupach-Strey und Klaus Draken, dann lässt sich unschwer die große Affinität zum Begriff der Religionsphilosophie, der Bildungstheorie von Klafki und auch dem pädagogischen Konstruktivismus erkennen. Subjektorientierung durch Erfahrungsbezug und Anti-Dogmatismus im Gespräch, Individualisierung durch das Einbringen individueller Erfahrungen und individueller Argumente in den Diskurs, Kritikfähigkeit so-

[577] Draken, Klaus: Sokrates, S. 38
[578] Draken, Klaus: Sokrates, S. 39

wie Reflexionsvermögen im Sinne der regressiven Abstraktion und des begrifflichen Denkens seien hier stellvertretend für die im Vorfeld erschlossenen Gedanken zu den jeweiligen Themenkomplexen genannt, die auf die Anschlussfähigkeit zur sokratischen Tradition hindeuten. Der Gedanke des Konsens und die Rolle des Gesprächsleiters als Moderator und Begleiter nach Nelson erscheinen allerdings nach wie vor aus der Perspektive des gemäßigten Konstruktivismus fraglich.

(4) Der von Klaus Draken und Gisela Raupach-Strey dargestellte Typus des Sokratischen Gespräches gleicht einem Idealtypus, der auf den Kontext der Schule abgestimmt werden muss. Das sokratische Paradigma erscheint in außerschulischen Lernprozessen in anderer Weise abbildbar als im Unterricht mit jungen Menschen. Was an Universitäten und in der Erwachsenenbildung möglich ist, ist nicht in gleicher Weise im Raum der Schule durchführbar. Klaus Draken konstatiert deshalb: „Dass diese [die Schule, Anm. Verfasserin] mit ihrer Bewertungs- und Selektionsfunktion der idealen Kommunikation eines herrschaftsfreien Diskurses Hindernisse in den Weg stellt, ist offensichtlich. Für die Durchführung eines sokratischen Gesprächs können sich so und darüber hinaus folgende Aspekte konkret störend bemerkbar machen: Zwang statt Interesse, große Gruppen statt individuell mitzugestaltender Dialoge, entwicklungsbedingte Umbrüche der Schülerpersönlichkeiten, mangelnde Offenheit als Folge ungeklärter Gruppendynamik, der Gesprächsleiter als Bewerter und Vorgesetzter, tauschwertorientiertes Verhalten, Konkurrenzdruck und Profilierungszwänge, der ´“heimliche Lehrplan“`, zeitliche Zerstückelung von Kommunikation i.d.R. im 45-Minuten-Rhythmus, Unterrichtsausfälle, individuelle Fehlzeiten und die Einforderung vorgegebener Lehrpläne und Stoffverteilungspläne.“ [579] Weil also die Welt der Schule ihren eigenen Rhythmus hat, muss das Sokratische Gespräch darauf abgestimmt werden.

In abgeschwächter Form lassen sich die Elemente der Sokratik in den Schulalltag übertragen: Ein sokratisch geführtes Unterrichtsgespräch

[579] Draken, Klaus: Sokrates, S. 43

beginnt mit der Benennung der Frage oder des Themas und rekurriert auf den Lebensweltbezug, über den die Schüler und Schülerinnen das Thema in ihre Erfahrungen einordnen. Zur Bearbeitung der Fragestellung wird nicht ein angelesenes Vorwissen auf der Seite der Unterrichtenden gehoben, sondern allein das in ihnen schlummernde Erfahrungswissen soll zum Vorschein kommen. Wesentlich ist: Jeder Schüler und jede Schülerin können sich am Gespräch „ohne Vorkenntnisse“ beteiligen. Ihre Welt ist der Schlüssel zur Thematik. Dabei ist es bedeutsam, dass die Lernenden angeregt werden, selbst Fragen zu stellen, um die Thematik zu analysieren. Als entscheidend wichtig erachtet Draken das Herausarbeiten von Begriffen und übergeordneten Wahrheiten, indem sie Stück für Stück aus den Erfahrungen herausgeschält werden bis hin zum Festhalten eines möglichen oder vorläufigen Ergebnisses. Auch der Gedanke des Metagesprächs hält Draken für sinnvoll, damit sich die Lerngruppe über den Gesprächsverlauf verständigt und eventuell Raum und Zeit für Unverstandes bleibt: Methodenfragen, Gruppendynamiken, Praktisches und Pragmatisches.

5.4.2.2.1 Der Schüler und die Schülerin im Sokratischen Gespräch

(1) Der im Vorfeld geäußerte und durch das Sokratische Gespräch verbürgte Gedanke der Subjektorientierung legt es nahe, noch einmal genau hinzuschauen und zu überlegen, welche Rolle die Gesprächspartner, sprich der Schüler und die Schülerin, im Sokratischen Gespräch einnehmen, kann man doch ihre Haltung in den platonischen Dialogen eher zurückhaltend beschreiben, auf die Fragen des Sokrates nur kurz antwortend, so dass der Eindruck entsteht, sie seien in das Gespräch eigentlich nicht richtig involviert. Harlich Stavemann beschreibt die Kritik Nelsons gegenüber Sokrates demgemäß: „Nelson […; Auslassung durch Verfasserin] stellt fest, dass ein gelungener Sokratischer Dialog nicht vorliege […; Auslassung durch Verfasserin]. Jeder intelligentere Gymnasiast beanstande, dass Sokrates in den Platonischen Dialogen an den entscheidenden Stellen Monologe halte und

dass der Schüler fast nur ein Jasager sei, von dem man nicht einmal genau sehe, wie er zu seinem ´“Ja“` komme. […; Auslassung durch Verfasserin] Wie schon Platon moniert auch Nelson, dass Sokrates meist Suggestivfragen stelle, auf die er nichts anderes einhole als >>Unzweifelhaft, mein Sokrates!<< “[580]

Diese eigentümlich passive Rolle, die die Gesprächspartner von Sokrates einnehmen, ist in der Rezeption des Sokratischen Dialoges überdacht worden: Die Übertragung des sokratischen Ansatzes in die Didaktik durch Nelson et. al. bis Klaus Draken zeigt die große Aufmerksamkeit, die im Gefolge dem Schüler und der Schülerin in didaktisch angemessener Weise gewidmet wird.

Sucht man bei Sokrates trotz aller Kritik doch einen Ansatzpunkt für die Wertschätzung und Eigenständigkeit des Gesprächsteilnehmers, so ist es letztlich die Kunst der Maieutik, wie sie im Vorfeld angesprochen wurde, die es erlaubt, bei ihm doch von einer Subjektorientierung auszugehen. Anders als in der gegenwärtigen Didaktik und der Frage der Individualisierung. Natürlich. Aber vielleicht darf man den „modernen“ Gedanken von konstruktivem und individuellem Lernen auch so nicht auf Sokrates und seine Zeit anwenden. Es entsteht zwangsläufig eine gewisse Schieflage, weil man Ereignisse und Prozesse aus der Antike an begrifflichen Maßstäben der Gegenwart misst und sie dadurch ein Stück weit ihres Eigenwertes beraubt. Deshalb sei festgehalten: Allein der Gedanke, dass der Mensch Inhaber und Produzent seines „Wissens“ ist, allein dieser Gedanke rechtfertigt die Annahme, dass Sokrates den Menschen als für seine Bildung verantwortlich betrachtet hat. Volker Pfeifer kann deshalb feststellen: „Sokrates trägt keine fertigen philosophisch-ethischen Lehrsätze vor. Er baut großteils auf die innere Dynamik eines dialektischen Kommunikationsprozesses. Sinn und Bedeutung werden – so ließe sich aus

[580] Stavemann, Harlich: Sokratische Gesprächsführung, S. 23.
Vgl. hier auch Draken, Klaus: Sokrates, S.17-24. Und darüber hinaus meine Ausführungen zu Beginn des Kapitels, vor allen Dingen Volker Steenblocks Äußerung über Sokrates.

einem konstruktivistischen Blickwinkel interpretieren – von den Beteiligten interaktional konstruiert.“[581] Und Dieter Birnbacher erläutert ähnlich wie Pfeifer, um die Subjektorientierung bei Sokrates herauszustellen: „Statt das Denken der Dialogpartner zu instrumentalisieren – sei es als Resonanzkörper und Korrekturinstanz für das eigene Denken, sei es als Objekt interessierter Persuasion -, geht es diesem Philosophen zentral um das Denken des anderen und um diesen anderen selbst. Das Denken des anderen soll durch sokratisches Befragen geläutert werden, um letztlich die Person des anderen zu läutern.“[582] Bezogen auf den Unterricht könnte man daraus folgern, dass es nicht auf das Vorwissen des Schülers und der Schülerin ankommt, sondern darauf, dass die Unterrichtenden in angemessener Weise in einem Gesprächsprozess zu individuellen gedanklichen Prozessen aktiviert werden.

(2) Dass der Gesprächspartner in den sokratischen Dialogen eine besondere Bedeutung hat, wird darüber hinaus durch einen weiteren Gedanken plausibel, der die „soziale Komponente“ des Sokratischen Gespräches beschreibt. Bei Nelson ist dieser Aspekt schon erkennbar als die Frage nach der Fähigkeit sich in die Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer hineinzuversetzen und ihre Stellungnahmen wirklich ernst zu nehmen.[583] Gisela Raupach-Strey führt als ein Kriterium des sokratischen Paradigmas die Gesprächsgemeinschaft an.[584] Barbara Brüning erläutert im Rahmen der Darlegung der sokratischen Gesprächsmethode ihre Übertragung in den philosophischen Kontext durch Matthew Lipmann, ein Vertreter der Kinderphilosophie. [585] Als wesentliches Kriterium eines sokratisch-philosophischen Gespräches versteht Lipmann die Gesprächsgemeinschaft als einer philosophischen „communitiy“. Er nennt sie „community of inquiry“

[581] Pfeifer, Volker: Didaktik, S. 130

[582] Birnbacher, Dieter: Philosophie; S. 19; vgl. hierzu auch Krohn, Dieter: Das Sokratische Gespräch, S. 13 oder auch Martens, Ekkehard: Sokrates, S. 54. Martens sagt hier: „Daß Sokrates in seiner mündlichen Dialogpraxis nur Hilfe zur Selbsthilfe leisten, aber nicht als Lehrer eines mitteilbaren Wissens auftreten wollte, betont Platon immer wieder.“

[583] Vgl. hier auch Birnbacher: Schule des Selbstdenkens, S. 227.

[584] Vgl. im Vorfeld.

[585] Vgl. hier Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 70-72

und bezeichnet damit: „Eine Dialoggemeinschaft ist eine reflexive Gemeinschaft, die sich mit philosophischem Denken befasst. Das bedeutet, ihre Überlegungen stellen keine bloßen Unterhaltungen oder Gespräche dar, sondern logisch disziplinierte Dialoge. Die Tatsache ihrer logischen Strukturierung bedeutet jedoch nicht, dass sie keine Plattform für kreatives Denken sind.“[586] Die Gesprächsgemeinschaft nach Lipmann folgt auf der einen Seite vereinbarten Gesprächsregeln, auf der anderen Seite fördert sie die Kreativität und Eigeninitiative der Schüler und Schülerinnen. So soll gewährleistet werden, dass bestimmte Kommunikationskompetenzen, Argumentations- und Dialogfertigkeiten in den Schülern entwickelt werden und sozusagen als Kommunikationsstruktur für Diskurse antrainiert werden. Darunter zählen nicht nur die Versprachlichung eigener Gedanken, sondern auch die Empathiefähigkeit, sich in einen anderen Standpunkt hineinzuversetzen sowie ganz praktische Regelungen wie: Zuhören und Ausreden lassen.

Die Aufstellung derartiger Regeln, wie sie in einer „community of inquiry“ vereinbart und befolgt werden sollen, wird für eine Diskussionsgemeinschaft im Rahmen der Unterrichtsdurchführung von Bedeutung sein, wenn es darum geht, die Voraussetzungen in der Schülergruppe zu klären und durchzubuchstabieren. Dass es dabei zwischen idealer Theorie und Schulpraxis Divergenzen gibt, darauf wurde oben im Rahmen der Ausführungen Drakens hingewiesen. Besonders die Einbindung der Lehrkraft in das Gespräch erschwert einen Dialog „auf Augenhöhe“. Trotzdem dürften die Aspekte der Empathiefähigkeit, also die Fähigkeit den Anderen zu verstehen zu suchen, ein Gespräch „auf Augenhöhe“ zu führen und den Anderen ausreden zu lassen für eine Gesprächsgemeinschaft Regeln abbilden, die auch im Schulkontext immer wieder angestrebt werden können.

[586] Lipman, Matthew: Thinking in Education, S.209: Zitat entnommen aus Brüning, Barbara: Philosophieren, S.70.

5.4.2.2.2 Die Lehrkraft im Sokratischen Gespräch

(1) Die sokratische Gesprächsmethode fordert von den Lehrkräften nicht weniger Kompetenz als von den Schülern und Schülerinnen, die eine Denkgemeinschaft bilden sollen. Es wurde schon mehrfach darauf hingewiesen, wie divergent sich die Rolle des Gesprächsleiters von Sokrates bis in die Gegenwart darstellt. Kann man an Sokrates Verhalten noch eine gewisse Dominanz in inhaltlicher Hinsicht und in der Frage der Gesprächsführung ablesen, plädiert Nelson für mehr Zurückhaltung im Sinne eines Moderators.[587] Nach ihm hat sich der Gesprächsleiter aus Problemdiskussionen herauszuhalten. Allerdings kommt ihm als Moderator auch die Aufgabe zu, das Gespräch auf einen Wahrheitskonsens hin zu lenken. Der radikale Konstruktivismus sieht von einer gezielten Steuerung durch die Lehrkraft ab. Und der pädagogische Konstruktivismus forciert auf der einen Seite den individuellen Lernweg und betont auf der andren Seite eine gewisse Lenkung, Strukturierung und inhaltliche Impulsgebung durch den Gruppenleiter. Dabei ist darauf zu achten, dass das Gespräch nicht „unter der Hand“ doch zu einem gelenkten Unterrichtsgespräch wird, in dem die Schüler und Schülerinnen eigentlich nur noch das benennen, was von der Lehrkraft unausgesprochen intendiert wird. Klaus Draken weist zu Recht darauf hin, dass derartige Unterrichtsgespräche wie z. B. auch das zu Beginn schon erwähnte entwickelnd-fragende Unterrichtsgespräch mit der Sokratik wenig zu tun haben. Beide Gesprächsformen sind prozesshaft und versuchen die im Gespräch sich ergebenden Erkenntnisse an die Subjekte zurückzubinden. Allerdings werden im entwickelnd-fragenden Gespräch mehr Zäsuren durch die Lehrkraft vorgenommen, um das im Vorfeld schon festgelegte und angestrebte Ziel zu erreichen. Klaus Draken spricht von „Osterhasenpädagogik“[588] und kommt mit Diethelm Wahl zu folgendem Schluss: „ So wie an Ostern Eier versteckt werden, so versteckt die Lehrperson ihr wertvolles Wissen, und die Schüler und Schülerinnen müssen es

[587] Vgl. hier auch Birnbacher, Dieter: Schule des Selbstdenkens, S. 224.
[588] Vgl. hier auch meine Ausführungen zu Beginn des Kapitels über die Sokratik.

suchen. [...] Anstatt das erforderliche Wissen verständlich und gut geordnet zu präsentieren (das gilt als abzulehnender Frontalunterricht), wird das Wissen ´erarbeitet`. Dazu stellt die Lehrperson Fragen, auf welche die Schüler und Schülerinnen antworten sollen (das gilt als zu befördernder Lernprozess, obwohl ebenfalls frontal gesteuert). […] Wenn ein großer Teil des Unterrichts durch die ´Osterhasenpädagogik` charakterisiert ist, dann hat dies recht ungünstige Auswirkungen auf das Lernen, wie beispielsweise Klieme (2002) nachweist: Der logisch stringente Charakter der Wissensvermittlung geht verloren. Problemlöseprozesse werden verhindert oder abgebrochen. Bei der Schnelligkeit der menschlichen Interaktion bleibt wenig Zeit zum Nachdenken. Stattdessen operieren die Schüler auf der Ebene der bloßen Reproduktion von Wissenselementen oder mit schlichtem Raten."[589] Deutlich ist damit, dass das Sokratische Gespräch die Eigenleistung der Unterrichtenden viel radikaler denkt und imstande ist, die sich daraus ergebenden individuellen Gesprächsbeiträge in sich aufzunehmen. Für die Rolle der Lehrkraft heißt das dann in Aufnahme sokratischer Gedanken als auch unter Berücksichtigung des gemäßigten Konstruktivismus: 1. Sie moderiert den Gesprächsverlauf. 2. Sie hält sich aus Problemdiskussionen in inhaltlicher Hinsicht vorwiegend zurück.[590] 3. Sie setzt aber inhaltliche Impulse, wenn das Gespräch ins Stocken gerät. 4. Sie hat vor Augen, dass das Gespräch der Zielfindung dient, die darin besteht, auf die Ausgangsfrage des Gespräches Antworten zu suchen. Die Lehrkraft bewegt sich damit zwischen Moderation und vorsichtiger inhaltlicher „Steuerung" im Sinne der Impulsgebung.

---

[589] Draken, Klaus: Sokrates, S.42. Klaus Draken zitiert hier Diethelm Wahl: Lernumgebungen, S.13.

[590] Dieser Gedanke legt sich deshalb nahe, weil die Äußerungen der Lehrkraft per se auf Grund ihrer Rolle von den Lernenden normativ aufgefasst werden können. Es geht aber nicht darum, dass Schüler und Schülerinnen nur in der Weise reflektieren, dass sie das von der Lehrkraft Geäußerte duplizieren, sondern die eigene Meinung der jungen Gesprächsteilnehmer und Gesprächsteilnehmerinnen ist wichtig. Ungeachtet dessen lässt sich darüber hinaus mit der Kinder- und Jugendtheologie festhalten, dass Lehrkräfte auch authentisch im Sinne der Wiedergabe ihrer Auffassung sein können und bei kleinen Schülern und Schülerinnen vielleicht sogar auch sein müssen, um Orientierung zu geben. Allerdings wird der Gedanke im Rahmen der Sokratik und im Hinblick auf Jugendliche zu überdenken sein. (Vgl. zur Jugendtheologie Freudenberger-Lötz, Petra: „Theologische Gespräche mit Jugendlichen, S. 15-18.

(2) Mit Hilfe von Barbara Brüning lassen sich gewisse Moderationstechniken benennen: „gezieltes Nachfragen während des Gesprächs (Anregung zu Begriffsklärungen, Argumentationen; Hinweise auf logische Widersprüche etc.); Zusammenfassen verschiedener Positionen (Zuspitzen von unterschiedlichen Meinungen); Verdeutlichen von einzelnen Denkschritten […; Auslassung durch Verfasserin]; Rückführung des Denkprozesses auf das ursprüngliche […; Auslassung durch Verfasserin] Problem, falls zu große Themensprünge auftreten; Koordinierung der verschiedenen Denk- und Gesprächsstile der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (z.B. Vermeiden einer zu großen Dominanz Einzelner); Einhaltung der in der Vorbereitungsphase aufgestellten Gesprächsregeln; Zusammenfassung der Ergebnisse am Schluss der Diskussion.“[591]

Diese Aufgabenbeschreibungen sind für ein strukturiertes Gespräch sinnvoll. Es soll dem Schüler und der Schülerin ermöglichen, sich selbst im Gesprächsprozess inhaltlich zu positionieren und gedanklich voranzuschreiten. Brüning konkretisiert diese Möglichkeiten der Intervention durch praktische Impulse. Sie seien an dieser Stelle auszugsweise genannt. Nicht nur um einer gewissen Anschaulichkeit zu genügen, sondern auch um einen Blick voraus in das konkrete Unterrichtsgeschehen zu werfen. Im praktischen Vollzug der Einheit spielen die folgenden Gesprächsimpulse eine Rolle.[592] Sie unterstützen dabei, Lernschritte kleinformatig zu untersuchen und den Duktus des Gespräches zu erschließen. Brüning benennt drei Kategorien[593], denen sie Fragen zuordnet: 1. „Klarheit des Denkens“ (Meinst du, dass, …?; Wenn du … sagst, meinst du …oder vielleicht etwas anderes …?; Folgt aus dem, was du sagst, … ?); 2. „Begründungen einfordern“ (Warum hast Du behauptet, dass …?; Gibt es noch mehrere Gründe für die These?; Auf welche Kriterien stützt ihr eure Behauptung …?); 3.

[591] Brüning, Barbara: Philosophieren, S.73
[592] Angemerkt sei hier, dass es sich nur um eine exemplarische Auflistung von Impulsen handeln kann. Die Durchführung der Unterrichtseinheit wird noch andere Aspekte freisetzen. Vgl. hier auch die Auflistung von Fragen bei Draken, Klaus: Sokrates, S. 37f.
[593] Brüning, Barbara: Philosophieren, S. 74f.

„Unterscheidungen herausfinden“ (Was haben …und … gemeinsam?; Könnt Ihr ein Merkmal nennen, wo …nicht zutrifft ?)

Geht man die Gesprächsimpulse durch, wird man merken, welcher Logik die einzelnen Fragen folgen. Es sind auf der einen Seite Fragen, die an die Argumentationskraft und Klarheit des Schülers appellieren, und es sind andererseits offene Fragen, Impulsfragen, die Raum für die gedankliche Entfaltung der Schüler geben. Birnbacher spricht in diesem Zusammenhang von Fragen, die „intrinsisches“ Interesse der Schüler wecken.[594] Sie setzen sich deutlich gegenüber Suggestivfragen oder geschlossenen Ja-/Nein-Fragen ab, die einen Gesprächsverlauf zum „Ping-Pong-Spiel“ werden lassen und in dem die Gesprächsteilnehmer eigentlich nur noch Statisten zum Zweck der Ergebnisproduktion sind.[595]

5.4.2.3 Religionsphilosophie in der Form der sokratischen Gesprächsmethode und ihr Bezug zu den Bildungsstandards und Kompetenzen

An unterschiedlichen Stellen im Vorfeld[596] wurde die Frage nach den Kompetenzen und Bildungsstandards entfaltet. Deshalb soll an dieser Stelle genügen, der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen sich in einer Gesprächseinheit im Unterricht festmachen lassen, die der sokratischen Gesprächsmethode folgt.

Oben wurde veranschaulicht, dass wesentliche Elemente des Sokratischen Gespräches argumentativen Charakter haben und es darum geht, den Begriffen hinter den Dingen der Welt nachzuspüren, also sich auf analytischem Wege der „Essenz“ der „Existenz“ zu nähern, um im Sprachmodus von Paul Tillich oder auch „Sokrates“ zu bleiben. Dabei sollen die Schüler und Schülerinnen die Fähigkeit entwickeln, nicht nur ihre eigene Position wörtlich auf den Punkt zu bringen, sondern auch die Mitschüler zu verstehen suchen, sich in ihre Antworten hineinversetzen und dadurch ei-

---

[594] Birnbacher, Dieter: Philosophieren, S. 32.
[595] Vgl. hier Pfeifer, Volker: Didaktik, S. 135f.
[596] Vgl. hier meine Ausführungen im Kapitel über den Bildungsbegriff, auch die Erläuterungen zum evangelisch-kirchlich geprägten Bildungsverständnis sowie die Darstellung der Kompetenzfrage im Bereich der Kindertheologie im Forschungsüberblick.

nen gewissen Perspektivenwechsel einüben. Sie machen das auf der Grundlage ihrer eigenen Lebenserfahrungen.

Um diese Charakteristika der sokratischen Gesprächsführung mit der Kompetenzfrage zu vergleichen, seien in einem ersten Schritt die Kompetenzen für Evangelischen Religionsunterricht des Hessischen Kultusministeriums genannt[597]: Wahrnehmen und Beschreiben, Deuten und Verstehen, Fragen und Begründen, Kommunizieren und Bewerten, Ausdrücken und Gestalten, Entscheiden und Teilhaben.

Der Hessische Lehrplan versteht unter diesen einzelnen Kompetenzen:

„Wahrnehmen und Beschreiben: Die Lernenden nehmen sich selbst und die Welt in ihrer Vielfalt und Einzigartigkeit mit ihren Möglichkeiten, Grenzen und Brüchen wahr und bringen ihre Erfahrungen zum Ausdruck. Sie nehmen Phänomene als religiös bedeutsam wahr und beschreiben sie (religiöse Sensibilität).

Deuten und Verstehen: Die Lernenden deuten Grundformen religiöser Sprache. Sie erschließen Aussagen biblischer Texte und anderer Zeugnisse und stellen Bezüge zum eigenen Leben und Handeln her (hermeneutische Kompetenz).

Fragen und Begründen: Die Lernenden fragen nach dem Woher, Wozu und Wohin des Lebens. Auf der Suche nach Antworten entwickeln und begründen sie vor dem Hintergrund des biblisch-christlichen Glaubens eigene Überlegungen zu religiösen Fragen (Reflexionsfähigkeit).

Kommunizieren und Bewerten: Die Lernenden nehmen am Dialog über religiöse Fragen argumentierend teil und können begründet Stellung beziehen. Anderen Positionen begegnen sie aufgeschlossen und respektvoll;

---

[597] Hessisches Kultusministerium, Bildungsstandards und Inhaltsfelder, S.13 - Ich beziehe mich bei diesen Kompetenzen und ihren Erläuterungen auf das Kompetenzraster des Hessischen Kultusministeriums für die Sek I, Gymnasium. Es ist durchaus vergleichbar mit den Kompetenzformulierungen der EKD für die Sek I als auch für die SEK II. (Vgl. hier EKD-Texte 111, S.17 und EKD-Texte 109, S.13.) Das Unterrichtsprojekt findet im ersten Halbjahr einer 11. Jahrgangsstufe statt. Für die Schüler und Schülerinnen dürften also die für den Übergang zur Sek II formulierten Kompetenzen noch Gültigkeit haben. Darüber hinaus lagen mir zur Zeit der Abfassung dieses Textes noch keine Angaben für ein länderspezifisches, hessisches Kerncurriculum für die SEK II vor.

diese Fähigkeit zeigt sich im Zuhören, Mitteilen, Anteil nehmen und Verständnis entwickeln (Auskunfts- und Dialogfähigkeit).

Ausdrücken und Gestalten: Die Lernenden erproben, nutzen und reflektieren religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen. Sie gestalten christliche Feste und Feiern im schulischen Leben mit (religiöse Sprachfähigkeit).

Entscheiden und Teilhaben: Die Lernenden setzen sich mit religiös begründeten Handlungsmöglichkeiten auseinander und treffen Entscheidungen für ihre Lebensgestaltung. Sie erproben Möglichkeiten der Teilhabe in kirchlichen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Fähigkeit zur Partizipation)."

Folgt man diesem Raster, so wird deutlich, dass die Kompetenzen, die durch ein sokratisches Gespräch über Religionsphilosophie gefördert werden, vor allen Dingen die Aspekte des Deutens und Verstehens, des Fragen und Begründens („regressive Abstraktion") und des Kommunizieren und Bewertens abdecken Auch der Gedanke der Wahrnehmung und des Beschreibens wird im Sokratischen Gespräch auf der Ebene des Erfahrungsbezuges der Schüler und Schülerinnen identifiziert werden können.[598]

Der Fokus auf diese Kompetenzen darf nun aber nicht dazu führen, einen religionsphilosophisch fundierten Unterricht per se diesen Kompetenzbereichen zuzuordnen. Wer mit Schülern und Schülerinnen philosophiert, kann das auch mit ganz anderen Mitteln tun, die auch die Ebene des Gestaltens oder sogar Teilhabens abdecken.[599] Die Kompetenzförderung im eher kognitiven Bereich bezieht sich auf die Unterrichtseinheit, wie sie in der

[598] Die Verortung der Kompetenzfrage in dem Kontext des Sokratischen Gespräches führt an dieser Stelle über das im Forschungsüberblick dargestellte Ergebnis hinaus: Wurde dort im Zusammenhang der Kinder- und Jugendtheologie die Urteilskompetenz gegenüber der Partizipationskompetenz hervorgehoben, lässt sich jetzt mit Hilfe der Sokratik differenzieren, dass ein religionsphilosophisch ausgerichteter Unterricht im sokratischen Gespräch über die Urteilskompetenz hinausgeht und die Kompetenzen abdeckt: Wahrnehmen und Beschreiben; Deuten und Verstehen; Fragen und Begründen; Kommunizieren und Bewerten.

[599] Hier sei auf die von Volker Steenblock beschriebenen unterschiedlichen Methoden hingewiesen in Steenblock, Volker: Philosophische Bildung, S. 149ff.

vorgelegten Arbeit zur Voraussetzung gemacht wird und in der die Sokratik eine entscheidende Rolle spielt. Die Durchführung der Einheit zur Frage der Anthropologie wird dieses sokratische Modul zur Auswertung zu Grunde legen und auf analytischen Wege erheben, wo es Schülern und Schülerinnen gelingt, sich in eigenständiger Weise inhaltlich zu positionieren.

5.4.2.4 Fazit: Die Adaption des Sokratischen Gespräches als elementare Lernform der Religionsphilosophie im Religionsunterricht

Die folgenden Ausführungen fassen die Ergebnisse der vorhergehenden Untersuchungen zusammen und spitzen sie auf die Frage zu, wie die sokratische Methode in den Religionsunterricht, wie er für die Praxisphase der hier vorgelegten Untersuchung verstanden wird, übernommen werden kann. Klaus Drakens Hinweise, dass sich die Sokratik im Geflecht des Schulalltags anders zeigt und gestaltet als im idealtypischen Fall werden damit berücksichtigt.

(1) Friedrich Schweitzer hat dem Elementarisierungsmodell von Karl Ernst Nipkow neben den vier Formen der Elementarisierung noch eine fünfte hinzugefügt: die Frage nach den elementaren Lernformen als der Frage danach, wie einerseits Unterrichtende den Lernstoff in einer für die Lehrkraft und für die Schüler angemessenen Weise aufbereiten und anderseits wie Lernende durch den Unterricht angeregt werden, in eigenständiger Weise Lernformen kompetent zu entwickeln.[600] Der Sokratische Dialog vermittelt beide Seiten im Unterrichtsprozess: Er wird sowohl dem Unterrichtsgegenstand, der Religionsphilosophie, als auch den Schülern gerecht.

(2) Sokrates, so wurde oben dargelegt, hält fest am Paradigma der begrifflichen Analyse. Offenkundig ist sein Suchen nach begrifflicher Klarheit im Dickicht des Alltags und lebensweltlicher Phänomene. Von der Existenz zur Essenz. So heißt die Marschroute. In der Tradition von Leonard Nelson zeigt sich diese Prämisse in der Rede von der regressiven Abstraktion.

[600] Vgl. hier: Schweitzer: Elementarisierung, S. 29f.

Damit ergibt sich eine gewisse Passung zum Unterrichtsgegenstand an sich: der Religionsphilosophie. Sie legt die elementaren Strukturen von Theologie und Religion frei – damit ihren in didaktischer Hinsicht essentiellen Gehalt qua kategorialer Grundbegriffe. In einem religionsphilosophisch qualifizierten Unterricht wird es deshalb darum gehen, wie sich die Lernenden religionsphilosophische Grundbegriffe nach Paul Tillich erschließen bzw. wie sie diese auf der Grundlage ihrer Erfahrungen entwickeln können. Das Sokratische Gespräch kann deshalb als die elementare Lernform der Religionsphilosophie bezeichnet werden.

(3) Damit ist der zweite Aspekt genannt, der die Kompatibilität von Unterrichtsgegenstand und Lernform zu beschreiben vermag: Der sokratische Dialog misst dem eigenständigen Denken des Individuums eine hohe Bedeutung bei. Das Mittel der Frage erweist sich hier als der Dreh-und Angelpunkt, der drei Ebenen zu verbinden vermag: Die Gesprächsteilnehmer sollen bei Sokrates in ihrer individuellen Geisteshaltung aktiviert werden. Sokrates fragt so, dass die Frage beim Zuhörer entsteht. Auf der anderen Seite zeigt sich im Unterrichtsgegenstand der Religionsphilosophie, dass sie bei der Frage des Menschen einsetzt. Lernform und Lerngegenstand sind hier konform, überlappen sich. Es wird deutlich, dass und wie sich Lernform, Lerninhalt und Lernende begegnen. Die Lernform des Sokratischen Gespräches wird an dieser Stelle elementar für die Lernenden, und zwar deswegen, weil die Methode des Gespräches nicht nur dem Unterrichtsgegenstand der Religionsphilosophie, sondern den Schülern gerecht wird. Ihre Konstruktionen werden in einen diskursiven Zusammenhang gestellt, ihre Individualität wird in ihren Argumentationsfiguren aufgenommen und sichtbar. Hier zeigt sich die große Nähe von Sokratischem Gespräch und Konstruktivismus. Horst Siebert weist darauf hin: „Im Sokratischen Gespräch werden nicht nur neue Wirklichkeiten konstruiert, sondern auch auf ihre Plausibilität und Relevanz hin überprüft. Dabei wird dem Gesprächspartner die Fähigkeit zum verantwortlichen Denken, zur kognitiven >>Autopoiese<<, zu einer >>fruchtbaren Hermeneutik

des Selbst<< unterstellt. Das, was Sokrates zu geben hat, sind nicht Antworten oder Lehren, keine normativen Weltanschauungen; das, was er zu geben hat, ist die Fähigkeit, so nach den Implikationen des eigenen Selbstvollzuges zu fragen, daß sein Gegenüber zu seinen eigenen Antworten und Anschauungen findet, klarer erkennt, was er wirklich will, und im gemeinsamen Dialog neue Perspektiven gewinnt.“[601] Damit sind die Schüler und Schülerinnen nicht nur Rezipienten, sondern Konstrukteure ihrer „Wahrheit“. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Sokrates den Lebensbezug seiner Gesprächsteilnehmer immer zum Thema der Gespräche gemacht hat.

(4) In letzter Konsequenz heißt das aber dann auch, dass ein im Unterricht geführtes sokratisches Gespräch keinem Wahrheitskonsens unterliegen muss, wie ihn Nelson und die in seiner Tradition stehenden Sokratiker betonen. Nicht jeder Schüler und jede Schülerin müssen in ihren Antworten und Urteilen identisch sein. In konstruktivistischer „Manier“ wäre hier wohl besser von einem inhaltlichen Areal zu reden, in das sich jeder Gesprächsteilnehmer zu einer bestimmten Fragestellung einfindet. Dieter Birnbacher sagt: „Schließlich muss das Sokratische Gespräch stärker als zu Nelsons Zeiten der Tatsache Rechnung tragen, dass auch in relativ homogenen Gruppen der für unsere hochdifferenzierte Gesellschaft charakteristische Wertpluralismus zutage tritt und ein Konsens vielfach nicht zu erreichen ist.“[602]

(5) Ist auf dem so beschriebenen Wege der Konnex von Lernform, Lerngegenstand und Lernendem nachgezeichnet, gilt es nun die Rolle der Lehrkraft in das gesamte Setting einzuspeisen: Im Gegensatz zu Sokrates und zu Leonard Nelson bewegt sie sich zwischen Distanznahme, Moderation, Katalysator und „vorsichtigem“ inhaltlichen Impulsgeber. Er bündelt, fragt nach, sortiert, eröffnet neue Gedankengänge, strukturiert, fordert

[601] Horst Siebert bezieht sich hier auf ein Zitat von Peter Müssen. Siebert, Horst: Konstruktivistische Aspekte, S. 81

[602] Birnbacher, Dieter: Schule des Selbstdenkens, S.232

gedankliche Klarheit ein, und konfrontiert auch mal mit der eigenen Meinung, wenn das Gespräch stockt, nimmt aber an der eigentlichen Problemdiskussion nicht teil. Dieter Birnbacher erläutert dazu: „Es hat sich herausgestellt, dass sachhaltige Beiträge des Leiters gelegentlich außerordentlich hilfreich sein können, z.B. um das Gespräch aus einer Sackgasse zu manövrieren. Weiterhin kommt es des öfteren zu Situationen, in denen der Leiter wichtige Hintergrundinformationen, über die die Teilnehmer nicht verfügen, beisteuern kann. Falls alle Teilnehmer, außer dem Leiter jünger sind, sollte es ihm nicht verwehrt sein, das Spektrum der Beispielfälle aus seiner eigenen Lebenserfahrung heraus zu bereichern oder die eine oder andere sachdienliche psychologische Erklärung beizusteuern.“[603]

Für einen Lehrer oder eine Lehrerin im Fach Evangelische Religion heißt das, dass sie einerseits moderierend und strukturierend im Gespräch tätig ist und dass sie subtil, ohne den Diskurs in inhaltlicher Hinsicht zu belasten oder zu dominieren, Impulse setzen kann. Hier ergibt sich ein feiner Unterschied zur Kindertheologie, wo prinzipiell vielfältige Perspektiven auch vielfältig anregend wirken können. Petra-Freudenberger-Lötz erklärt im Zusammenhang der Erforschung von Professionalisierungsprozessen im Lehrbetrieb, dass auf die authentische - und damit konfessionelle - Haltung im Unterrichtsgespräch nicht verzichtet werden sollte: „Das Gebot der Zurückhaltung muss […; Auslassung durch Verfasserin] ergänzt werden durch das Gebot der Authentizität der Lehrkraft, das ggf. im Gesprächsprozess die eigene Stellungnahme herausfordert.“[604]

Darüber hinaus sei im Sinne der Adaption der Sokratik in den Schulkontext festgehalten: Eine gewisse „Positionierung“ der Lehrkräfte im Sokratischen Gespräch entspricht den Einstellungen und Erwartungen der Schüler und Schülerinnen. Für sie ist es außerordentlich schwer, die eigene Lehrkraft neutral zu betrachten, auch wenn dies seitens der Unterrichtenden ganz im Sinne der Sokratik beteuert wird. Der Lehrer bleibt Lehrer. Er besitzt die

[603] Birnbacher, Dieter: Schule des Selbstdenkens, S.231f.
[604] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S. 111

Hoheit über die Noten. Er ist älter und in den Augen der Lernenden an Erfahrung und Wissen reicher. Das erzeugt ein Gefälle, das der sokratische Diskurs nicht vorsieht, de facto in der Schule aber der Fall ist. Es bedarf der Einübung und des ständigen Praktizierens des Sokratischen Dialoges, sollen sich die Schüler und Schülerinnen auf einen Diskurs auf „Augenhöhe“ gewöhnen.

(6) Weicht die Sokratik im Kontext des hier geplanten Unterrichtes einerseits in der Frage nach dem Konsens und andererseits in der Zuschreibung der Lehrerrolle vom klassischen sokratischen Paradigma nach Nelson und der ihm folgenden Tradition ab, ergibt sich auch für die Frage nach dem Unterrichtsziel eine ähnliches Ergebnis. Der hier anvisierte Unterricht zur Frage der Anthropologie hat zum Ziel, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit Hilfe religionsphilosophischer Begriffe Paul Tillichs den Zweiten Schöpfungsbericht erschließen. Der alttestamentliche Text liefert deshalb den Rahmen und den Zusammenhang, innerhalb dessen die Sokraktik im Unterricht praktiziert wird. Der sokratische Diskurs ist in dieser Hinsicht „funktionalisiert“. Er bereitet die Erschließung des Zweiten Schöpfungsberichtes vor. Die religionsphilosophischen Grundbegriffe von Tillich werden als zu erschließende Begriffe sukzessiv in den Sokratischen Gesprächen erschlossen und in den Unterrichtsaufbau integriert. Mit ihrer Hilfe sollen sich die Schüler und Schülerinnen der Paradieserzählung nähern, sie sich aneignen. Der Text des Alten Testamentes ist Ziel der Unterrichtseinheit, nicht Medium im Sinn eines weiteren „Gesprächsteilnehmers“, der in Form des Textes am Diskurs teilnimmt und die Meinung des Textes vertritt. Klaus Draken gibt zu verstehen: „Texte sind nicht Ziel, sondern Medium des Philosophie-Unterrichts, und zwar in der Weise, dass sie in einen Sokratisch-dialogischen Denkprozess integriert werden.“[605] Der Zweite Schöpfungsbericht fungiert nicht als ein Standpunkt unter anderen zur Frage *Was ist der Mensch?* Er ist nicht Medium. Religionsunterricht hat an dieser Stelle im Sinne einer religiösen Philosophie, wie sie im Vorfeld

[605] Draken, Klaus: Sokrates, S. 159

dargestellt wurde, die Aufgabe, die eigenen christlichen Traditionen zu bedenken, zu reflektieren, zu erschließen und sie sich im Medium der Philosophie anzueignen.

Es ergibt sich abschließend: In der Frage des Textgebrauches, des Konsens` und der Lehrerrolle weicht das Sokratische Gespräch im Religionsunterricht von seiner ursprünglichen Intention ab.

(5) Die Überführung in den Unterricht bedeutet für den Idealtypus der Sokratik Anpassungen und Angleichungen an den Schulrhythmus. Das trifft auch für den Religionsunterricht zu. Die Adaption der Sokratik in den Religionsunterricht zur Frage der Anthropologie orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Stellung einer Ausgangsfrage: Was ist der Mensch? Was macht den Menschen aus?
- Benennung von Erfahrungswissen durch die Schüler und Schülerinnen als Antwort auf die Frage.
- Erschließung und Entwicklung religionsphilosophischer Grundbegriffe nach Paul Tillich auf der Grundlage der eigenen Erfahrung im Sinne der regressiven Abstraktion. Die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen werden hier „auf den Begriff gebracht“.
- Der sokratische Dialog hat das Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse zur Interpretation des biblischen Textes einzusetzen. Die religionsphilosophischen Begriffe, die sich die Schüler und Schülerinnen erschlossen haben, dienen als Handwerkszeug den biblischen Text zu „knacken“.
- Damit ist der biblische Text Ziel und nicht Medium des Unterrichtes. Die Sokratik wird an dieser Stelle „funktionalisiert“.
- Die Lehrkraft ist nicht nur Moderator, sondern „vorsichtiger“ Impulsgeber.
- Ein gemeinsames Unterrichtsergebnis im Sinne eines strengen Konsens wird nicht angestrebt. Die Lernenden finden in der Deutung der alttestamentlichen Geschichte ihre eigenen Formulierungen und Wahrheiten im Sinne des elementaren Wahrheitsbegriffes nach Schweitzer. Sie haben allerdings ihr kritisches Korrektiv in der Beziehung

zu den religionsphilosophischen Begriffen. Alle schülereigenen Analysen und Verstehenszugänge müssen an diese Begriffe zurückgebunden werden können.

- Prinzipiell gelten folgende Voraussetzungen für das Sokratische Gespräch im Unterricht: 1. Jeder Schüler und jede Schülerin können sich beteiligen ohne antrainiertes Vorwissen und ohne spezifische religiöse Dispositionen. Auch Lernende, denen der „Glauben“ fremd ist, sind aufgefordert, sich in den Diskurs einzubinden. 2. Es gibt im Verlauf des Gespräches keinen Dogmatismus: Meinungen und Argumente müssen den Fragen der Gesprächsteilnehmer standhalten. Jeder muss sich „befragen“ lassen. 3. Die Gesprächsteilnehmer befinden sich in einer Gesprächsgemeinschaft. Zuhören, Ausreden lassen, sich um Verständnis bemühen, Empathiefähigkeit sind gefragt.

5.4.3 Dritte Perspektive: Auf dem Weg zum Unterricht mit der Elementarisierung und dem Konstruktivismus

Die folgenden Ausführungen nehmen die Planung der durchzuführenden und auszuwertenden Unterrichtseinheit zur Frage der Anthropologie (Was ist der Mensch?) in den Blick. Die Einheit ist für einen Religionskurs der 11. Jahrgangsstufe konzipiert. Sie trägt in Anlehnung an Paul Tillich den Titel: *Der Mensch auf der Grenze.* Die Schüler und Schülerinnen sollen sich in der adaptierten Form des Sokratischen Gespräches mit Hilfe religionsphilosophischer Grundbegriffe den Zweiten Schöpfungsbericht erschließen.

Die Unterrichtsplanung stützt sich auf die fünf Elementarisierungsschritte nach Schweitzer und Nipkow, wie sie unten im Bezug auf den Unterricht entfaltet werden und auf die Erläuterung konstruktivistischer Elemente im Unterricht. Erstens wird also untersucht, wie sich der Unterrichtsgegenstand der Religionsphilosophie in das Modell von Schweitzer und Nipkow einpasst. Dabei wird an der ein oder anderen Stelle auch die inhaltliche Verschränkung zu Klafki deutlich. Und zweitens wird unter der Vorausset-

zung, dass ein religionsphilosophisch ausgerichteter Unterricht dem pädagogischen Konstruktivismus folgt, überlegt, welche Konsequenzen konstruktivistisches Denken für die Planung einer Unterrichtseinheit hat.

5.4.3.1 Mit der Elementarisierung unterwegs …

(1) „[Der Ansatz der Elementarisierung; Ergänzung durch Verfasserin] […; Auslassung durch Verfasserin] hat sich mittlerweile als Leitentwurf in der Religionspädagogik etabliert […; Auslassung durch Verfasserin]."[606] Mit diesen Worten leitet Petra Freudenberger-Lötz in ihrem Buch über Theologische Gespräche mit Kindern vom Theorieteil der Arbeit über zur Darstellung einer Unterrichtseinheit. Das Elementarisierungskonzept von Friedrich Schweitzer und Karl Ernst Nipkow bildet eine solide Grundlage der Unterrichtsplanung. Im Vorfeld wurden die fünf Elementarisierungsschritte schon einmal benannt. Es handelt sich um die Frage nach den elementaren Strukturen, Wahrheiten, Zugängen, Erfahrungen und Formen.[607] Friedrich Schweitzer spricht in diesem Zusammenhang auch von der „elementarisierenden didaktischen Analyse"[608].

- Elementare Strukturen: Schweitzer versteht unter den elementaren Strukturen einer Unterrichtseinheit: „Das wesentliche eines Themas oder Problems soll hervortreten, was eine Reduktion der (Stoff-)Fülle voraussetzt sowie nach einer Vereinfachung des Schwierigen und Komplexen verlangt. […; Auslassung durch Verfasserin] In dieser Elementarisierungsdimension geht es vor allem um Sachkompetenz als Vertrautheit mit einer Sache oder

[606] Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche, S. 133. Vgl. auch Freudenberger-Lötz, Petra: Religiöse Bildung, S.296ff.
Friedrich Schweitzer macht in seinem unlängst erschienen Buch *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann* auf die Funktion des Elementarisierungsansatzes in der Kindertheologie aufmerksam: „Der Elementarisierungsansatz gewinnt durch die Kindertheologie in allen seinen Dimensionen an Zuspitzung unter dem Aspekt von Kindern als aktiven Subjekten des Lernens. Die Perspektive der Kindertheologie hält für den Elementarisierungsansatz die Aufgabe bewusst, religiöse Lernprozesse so zu unterstützen, dass Kinder auch tatsächlich als solche Subjekte wahrgenommen, anerkannt und unterstützt werden." (Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie, S. 78)
[607] Vgl. hier die im Vorfeld ausgearbeiteten Gedanken im Forschungsüberblick sowie Schweitzer, Friedrich et al.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.173-181; Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz, S. 23-34; Mendl, Hans: Elementarisieren lernen, S.63-73.
[608] Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie S.173

einem Thema. Besonderer Nachdruck liegt hier darauf, dass das wesentliche einer Sache erfasst und durchdrungen, also nicht etwa durch Nebensächlichkeiten verdunkelt oder verdrängt wird.“[609]

Die Frage nach den elementaren Strukturen bezieht sich also darauf, den Kern einer Sache freizulegen, das Wesen, das Eigentliche. Hier hat der Begriff eine Köhärenz zu Klafkis Rede des Elementaren, auch wenn Schweitzer sich erst einmal davon distanziert. Schweitzer selbst spitzt zu: „Während Klafki an einer >Aufhebung< des Besonderen in ein Allgemeines (>>allgemeiner Sinn- oder Sachzusammenhang<<) gelegen ist, sollte eine religionsdidaktische Elementarisierung diese Tendenz vermeiden, weil sie dazu führen könnte, aus der Fülle der biblischen Zeugnisse vorschnell theologische Lehren ableiten zu wollen. Elementares Lernen vollzieht sich dagegen individuell-konkret in Auseinandersetzung mit einem ebenso konkret an einen herantretenden Sachverhalt. Außerdem widerspräche jene Tendenz dem narrativen, ereignisbezogenen Charakter der meisten Texte der Bibel, besonders denen der Evangelien. Bei anderen Texten wie systematisch-theologischen oder philosophisch-anthropologischen ist die Frage nach dem begrifflich-Allgemeinen angebracht.“[610] Die Suche nach den elementaren Strukturen beantwortet Schweitzer also erst einmal, indem er sich von Klafkis Position der Kategorie als eines neue und allgemeine Kontexte eröffnenden Lerngegenstandes abgrenzt. Die biblischen Geschichten lassen es aufgrund ihrer narrativen Eigenschaften nicht zu, mit ihrer Hilfe vom Besonderen zum Allgemeinen vorzudringen. Bei systematisch-theologischen Texten oder philosophischen Themen räumt Schweitzer allerdings die Sinnhaftigkeit begrifflicher Arbeit ein. Demgemäß lässt sich sein Begriff der elementaren Strukturen eines Lerninhaltes mit Klafkis Bedeutung des Elementaren da verbinden, wo mit Hilfe eines theologischen oder philosophischen Unterrichtsinhaltes größere Zusammenhänge entdeckt und erschlossen werden können. Das trifft auf die

[609] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, S. 26f
[610] Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.173f

Religionsphilosophie zu. Sie bezeichnet als Philosophie der Religion den essentiellen Gehalt eines theologischen Lernparadigmas, das sich die Schüler mit Hilfe der Religionsphilosophie erschließen können. Am Beispiel der Sündenfallgeschichte wurde das mit Hilfe der Religionsphilosophie von Paul Tillich exemplifiziert. Deshalb sind in diesem Zusammenhang als elementare religionsphilosophische Strukturen des Schöpfungsberichtes zu nennen: Die Situation des Menschen ist die des Falles und der Entfremdung von der Eigentlichkeit seines Seins. Er steht auf der Grenze zwischen Essenz und Existenz, zwischen Freiheit und universalem Schicksal, Schuld und Unschuld. Die Erkenntnis dieser Situation des Menschen, die Sehnsucht nach der verlorenen Eigentlichkeit und der Überwindung der Entfremdung wird in dem Begriff der Tiefe oder der Suche nach dem, was den Menschen unbedingt angeht, abgebildet. Der Schöpfungsbericht legt durch seine mythologische Strukturen diese Begriffe frei. Durch den sokratischen Dialog im Unterricht sind diese Begriffe bei den Schülern und Schülerinnen zu erschließen.

- Elementare Erfahrungen: Unter dieser Kategorie versteht Schweitzer die Erfahrungen, die Jugendliche aufgrund ihrer Lebenswelt gemacht haben.[611] Sie gilt es zu beschreiben und mit den Erfahrungen des Unterrichtsinhaltes oder -gegenstandes zu verschränken. Also: Was steckt z.B. in einem Text? Wovon redet er? Können Schüler und Schülerinnen für das Thema des Textes offen sein, decken sich die jeweiligen Erfahrungshorizonte? Schweitzer sieht hier eine Differenz zu Klafki.[612] Er meint, Klafki hätte diesen Aspekt in seiner didaktischen Analyse einseitiger betrachtet und die Frage nach den Erfahrungen auf Schülerseite in den Mittelpunkt gerückt. Allerdings lässt sich dagegen halten, dass Klafki in seiner Kategorialen Bildungstheorie vom doppelseitigen Erschließungsprozess spricht. Der Schüler erschließt sich den Lerninhalt und der Lerninhalt wird für den Schü-

[611] Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.174f.
[612] Vgl. Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.174f.

ler erschlossen. Das funktioniert nur, wenn zwischen Schüler und Lernstoff gewisse Äquivalente auszumachen sind.

Zu Beginn der hier vorgelegten Ausarbeitung wurde einerseits im Rahmen der Explikation der Säkularisierungstheorie als auch andererseits im Zuge der Auseinandersetzung mit Fragen der religionssoziologischen Erforschung der Religiosität Jugendlicher darauf hingewiesen, dass sie – wenn überhaupt - ihre religiöse und damit für sie authentische Wirklichkeit konstruieren.[613] Deshalb sind sie mit dem je spezifischen persönlichen Erfahrungssetting im Unterricht präsent. Friedrich Schweitzer spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstkompetenz, als der Fähigkeit mit sich selbst umzugehen.“[614]

Die elementaren Erfahrungen, die Schüler und Schülerinnen der 11. Jahrgangsstufe mit der Frage der Anthropologie, wie sie im später durchgeführten Religionsunterricht behandelt werden soll, gemacht haben, könnten folgendermaßen charakterisiert werden: Sie haben eine Ahnung von der Brüchigkeit des Lebens. Grenzerfahrungen haben sie an der ein oder anderen Stelle gemacht, bei der Konfrontation mit Glück und Freude, Tod und Trauer, Abschied und Wiedersehen. Sie haben ein Sensorium dafür entwickelt, dass das Leben mehr ist als nur die äußerlich erfahrbare Wirklichkeit. Sie fragen nach Sinn. Sie fragen nach bleibendem und unvergänglichem Glück. In dieser Hinsicht fragen sie danach, was Menschsein überhaupt bedeutet. Den Zweiten Schöpfungsbericht werden sie kennen, vermutlich als Hinweis auf die „sündige“ Natur des Menschen, der Gottes Gebot nicht gehorcht hat. Er wird ihnen vage und rudimentär im Gedächtnis sein, je nach ihrer kindlich-religiösen Sozialisation. Im Sinne der religionsphilosophischen Interpretation durch Paul Tillich soll der Text mit den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen über den Gedanken der Grenze – der Mensch auf der Grenze zwischen Essenz und Existenz, Endlichkeit und Unendlichkeit – und der Sehnsucht nach Sinn

[613] Vgl. hier meine Ausführungen zur Individualisierungsthese und zum Konstruktivismus.
[614] Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.29

korrespondieren. „Alte“ Gottes- und Menschenbildmuster, nach denen Gott der Strafende ist und der Mensch der Ungehorsame, der Gottes Strafe verdient, sollen geöffnet und geweitet werden für eine religionsphilosophische Deutung der Zweiten Schöpfungsgeschichte als einer Geschichte, die über die Eigentlichkeit des Menschen erzählt und ihrer Suche nach dem Paradies.

- Elementare Zugänge: „Wie unsere Beobachtungen in den Unterrichtstunden zeigen, sind die gerade genannten gesellschaftlich beeinflussten Vorstellungen [also die elementaren Erfahrungen, Erg. Verf.] auch entwicklungspsychologisch zu deuten […; Auslassung durch Verfasserin]. Was bedeutet dies für die Unterrichtsplanung? Welchen Dienst erweisen an dieser Stelle die entwicklungspsychologischen Befunde, wie sie entsprechend unserem Verständnis aus verschiedenen Quellen aufgenommen werden sollten?“[615] Die Frage nach den elementaren Zugängen ist also die Frage danach, von welchen entwicklungspsychologischen und psychosozialen Voraussetzungen eine Lehrkraft ausgehen kann, wenn sie einen für die Schüler angemessenen Unterrichtsgegenstand konzipieren soll. Hier kommen die Einsichten zum Tragen, die zu Beginn der hier vorgelegten Ausarbeitung zur Frage der entwicklungspsychologischen Reife entfaltet wurden. Jugendliche zu Beginn der Oberstufe kennzeichnen sich dadurch aus, dass sie sich gegenüber traditionellen Argumentationsmustern absetzen und sich neue Wege erschließen. Sie denken abstrakt-formal und entwickeln ein kritisches Bewusstsein mit der Fähigkeit zur Metakognition. Petra Freudenberger-Lötz hat in diesem Zusammenhang auf die Einbruchstellen des Glaubens hingewiesen: Naturwissenschaftliches Denken und religiöse Weltsicht stellen für Jugendliche zwei nicht kompatible Muster da, Welt zu erklären.[616] Die Religionsphilosophie in ihrem kritisch-fragenden Charakter bietet hier ein adäquates Medium im Religionsunterricht, Jugendliche in Religion zu unterrichten. Erinnert sei in diesem

[615] Schweitzer, Friedrich: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, S.176
[616] Vgl. dazu meine Ausführungen im Vorfeld.

Zusammenhang an Paul Tillich: „Ph. ist die Haltung des radikalen Fragens, des Fragens nach der Frage und nach allen Gegenständen, sofern sie konkrete Antworten auf die radikale Frage geben können."[617]

Schweitzer spricht in diesem Zusammenhang der elementaren Zugänge von der religiösen Urteilskompetenz bei Jugendlichen, die es zu fördern gilt. Unter Urteilskompetenz versteht er: „Urteilsfähigkeit ist dabei im weitesten Sinne zu verstehen als die Art und Weise, in der das Verhältnis zwischen Gott und Mensch, Transzendenz und Immanenz bestimmt oder gedeutet wird."[618] Jugendliche Schüler und Schülerinnen entwickeln die Fähigkeit, in kritischer Distanznahme zu Tradition, Familienkontext, gesellschaftlichen Werten und Normen nach den Dingen zu fragen, sie zu hinterfragen, um eine eigene Identität zu entwickeln. Sie beurteilen, um zu einem Urteil zu gelangen.[619]

- Elementare Wahrheiten: „Diese Elementarisierung betrifft die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen sowohl des Glaubens als auch des Lebens. Gemeint ist nicht die Vermittlung festliegender Wahrheiten, die gar nicht mehr hinterfragt werden dürfen."[620] Der Gedanke der elementaren Wahrheiten stellt das Subjekt ganz in den Fokus der Untersuchung. Wahr kann nur sein, was sich einem als wahr erschließt. Der diskursive Charakter der Religionsphilosophie mit ihrem Fragen erscheint hier als ein ideales Medium, dieser Wahrheitssuche individuell gerecht zu werden. Antworten werden nicht gegeben, sondern gesucht. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies, dass die Frage nach der sich den Schülern und Schülerinnen zeigenden Wahrheit nur angedacht werden kann. Die Wahrheiten werden von den Lernenden aktiv und selbständig

---

[617] Tillich, Paul: Philosophie und Religion, S. 243

[618] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg, S. 28

[619] Schweitzer hält fest: „Insofern geht es um entwicklungsbedingte Zugänge oder einfach um die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche die Welt konstruieren." (Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg, S. 27) Und weiter: „Hier berührt sich der Elementarisierungsansatz deutlich mit dem Konstruktivismus sowie mit konstruktivistischen Ansätzen in der (Religions-) Didaktik [...; Auslassung durch Verfasserin]." (Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg, Fußnote 10, S. 27)

[620] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg, S. 30

konstruiert und sind deshalb im Vorfeld der Unterrichtsdurchführung nicht festzulegen. Das heißt aber nicht, dass der anvisierte Unterricht zum Zweiten Schöpfungsbericht ohne Angabe eines möglichen Zielareals durchgeführt werden könnte. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich die zweite Schöpfungsgeschichte erschließen mit Hilfe der Tillichschen religionsphilosophischen Grundkategorien. Ob sie in diesem Prozess zur Formulierung einer Wahrheit für sie selbst kommen, muss in der Unterrichtsplanung noch offen bleiben. Auch kann nicht festgelegt werden, worin die je individuell erschlossene Wahrheit des biblischen Textes zu liegen hat. Das heißt dann auch, dass sich in der Frage nach der elementaren Wahrheit in besonderer Weise das konstruktive Profil der Elementarisierung und die damit verbundene hohe Verantwortlichkeit der Lehrkraft spiegelt.[621] Hans Mendl gibt zu verstehen: „Das Erkenntnisinteresse hat sich also verschoben von der ´“Wahrheit an sich“` zur ´“Wahrheit für mich“`. Dies wird beispielsweise im Elementarisierungs-Gedanken deutlich, welcher inzwischen auch in der religionsdidaktischen Ausbildung als Modell für die Unterrichtsvorbereitung Einzug gefunden hat [...; Auslassung durch Verfasserin]. Dort wird die zentrale Frage nach ´“elementaren Wahrheiten“` zumindest schon als doppelköpfige, besser: in dreifacher Bedeutung gesehen: Es geht um den Spannungsprozess der ´“Wahrheit für sich“`, dem elementaren Kern der Sache und der ´“Wahrheit für mich“`; diese ´“Wahrheit für mich“` muss nun in zweifacher Richtung gedacht werden: als Wahrheitszumutung für den Lehrenden, dann aber für die Schülerinnen und Schüler. Gerade in unterrichtlicher Hinsicht wird die entscheidende Frage diejenige sein, wie das, was Lehrende als jeweilige elementare Wahrheit bestimmt haben, produktiv und provokativ in konstruktive Lernprozesse eingebracht werden kann. [...; Auslassung durch

[621] Die elementare Wahrheit, der elementare Zugang und die elementaren Erfahrungen – so lässt sich im Rückblick auf Schweitzer und Nipkow feststellen oder doch zumindest als plausibel erweisen – deuten insgesamt auf das hin, was Wolfgang Klafki „fundamental“ im Bezug auf das jeweilige Individuum genannt hat. Man könnte also sagen, dass ein Unterrichtsinhalt, der den elementaren Erfahrungen, Zugängen und Wahrheiten der Schüler gerecht wird, eine fundamentale Bedeutung im Leben des jungen Menschen einnimmt.

Verfasserin] Bei diesem dynamischen Prozess reicht es also nicht nur aus, Wahrheitspostulate zu formulieren; mitüberlegt werden muss, wie sie sich zu den vorbefindlichen Wahrheitskonstrukten der Lernenden (und der eigenen!) verhalten, und ob die jeweiligen Perturbationen integriert werden können, zur Infrage-Stellung eigener Konstrukte führen oder abgelehnt werden."[622]

- Elementare Lernformen: Auf diesen Gedanken wurde schon im vorhergehenden Abschnitt rekurriert. Deshalb genügt es, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass das Sokratische Gespräch nicht nur eine für die Religionsphilosophie angemessene Methode darstellt, sondern ebenso auch die Schüler in ihren Konstruktionen, ihrer Argumentations- und Kommunikationsfähigkeit, ihrer Reflexion und ihrer Kompetenz zur Diskursfähigkeit mit anderen Meinungen und Einstellungen fordert. Friedrich Schweitzer sagt: „[Elementarisierung im Sinne der elementaren Formen] impliziert […; Auslassung durch Verfasserin] eine Unterrichtskultur, die es Kindern und Jugendlichen erlaubt, als aktive Subjekte tätig zu werden, ihre Erfahrungen einzubringen und neue Erfahrungen zu machen."[623] Und die Mitherausgeberin der Schriftenreihe „Sokratisches Philosophieren", Barbara Neißer, die in den Philosophieunterricht der Oberstufe das Sokratische Gespräch implementiert hat, resümiert: „Die Schüler sind von der Erfahrung des Sokratischen Gesprächs beeindruckt. Ihre Einstellung zum Fach verändert sich, die Ernsthaftigkeit, sich mit Themen und Fragen selbst systematisch auseinanderzusetzen, nimmt zu. Der Wunsch, begründete Ansichten zu eigenen Lebens- und Orientierungsfragen zu gewinnen, ist

[622] Mendl, Hans: Ein Zwischenruf, S.184f
Die Frage nach der elementaren Wahrheit fordert Lehrkräfte heraus, von den Schülern und Schülerinnen formulierte Wahrheiten wiederum der kritischen Überprüfung zu unterziehen bzw. sie in ihrer Wahrheitsfindung zu unterstützen und ihnen hilfreiche inhaltliche Angebote zu machen. Im Zusammenhang der Sokratik bedeutet das, dass der Lehrer nicht nur Moderator im Gespräch sein kann. Er muss auch lenken und Impulse setzen. Vgl. meine Ausführungen dazu im vorhergehenden Abschnitt.

[623] Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg, S.29

eine für Jugendliche wichtige Motivation zum Philosophieren. Ihm kann durch das Sokratische Gespräch im Unterricht entsprochen werden.“[624]

5.4.3.2 Konstruktivistische Perspektiven auf den Unterricht

(1) Der im Folgenden erörterte Gedanke geht von der Planung der Unterrichtsinhalte zur Frage der Gestaltung des Unterrichts über. Ausgeführt werden an dieser Stelle allgemeine Grundüberlegungen zur konstruktivistischen Didaktik im anvisierten Unterricht der Oberstufe. Es geht nicht darum, jede Stunde der Unterrichtseinheit „Auf der Grenze“ im Detail wiederzugeben und konstruktivistisch „aufzustellen“.[625]

Mit diesen wenigen Vorüberlegungen ist gleichzeitig eine Perspektive eingenommen, die Rudolf Sitzberger in seinem instruktiven Aufsatz „Konstruktivistisch Unterricht planen“ verfolgt hat.[626] Sitzberger beantwortet in seinen Ausführungen, wie Unterricht konstruktivistisch konzipiert und dabei gleichzeitig im Geist der Elementarisierung durchgeführt werden kann. Hier interessiert nicht mehr die inhaltliche Erläuterung der einzelnen Elementarisierungsformen von Nipkow und Schweitzer. Sie wurden im Vorfeld dargestellt und nehmen bei Sitzberger den Rang der „Planung“ ein. Vielmehr soll es jetzt darum gehen, wie Unterricht aussehen kann, dessen Zentrum die Religionsphilosophie ist und die mit Hilfe eines konstruktivistischen Ansatzes im Unterricht zu ihrem Recht kommen soll.

Sitzberger nennt sechs Elemente der konstruktivistischen Unterrichtsplanung: Subjektorientierung, Individualisierung; Erfahrungsorientierung, Didaktik der Aneignung, Inhaltsorientierung und Gestaltung einer Lernlandschaft.[627]

---

[624] Neißer, Barbara: Das Sokratische Gespräch, S.100f

[625] Die im Rahmen dieser Ausarbeitung zugrunde gelegten empirischen Untersuchungen beziehen sich auf Ausschnitte aus dem Unterrichtsgeschehen, in denen die Sokratik das Unterrichtsgeschehen bestimmt hat. Es werden keine vollständigen Stundenmitschnitte evaluiert.

[626] Vgl. Sitzberger, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, S.83ff

[627] Vgl. hier Sitzberger, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, S. 85-91.
Vgl. hier die Anregungen für einen konstruktivistisch angelegten Unterricht von Hans Mendl, die im Exkurs zum Konstruktivismus dargelegt wurden. Zur Erinnerung werden hier Stichworte

Der Begriff der *Subjektorientierung* ist im Vorfeld immer wieder genannt worden. Im Kontext der konkreten Unterrichtsplanung ist gemeint, Lerngegenstände auf die Lebenswelt der Schüler hin anzupassen und darin deren Erfahrungszugänge sowie deren entwicklungspsychologische und kognitive Voraussetzungen zu berücksichtigen. Der Gedanke der elementaren Zugänge und Erfahrungen schwingt hier mit. Die Frage der *Individualisierung* im Lernprozess deutet darauf hin, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen dieselben Voraussetzungen mitbringen und denselben Lernweg einschlagen. Hier gilt es durch möglichst variantenreiche Gestaltung des Unterrichts einen hohen Grad an Differenzierung zuzulassen. Die *Erfahrungsorientierung*, die Sitzberger als drittes Kriterium eines konstruktivistischen Unterrichts benennt, verdeutlicht die besondere Bedeutung von Lernen und Leben: Das Wissen, das an vorhandene Wissensbestände und Erfahrungen anknüpft, kann sich vernetzt bilden. Es ist kein träges und totes Wissens, sondern zeigt eine gewisse Lebensrelevanz. Die Frage der *Didaktik der Aneignung* rekurriert auf die Notwendigkeit, dass Lernen ein aktiver Prozess ist und die Schüler und Schülerinnen herausgefordert werden, sich selbsttätig Lerninhalte zu erschließen. Dabei spielt die Lernatmosphäre eine wichtige Rolle, auch die Anregung durch interessant und herausfordernd gestaltete Lernwege. Die *Inhaltsorientierung* wird in der Frage nach den elementaren Strukturen eines Themas oder Lerngegenstandes beantwortet. Und die Frage der *Lernlandschaft* nimmt den gesamten Lernprozess in den Blick und deutet darauf hin, dass es nicht nur einen Lernweg in der Landschaft des Unterrichts gibt, sondern dass Lernräume eröffnet werden, in denen sich die Schüler mit Aufgaben und Inhalten beschäftigen.[628]

---

wiedergegeben: „Lernen als aktiver Prozess“; „Lernprozesse als nicht vorhersagbare Prozesse“; „individuelles Lernen“; „individuelle Lernlandschaften“; „Kontextualität von Lernprozessen“; „Lerninhalte als Perturbationen“; „Evidenz-Quellen“; „Soziale Konstruktion“. (Mendl, Hans: Konstruktivismus, S. 17f) An anderer Stelle führt Mendl an: „Entdeckendes Lernen“; „Individualisierung ermöglichendes Lernen“; „Aktivierendes, produzierendes Lernen; „Biographisches Lernen“; „Dialogisches, diskursethisches Lernen“. (Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, S.35)

[628] Vgl. hier auch noch einmal die Definition, die Horst Siebert zur Lernlandschaft gibt: „[…; Auslassung durch Verfasserin] das Lernarrangement […; Auslassung durch Verfasserin], Lernräume, die

Die Ausarbeitung des Konzeptes einer Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive bemüht sich diese Kriterien zu berücksichtigen. Sie lassen sich mehr oder weniger stark in der geplanten Unterrichtseinheit wiederfinden: Die anthropologische Unterrichtsthematik, die durch Paul Tillichs religionsphilosophischen Ansatz spezifiziert und im Hinblick auf den Zweiten Schöpfungsbericht grundgelegt ist, verfolgt durch ihren existenziell-fragenden Charakter den Aspekt der *Subjektorientierung*. Das wurde im Vorfeld schon mehrfach herausgestellt. Die Sokratik, wenn auch in adaptierter Form, gewährt den Schülern und Schülerinnen auf der einen Seite einen hohen Grad an *Individualität*: Jeder Schüler und jede Schülerin kann sich selbst in das Gespräch mit eigenen Ideen einbringen. Die Sokratik folgt der Linie des „Anti-Dogmatismus“. Keiner ist daraufhin festgelegt, eine bestimmte „Wahrheit“ sagen zu müssen. Darüber hinaus macht es sich die Sokratik zur Grundlage, den Lebensbezug der Gesprächsteilnehmer zu bestimmten Fragestellungen zu erheben. Die Schüler und Schülerinnen bringen ihre Erfahrungen in das Gespräch mit ein. Sie sind der Ausgangspunkt, um überhaupt in einen Diskurs zu treten. Deshalb steht die Sokratik für *Erfahrungsorientierung*. Der Gedanke der *Didaktik der Aneignung* wird in der Unterrichtseinheit da besonders aufgegriffen, wo die Schüler und Schülerinnen im sokratischen Gespräch Neues für sich erkennen und formulieren können und es gelingt, im Diskurs eine offene und „angstfreie“ Atmosphäre herzustellen. Dieser Gedanke wird leitend und orientierend für die Auswertung des empirischen Datenmaterials, der Aufzeichnung der „sokratische Gespräche“ sein. Die Frage nach der *Didaktik der Aneignung* spiegelt sich in der Forscherfrage wieder, mit der die Audioaufzeichnungen ausgewertet werden: Wie erschließen sich Schüler und Schülerinnen mit Hilfe religionsphilosophischer Begriffe bibli-

---

der didaktischen Selbstwahl und Eigeninitiative Raum geben. Sie können auch als Lernwerkstätten mit vielfältigen Lerngelegenheiten bezeichnet werden.“ (Siebert, Horst: Methoden, S.63) Darüber hinaus ist die Frage der Gestaltung des Klassenraumes, der Lehrkraft als beratender Person sowie anregender Texte als Unterrichtsmaterial für eine inspirierende Lernlandschaft wichtig.
Weiterführend sind in diesem Zusammenhang auch die Erläuterungen von Annike Reiß zum Begriff der Lernlandschaft. Vgl. hier: Reiß, Annike: Mit Jugendlichen über Gott sprechen, S. 202f.

sche Texte?[629] Der Aspekt der *Inhaltsorientierung* verweist auf den zweiten Schöpfungsbericht des Alten Testamentes. Die Lernenden sollen sich diesen Text mit Hilfe der Religionsphilosophie erschließen. In diesem Zusammenhang wird die Frage nach dem Unterrichtsziel der Lerneinheit virulent. Sitzberger nennt hier den Terminus der Lernintention als Begriff für das traditionelle Stundenziel.[630]

(2) An anderer Stelle wurde der Begriff der Lernintention beschrieben als „Zielareal“[631]. „Die Formulierung trägt der Schülerorientierung Rechnung und benennt das, was die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen. […; Auslassung durch Verfasserin] In der Verwendung der Verben ist es sinnvoll, nicht solche auszuwählen, die nach „Punkt“ klingen, sondern nach ´“Areal“`, z.B. ´“offen werden“` statt ´“internalisieren“`.“[632] Das Zielareal bzw. die Lernintentionen geben also einen Bereich an, in dem sich die Schüler am Ende der Unterrichtsstunde eingefunden haben sollen. Dabei müssen sie nicht alle denselben Standort und dieselbe Position einnehmen. Wichtig ist, dass sich alle von einer bestimmten Fragestellung im Unterricht affiziert fühlen und auf ihre je eigenständige Weise Position beziehen können.

In diesem Sinn sind lässt sich im konstruktivistischen Sinn zusammenfassen:

- Ein religionsphilosophischer Unterricht wird die Schüler nicht auf die Meinung der Kirche, nicht auf die Lehren der Theologie und auch nicht auf die Auffassung der Lehrkraft festlegen wollen, wenngleich diese mit ihrer konfessionellen Haltung eine „vorsichtige“ Position im Diskurs vertreten kann. Die Lehrkraft hat immer wieder die Aufgabe, mit einem hohen Grad an Sensibilität aufzuspüren, wo im Diskurs und im Lernprozess Lenkung und Steuerung notwendig sind, ohne die Eigenaktivität der

[629] Vgl. dazu den letzten Teil der hier vorgelegten Ausarbeitung zur Unterrichtsanalyse.
[630] Vgl. hier Sitzberger, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, S. 99 und: Eggerl, Hans, Peter et. al: Abschied, S. 73-76.
[631] Vgl. meine Ausführungen zum Konstruktivismus. Auch Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik, S. 32-34
[632] Eggerl, Hans, Peter et. al: Abschied, S,75

Lernenden einzudämmen oder ihnen unterschwellig zu vermitteln, was als eigentlich „richtig“ zu gelten hat.

- Ein religionsphilosophischer Unterricht wird ein Zielareal angeben, in dem die Lehrkraft am Ende des Unterrichtsprozesses alle Schüler vorfindet. Dieses Zielareal soll im Hinblick auf die Durchführung der Unterrichtseinheit lauten: Die Schüler und Schülerinnen können sich die anthropologischen Grundbegriffe - Grenze, Essenz, Existenz, Entfremdung, der Fall - die im Vorfeld mit Hilfe von Paul Tillich herausgearbeitet wurden, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Lebenserfahrungen und der religionsphilosophischen Position von Paul Tillich erschließen. Sie können die „Sündenfallgeschichte“ auf der Grundlage dieser Begriffe reflektieren, verstehen und eine für sie gültige elementare Wahrheit (siehe Schweitzer) formulieren. Sie können sich auf diese Weise den Zweiten Schöpfungsbericht erschließen.

Mit diesem Hinweis ist nun die Didaktik der Religionsphilosophie in unterschiedlichen Facetten gezeichnet und der Weg zum Unterrichtsprojekt frei.

6 Zur Deduktion: Durchführung eines Unterrichtsmoduls

6.1 Die Untersuchung von Religionsunterricht

In der Einführung des Buches „Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis“ aus dem Jahr 2003 weist die Autorengruppe um Dietlind Fischer, Volker Elsenbast und Albrecht Scholl unter Rekurs auf den katholischen Theologen Anton Bucher auf die missliche Lage der empirischen Untersuchung des Religionsunterrichtes hin. „Solange der Religionsunterricht als ein Anwendungsfeld der Theologie, als ein Ort der Mission und Verkündigung von Gottes Wort galt, in dem das Geschenk des Glaubens sich ereignen, aber keineswegs durch Lernprozesse erwirkt werden könne, wurde in der Tat kaum die Notwendigkeit gesehen, die Konstitutionsbedingungen religiöser Lernprozesse zu erforschen. Erst seitdem auch der Religionsunterricht als ein regelgeleitetes Lehr-Lern-Geschehen verstanden wird, bei dessen Wirksamkeit die Beteiligten eine aktive Rolle spielen, ist auch die Frage empirisch zu klären, was im Klassenzimmer geschieht und in welcher Weise der Unterricht wirksam wird. Das ´“Binnengeschehen“` (Bucher 2000) im Klassenzimmer ist allerdings bisher noch sehr selten zum Gegenstand systematischer empirischer Forschung geworden.“[633] So das Resümee der Arbeitsgruppe um Dietlind Fischer am Comenius-Institut in Münster. Deutlich wird die empirische Untersuchung von Unterricht angemahnt. Der Praktische Theologe Stefan Heil, der die Unterrichtsforschung in drei Gebiete aufteilt - das Unterrichtsgeschehen, die Unterrichtsrezeption und die Unterrichtskontexte - kommt im Hinblick auf den konkreten Unterricht zu einem ähnlich lautenden Schluss: „Das Unterrichtsgeschehen ist innerhalb der RU-Forschung - aber auch in der religionswissenschaftlichen Forschung - im Vergleich zur Unterrichtsrezeption eher unterrepräsentiert.“[634]

---

[633] Fischer, Dietlind et al: Religionsunterricht erforschen, S. 5.
[634] Heil, Stefan: Empirische Unterrichtserforschung, S. 14

Das, was hinter den Klassenzimmertüren und nach dem Gong im Schulalltag passiert, ist bislang in weiten Teilen Sache zwischen Lehrkräften und Schülern sowie Schülerinnen. Der Blick von außen wird ausgesperrt. Und der Blick hinter die Kulissen ruft immer noch Abwehr und Unsicherheit hervor. Niemand möchte sich in das Geschäft des Unterrichtens reinreden lassen. Und niemand möchte, dass ein Anderer darum weiß, dass der Unterricht eigentlich gar nicht so abläuft und funktioniert, wie man es selbst gern hätte, geschweige denn die reformerischen schulpädagogischen Bemühungen von Universität und Lehre, die Vorgaben von Kultusministerium, Schulaufsicht und Schulamt sowie PISA und im Gefolge davon die institutionelle Erhebung von Qualität im Bereich der Schule.[635] Dabei könnte ein genauer Blick mit der Fotolinse oder dem Mikrofon doch Einiges ans Tageslicht fördern, darunter sicherlich auch viel Gutes und viel Anregendes.

Die Kasseler Professorin Petra Freudenberger-Lötz z.B. forscht im Bereich der Schulen und des Unterrichtes, um aufgrund ihrer dort gewonnen Erkenntnisse die Professionalität von angehenden Lehrkräften im Bereich der Kinder- und Jugendtheologie zu entwickeln.[636] Was junge Menschen, die den Lehrberuf erlernen möchten, brauchen, erfahren sie nur durch den konkreten Bezug zur Wirklicht des Unterrichtes. Um theologische Gespräche mit Schülern und Schülerinnen führen zu können, ist es unabdingbar sich diese Gespräche im Vollzug anzuschauen, um Konsequenzen für die Ausbildung zu ziehen. Der Blick in die Praxis: Er erweitert die Sicht auf den Unterricht und legt die komplexen Strukturen frei, die sich im 45 Minuten

[635] Der emeritierte Mathematiker Heinrich Bauersfeld gibt zu verstehen: „Allzu schnell entwickeln sich die üblichen Maximum-Minimum-Routinen, d.h. man lernt, seinen Unterricht maximal „am Laufen“ zu erhalten bei einer Minimierung der Konflikte, und man verfügt alsbald über die Rechtfertigungen dazu. Dass sich auf diese Weise der Unterricht von gestern zuverlässig reproduziert - gegen alle Reformverordnungen - , das zeigen die individuellen Regressionen im Konfliktfall und die unveränderte Mehrheit frontaler Unterweisungsformen. Die 12- bis 13-jährige eigene Unterrichtserfahrung als Schüler mit den erlittenen Konfliktregulierungen und Problembehandlungen setzt sich im Normalfall als ´“inneres Bild vom Schulehalten“` weit erfolgreicher durch als eine angeschlossene vierjährige Lehrerausbildung in Gestalt einer mehr auf das Examen als auf die künftige Praxis ausgerichteten Papierlehre.“ (Bauersfeld, Heinrich: Fachdidaktische Unterrichtsforschung, S.47)

[636] Vgl. hier Freudenberger- Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern, S.96ff und S. 219ff.

Rhythmus immer wieder ereignen. Was zwischen Lehrkraft, Lernenden und Unterrichtsinhalt passiert, ist im Detail oft gar nicht wahrnehmbar, wenn nicht genau auf bestimmte Segmente und Momente des Unterrichtsgeschehens rekurriert wird. Deshalb ist Unterrichtserkundung einer der Schlüssel, um Wege für guten Unterricht aufzuzeigen. Eine auf empirischer Grundlage aufbauende Didaktik, wie sie hier vorgelegt wird, versucht zumindest nicht den Weg von der Theorie in die Praxis zu gehen, sondern umgekehrt aus der Praxis wesentliche Impulse aufzunehmen, um diese dann in Bezug auf die Theorie ein- und fruchtbringend zur Geltung zu bringen.[637]

Mit dieser Richtung - von der Praxis zur Theorie - ist nun gleichzeitig ein Kriterium genannt, dem eine Methodik gerecht werden muss, die Unterricht erforscht. Es handelt sich dabei um ein Instrumentarium qualitativer Sozialforschung[638], das für die Bandbreite empirischer Phänomene offen ist und nicht an das Untersuchungsfeld mit einem theoretisch festgelegten Interpretationsrahmen herangeht, um diesen dann durch Datenerhebung und Messung zu verifizieren. Denn das Untersuchungsfeld selbst besitzt höchste Autorität und ist Impulsgeber für Anregungen.[639] Qualitative

---

[637] In dieser Hinsicht ist die theoretische Vorarbeit in der Dissertation nicht so zu verstehen, dass eine aus ihr hervorgehende These durch empirische Forschung belegt werden soll. Die theoretische Vorarbeit zur Frage der Religionsphilosophie als didaktischer Möglichkeit ist im Sinne einer prinzipiellen Grundlegung zu verstehen. Die Auswertung der Daten unterliegt keiner Hypothesenrechtfertigung.

[638] Ernst von Kardorff versteht im „Handbuch Qualitative Sozialforschung“ unter dem Begriff: „Der Begriff `“qualitative Forschung“` ist ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische, methodologische und methodische Zugänge zur sozialen Wirklichkeit. Qualitative Forschung lässt sich auf verschiedenen Ebenen einerseits als eigenständige Ergänzung, andererseits als Gegensatz, Abgrenzung und besondere Akzentuierung im Verhältnis zur vorwiegend am einheitswissenschaftlichen (d.h. am naturwissenschaftlich-experimentellen) Paradigma orientierten experimentellen, modelltheoretischen und quantitativen Sozialforschung begreifen. […; Auslassung durch Verfasserin] Auf einer methodologischen Ebene hat die aus der qualitativen Forschungstradition stammende Kritik an der einseitig experimentell-quantitativ verfahrenden Forschung gezeigt, daß die Zerteilung des Subjekts in einzelne Verhaltenssegmente zur realitätsfernen und damit auch für praktische Zwecke illusionsfördernden Konstruktion eines ´“Reaktionsdeppen“` führt. Dieses Bild der Individuen als Reaktionsautomaten und der Gesellschaft als Summe individueller Verhaltensweisen weist mit dem konkreten Handeln der Menschen in der Alltagswelt nur noch sehr wenige Gemeinsamkeiten auf. […; Auslassung durch Verfasserin] Wenn die Kritik an der mangelnden Tiefenschärfe quantitativer Verfahren berechtigt ist, dann stellt sich die Frage, ob sie nicht eher den Status erkundender Methoden haben, die Spuren aufzeigen, an denen vertiefende und subtilere Verfahren eingesetzt werden können.“ (v. Kardorff, Ernst: Qualitative Sozialforschung“, S. 3 und 7f)

[639] Heinrich Bauersfeld gibt zu bedenken, dass die Hypothesen überprüfende Forschungsmethodik der Komplexität des Untersuchten oft nicht gerecht wird, wenn er sagt: „Der Dynamik der Prozesse

Sozialforschung ist also offen für die Bandbreite und Vielschichtigkeit erhobener Daten und versucht nicht z.B. durch gewisse vorformulierte Items sozialer Wirklichkeit gerecht zu werden. Im Bezug auf den Unterricht in der Schule ist dies deshalb von so großer Bedeutung, weil ein unvoreingenommener Blick auf das Unterrichtsgeschehen und eine Analyse möglich werden, bei der die Daten selbst zum Sprechen kommen.

Im folgenden wird es deshalb darum gehen, eine für die qualitative Erfassung von Religionsunterricht geeignete Methode zu benennen und in ihren einzelnen methodologischen Schritten und Hintergründen vorzustellen. Hingewiesen sei aber schon an dieser Stelle, dass aufgrund des Forschungsumfangs und -prozesses im Rahmen der hier vorgelegten Ausarbeitung eine vollständige Analyse, wie sie die unterschiedlichen Methoden zur qualitativen Erhebung von sozialer Wirklichkeit vorsehen, nicht möglich ist. Vielmehr werden gewisse Methodenelemente herausgearbeitet werden, die für die Auswertung der in der Empirie gewonnenen Daten des Religionsunterrichtes hilfreich sind. Sie wirken orientierend und geben eine Richtung an, in welcher Weise der Zugriff auf die empirischen Aufzeichnungen erfolgen kann, ohne selbst aber im *strengen* Sinn in die Analyse einzugehen.

6.1.1 Aus welcher Methode können Anleihen gemacht werden ?

Um zu einem begründeten Urteil zu gelangen, aus welcher Methodik Instrumentarien entlehnt werden können, um die Audioaufzeichnungen des Unterrichts auszuwerten, sollen im Folgenden zwei Positionen zu Wort kommen. Im Bereich der qualitativen Sozialforschung haben sie sich ca. seit der Mitte des letzten Jahrhunderts entwickelt: die Objektive Hermeneutik von

---

zuwiderlaufend setzt das Messen aber eine gewisse Stabilität der Messgrößen voraus. Die situativ und individuell bedingten Schwankungen der Prozesse machen diese Unterstellung fragwürdig.“ (Bauersfeld, Heinrich: Fachdidaktische Unterrichtsforschung, S. 40)

Ulrich Oevermann und die Grounded Theory[640] von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss.[641]

(1) Während die Objektive Hermeneutik[642] den objektiven Strukturen von Wirklichkeit nachgeht, die sie mit Hilfe des vorliegenden Datenmateriales erheben will, geht es der Grounded Theory eher darum, bestimmten Auffälligkeiten und Sinnzusammenhängen im vorgelegten Datenmaterial nachzuspüren, ohne den Anspruch zu erheben, damit objektiv gültige Strukturgesetze von im Datenmaterial eingefangener sozialer Wirklichkeit abzubilden. Jo Reicherts fasst einen der Grundgedanken der Objektiven Hermeneutik so zusammen: „Zentral für die Position der objektiven Hermeneutik ist ihr Strukturkonzept. Strukturen sind – folgt man Oevermann – keine Modelle, also keine Rekonstruktionen. Sie bilden statt dessen eine Realität sui generis ; sie sind das Dritte zwischen Natur und Kultur […]. […; Auslassung durch Verfasserin] Der objektive Hermeneut will mit Hilfe einer bestimmten Kunstlehre die ihn interessierenden Strukturen rekonstruieren.“ [643] Diese wiederum werden durch Sprache abgebildet. D.h.: „Die soziale Wirklichkeit ist textförmig. Diese Annahme der Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit markiert zugleich den methodischen Zugang. Eine verstehende, methodisch kontrollierte Wirklichkeitserforschung ist Textforschung. Wirklichkeitswissenschaft ist Textwissenschaft.“[644]

Die Objektive Hermeneutik arbeitet deshalb entlang von Textdaten u.a. streng sequenzanalytisch, d.h. Wort für Wort bzw. Sequenz für Sequenz wird versucht den objektiven Bedeutungsgehalt einer Aussage zu erfassen und so z.B. zu überlegen, wie ein Wort einer Person in einer bestimmten

---

[640] Zur ersten Orientierung dienen: Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik und Wernet, Andreas: Einführung.

[641] Für die folgende Darstellung der Grounded Theory habe ich mich hauptsächlich gestützt auf: Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung; Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch der „Grounded Theory Reader“ von Günter Mey und Katja Mruck als Herausgeber.

[642] Die folgenden Ausführungen zur Objektiven Hermeneutik dienen nur der Orientierung bei der Methodenwahl. D.h. ihre Darstellung folgt eher pragmatischen Prinzipien. Nur grobschnittig wird erläutert, was unter dieser Form der qualitativen Forschung zu verstehen ist, um im weiteren Schritt eine Abgrenzung zur Grounded Theory vorzunehmen.

[643] Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik, S. 224f

[644] Wernet, Andreas: Einführung, S. 12

Situation und zu einer bestimmten Zeit eigentlich gemeint ist.[645] „Wenn der Text nämlich als Protokoll sozialer Realität angesehen wird, und wenn es um die Rekonstruktion dieser Realität gehen soll, dann gilt es, dem Text in der Interpretation gerecht zu werden. Das Bild vom Ausschlachten verdeutlicht dies. Hier geht es nicht mehr darum, dem Gegenstand gerecht zu werden, sondern darum, den verbliebenen Rest, soweit möglich, zu verwerten. Zurück bleibt ein Gebilde, das noch trauriger ist, als zuvor. Textzerstörung statt Textrekonstruktion.“[646]

Mit der Identifikation von Text und objektiver Wirklichkeit entsteht ein interpretativer Anspruch, der nur mit viel Kenntnis und Fertigkeit einzulösen ist. Oevermann selbst hat in seinem Werk weniger den Methoden Beachtung geschenkt als dem theoretischen Konzept, das seinen Gedanken zugrunde liegt. In dieser Richtung lässt sich demgemäß auch eine vielfach geübte Kritik verstehen, dass Oevermann selbst nur die hohe Kunst der rechten Dateninterpretation verstehe und die Nachwelt immer vor der Frage stehe, ob das, was sie tut, nun eigentlich im Sinne des „Meisters“ sei. Jo Reichertz versichert: „Eine große Gruppe von Vorbehalten gegenüber der objektiven Hermeneutik bezieht sich auf das ´“nicht-methodische“` Element in der Ausdeutungslehre. Da die Kunstlehre – so das Argument – nicht vollkommen zu operationalisieren sei, sondern im Grunde nur in gemeinsamen Jahren mit dem eigentlichen ´“Meister“, d.h. Oevermann, gelernt werden könne, oder aber sich erst nach jahrelangem Umgang mit geeignetem Datenmaterial als Fähigkeit einstelle, wird befürchtet, daß allein vom ´“Meister“` die Kunstlehre eingesetzt werden kann.“[647]

(2) Eine andere Form der qualitativen Untersuchung von Wirklichkeit ist der auf die beiden Amerikaner Barney Glaser und Anselm Strauss zurückgehende Ansatz der Grounded Theory. Geboren wurde diese Theorie im

[645] Vgl. hier Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik, S. 225 und Wernet, Andreas: Einführung, S. 16f. und S. 27-32.
[646] Wernet, Andreas: Einführung, S. 27
[647] Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik, S. 227

Gegenüber zur quantitativen Sozialforschung[648] in den sechziger Jahren in Amerika, als sich beide der Erforschung der Interaktion von Klinikpersonal und sterbenden Patienten zuwandten und sie in diesem Forschungsfeld eine gegenstandsnahe Theorie begründeten, die es ihnen ermöglichte, sozial-kommunikative Prozesse mit einem relativ überschaubaren Handwerkszeug zu analysieren. Glaser und Strauss gingen dabei davon aus, dass z.B. durch die Aufzeichnungen von Interviews zwischen Sterbenden und Klinikpersonal bestimmte Parameter auszumachen seien, mit Hilfe derer diese Kommunikationsprozesse strukturierend gedeutet werden konnten.[649]

Maßgeblich ist für diesen Ansatz die Annahme, dass aus den Daten selbst gewisse Logiken und Gesetzmäßigkeiten sprechen, und sie nicht aufgrund einer schon im Vorfeld festgelegten „geheimen" Hypothese interpretiert werden. „Man" lässt die Daten sprechen und schaut, was sie zu sagen haben. Im übertragenen Sinn meint das: Die Antwort auf die Frage liegt im empirisch ermittelten Material und nicht in der schon im Vorfeld formulierten Antwort. Glaser und Strauss verwenden dafür in ihrem ersten Buch „The

[648] Vgl. hier die Ausführungen von Glaser und Strauss: „Wir sind hingegen der Ansicht – und das wollen wir in diesem Buch zeigen - , dass es keinen fundamentalen Gegensatz zwischen den Zwecken und Kapazitäten qualitativer und quantitativer Methoden oder Daten gibt. Was es gibt, ist ein Unterschied in der Betonung von Verifikation oder Generierung von Theorie, mit dem historisch hitzige Debatten über quantitative versus qualitative Daten verbunden waren. [...; Auslassung durch Verfasserin] Wir wollen nun in unserem Buch zeigen, wie qualitative Daten erhoben, kodiert und analysiert werden müssen, um Theorie zu generieren." (Glaser, B.G./ Strauss, A.L.: Grounded Theory, S. 34) Aufschlussreich ist auch die Äußerung von Juliet Corbin: "Meine erste Begegnung mit qualitativer Forschung machte ich in der ´"Dinosaurierzeit"`, wie ich sie nenne. Damals war ich eine naive Masterstudentin, die an einem vorgeschriebenen Forschungskurs teilnahm. Ich fand den quantitativen Teil des Kurses ziemlich trocken; er förderte mein Interesse Forschung zu betreiben nicht. Als eine Präsentation im Kurs jedoch zu einer Diskussion über qualitative Forschungsmethoden führte, sagte ich: ´"Was ist das? Erzähl mir mehr davon"`. Irgendetwas an qualitativer Forschung fand ich sehr ansprechend, wenngleich ich damals nicht hätte sagen können, was es war. Rückblickend glaube ich, dass irgendetwas in mir eine Resonanz auf qualitative Forschung erzeugte und es immer noch tut, da sie das, was Pflege eigentlich ausmacht, im Kern berührt: Menschen eine helfende Hand zu reichen, zuzuhören, was sie zu sagen haben, und dann dieses Wissen zu nutzen, um in ihrem Leben etwas zu verändern." (Corbin, Juliet M.: Eine analytische Reise, S. 164)

[649] Inken Mädler beschreibt in ihren Ausführungen zur Erforschung von Religionsunterricht durch Grounded Theory: „Sie [die Theorie, Anm. Verfasserin] erwuchs zunächst aus praktischen Erfahrungen mit qualitativer Forschung, die Glaser und Strauss in den sechziger Jahren gemacht haben, als sie sich der Interaktion von Klinikpersonal und sterbenden Patienten zuwandten. Als elaborierte Methodik zur Theorieentwicklung wurde sie dann in dem gemeinsamen Buch *Discovery of Grounded Theory* vorgestellt und sowohl von Barney Glaser als auch von Anselm Strauss in späteren Publikationen weiter entwickelt." (Mädler, Inken: Ein Weg, S. 242)

Discovery of Grounded Theory“ aus dem Jahr 1967 den Begriff der Emergenz.[650]

Wer empirisch forscht, wird schnell merken, wie schillernd die Annahme ist, dass Daten aus sich heraus sprechen, „emergieren“, ohne dass der interpretative Verstehensakt des Forschers in die Auswertung mit einbezogen wird. Der Hamburger Sozialwissenschaftler Udo Kelle weist in diesem Sinn darauf hin: „´“Emergenz“` hat sich als ein problematisches methodologisches Konzept erwiesen, weil sich hieran die Idee verknüpft, dass Forschende sich ihrem Forschungsfeld ohne theoretisches Vorwissen nähern sollten. Allerdings haben Glaser und Strauss den Umstand, dass Forschende immer auf bereits vorhandenes Theoriewissen Bezug nehmen müssen, um empirische Sachverhalte zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären, keinesfalls übersehen. Eine Alternative zum induktivistischen Verständnis qualitativer Forschung findet sich bereits im Discovery-Buch: Forschende mit ´“theoretischer Sensibilität“` können Perspektiven entwickeln, die ihnen helfen “to see relevant data and abstract significant categories from his scrutiny of the data […].“[651] Die aus den Daten „emergierenden“ Aussagen müssen also nach Glaser und Strauss mit einer gewissen theoretischen Sensibiltät und Respekt vor dem Text aufgestöbert und eruiert werden.

So versöhnlich und nachvollziehbar der Hinweis Kelles auf die theoretische Sensibiltät des Interpreten in dem Frühwerk der beiden amerikanischen Soziologen sich anhören mag: Die Frage der Emergenz der Daten hat zwischen Glaser und Strauss zwei unterschiedliche Richtungen der qualitativen Forschung entstehen lassen: den Ansatz der theoretischen Kodierung mithilfe von Kodierfamilien nach Glaser – ein sehr aufwendiges und anspruchsvolles Verfahren, bei dem der Autor mehrere Kodierfamilien be-

---

[650] Vgl. hier die Ausführungen von Udo Kelle: „Emergence“ oder „Forcing“, S.236-260
J. Corbin hält fest: „Vorstellungen wie die Folgenden waren damals nicht unüblich: 1. Die Theorie ist in den Daten ´“verborgen“`. Wenn Forschende hinreichend sensibel sind und die Daten genau genug ansehen, kommt die Theorie quasi von selbst zum Vorschein; das Schlüsselwort war ´“Emergenz“``. (Corbin, J.: Eine analytische Reise, S. 164)

[651] Kelle Udo: „Emergence“ oder „Forcing“, S. 257

nennt, um diese dann mit gegenstandsbezogenen Kodes zu verschränken und den Ansatz von Strauss und Corbin, der axialen Kodierung mit ihrem Kodierparadigma, nach dem bestimmte Kodes aus den Daten auf Subkategorien bezogen und spezifiziert werden.[652] Die Darstellung der von Strauss und Corbin favorisierten Methode erfolgt weiter unten. An dieser Stelle sei aber darauf verwiesen, dass die hier vorgelegte Ausarbeitung in der Durchführung und Erforschung von Religionsunterricht das Modell der Grounded Theory nach Strauss und Corbin bevorzugt.

(3) Gegenüber der Objektiven Hermeneutik schlägt die Grounded Theory von Glaser und Strauss bzw. auch von Strauss und Corbin von ihrem Grundansatz her eine andere Richtung ein. Es geht nicht um die Abbildung objektiver Strukturen und Wirklichkeiten durch Analyseverfahren, sondern Grounded Theory führt den Interpreten dazu, bestimmte Verdichtungspunkte im Datenmaterial herauszufiltern, die für bestimmte Sachverhalte sprechen. In diesem Sinn gibt sie ganz grundlegend eine Antwort auf die Frage: „Was ist hier los?“ „Was ereignet sich hier eigentlich?“ Inken Mädler sagt dazu: „Anders als etwa die Objektive Hermeneutik, die streng sequenzanalytisch vorgeht, um die Struktur eines Einzelfalles

[652] Vgl. hier die Ausführungen von Udo Kelle zu Glaser und Strauss in: „Emergence“ oder „Forcing“, S. 239ff. Kelle stellt den Bruch zwischen Glaser und Strauss dar und folgert für die Anwendung der Grounded Theory: „So reduziert sich die von Glaser recht einseitig geführte Kontroverse (da Strauss auf die Angriffe nie öffentlich reagiert hat) auf die Frage, ob Forschende ein definiertes ´“Kodierparadigma“` sensu Strauss und Corbin nutzen oder theoretische Codes sensu Glaser ad hoc einführen sollten, die aus einem umfangreichen Fundus von ´“Kodierfamilien“` stammen. Beide Strategien haben ihre Vor- und Nachteile. Neulinge in der qualitativen Forschung, die klare Vorgaben wünschen, um ihr Datenmaterial zu strukturieren, werden eher mit dem Kodierparadigma nach Strauss und Corbin zufrieden sein. Diese Strategie bringt zudem (anders als Glaser behauptet) nur ein eingeschränktes Risiko mit sich, dass Kategorien den Daten `“aufgezwungen“` werden, weil das Paradigma aus theoretischen Begriffen aufgebaut ist, die nur begrenzten empirischen Gehalt aufweisen“. (Kelle, Udo: S. 257). Vgl. zur Auseinandersetzung zwischen Glaser und Strauss auch: Strübing, Jörg: Zwei Varianten, S. 261-275. Strübing wertet Glasers Einschätzung anderer Modelle qualitativer Sozialforschung folgendermaßen: „All diesen Versuchen einer Re-Interpretation oder Neujustierung der Grounded Theory liegt für Glaser vor allem und zunächst ein falsches Verständnis der Ursprungsfassung von Grounded Theory zugrunde, die aber richtig (also in Glasers Sinne) verstanden keine Veränderung benötige. Würde umgekehrt etwas von diesen Vorschlägen übernommen, so handele es sich nicht mehr um Grounded Theory, sondern ´“nur“` um ´“QDA“`, also um ein Verfahren der qualitativen Datenanalyse. Glaser zieht hier – ganz anders als Strauss – eine harte Trennungslinie zwischen Grounded Theory und qualitativer Datenanalyse, weil er allen Verfahren, die weder hypothetiko-deduktiv noch im Stile ´“seiner“` Grounded Theory verfahren, eine rein deskriptive Orientierung unterstellt.“ (Strübing, Jörg, S.275)

nachzuzeichnen und die Bedeutung eines Textes als sukzessiv aufgeschichtete zu erheben, geht es der Qualitativen Inhaltsanalyse, deren elaboriertes Modell von Glaser und Strauss vorgelegt worden ist, weniger um die Authentizität des Einzelfalls als um die Subsumption desselben unter vermutlich allgemeine Zusammenhänge.“[653] Die Grounded Theory bleibt dabei offen und interpretiert nicht nach geheimen Rezepten. Sie nimmt einen unbefangenen Zugriff auf das Datenmaterial ein, ohne allerdings eine umfassende Voraussetzungslosigkeit zu postulieren. Strauss und Corbin betonen: „Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“[654] Inken Mädler betont die Güte dieses Forschungsverfahrens: „[...; Auslassung durch Verfasserin] weil es Forschungsprozesse vor allem als Suchprozesse definiert und diese methodisch anleitet […; Auslassung durch Verfasserin].“[655]

Als Ergebnis der Datenanalyse mit Hilfe der Grounded Theory wird eine gegenstandsadäquate bzw. gegenstandsnahe Theorie zu einer bestimmten Fragestellung, die sich u.U. auch erst durch die Analyse herauskristallisiert, angestrebt. Diese Theorie wird durch einen längeren Forschungsprozess und über einen größeren Zeitraum auf der Grundlage von umfassendem Datenmaterial entwickelt. Martin Rothgangel und Judith Saup fassen zusammen: „Zum einen ist diese Methode zur Entdeckung neuer Theorien entwickelt worden, ihre entscheidende Stärke kann gerade in ihrem kreativ-konstruktivistischen bzw. explorativ-suchenden Charakter gesehen werden. Zum anderen ist diese Methode, wie der Begriff ´“Grounded“` besagt, ´“gegenstandsnah“` bzw. ´“gegenstandsbezogen“`. Ihre Theorien werden aus dem empirischen Datenmaterial heraus entwickelt, und nicht deduktiv von a priori-Annahmen abgeleitet.“[656]

---

[653] Mädler, Inken: Ein Weg, S. 248
[654] Strauss Anselm/ Corbin Juliet: Grundlagen, S.8
[655] Mädler, Inken: Ein Weg, S. 242
[656] Rothgangel, Martin/ Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde, S. 85

Für den Fortgang der Untersuchung wirkt die Grounded Theory in der Weiterentwicklung von Strauss und Corbin orientierend. Gefragt ist nicht die Freilegung objektiver Sinnstrukturen sozialer Gefüge in Textgestalt nach Oevermann, sondern es geht in dem hier vorgelegten Forschungsprozess ganz konkret darum, in welcher Weise sich Lernende zu biblischen Themen verhalten. Dabei wird Grounded Theory nicht in Gänze in den Forschungsprozess einbezogen, kann aber ein Impulsgeber für Kriterien sein, mit Hilfe derer die Gesprächsaufzeichnungen aus dem Unterricht zu evaluieren sind. Es geht bei dem zu untersuchenden Datenmaterial um eine eher deskriptiv angelegte Analyse, die Impulse der Theorie von Strauss und Corbin „vorsichtig" aufgreift. Fraglich ist dabei, welche Anregungen sich durch Grounded Theory im Kontext der Unterrichtsauswertung als plausibel erweisen könnten. Um zu einer begründeten Entscheidung zu kommen, werden deshalb die einzelnen Verfahrensschritte der Methode im Folgenden dargestellt.

6.1.2 Zur Orientierung: Wofür „Grounded Theory" prinzipiell steht[657]

(1) Wer empirische Forschung betreibt und sich in das Forschungsfeld begibt, tut gut daran, eine gewisse Fragestellung mitzubringen, mit Hilfe derer das Auge gerichtet das Feld betrachten kann, das es zu erheben gilt. Damit ist nicht daran gedacht, den Forschungsprozess als Überprüfung einer Hypothese im Sinne ihrer Verifizierung zu verstehen. Nein. Es geht lediglich um die Artikulation eines Ausgangsinteresses, mit Hilfe dessen dann die Datenmenge fokussiert werden kann. Strauss und Corbin geben zu verstehen: „Wie bereits dargestellt, ist es das Hauptziel von Grounded Theory, eine Theorie zu entwickeln. Dazu benötigen wir eine Fragestellung oder Fragestellungen, die uns die notwendige Flexibilität und Freiheit geben, ein Phänomen in seiner Tiefe zu erforschen. [...; Auslassung durch Verfasserin]

[657] Die Darstellung der Grounded Theory erfolgt überblicksweise. Es gilt hier, die wichtigsten Elemente zu benennen und darzustellen, um den Weg in die Erforschung der Unterrichtspraxis gangbar zu machen. Grundlage der Ausführungen sind: Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grundlagen und Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory.

Deshalb steht zu Beginn des Forschungsprozesses eine offene und weite Fragestellung. [...; Auslassung durch Verfasserin] Die Fragestellung beinhaltet keine Aussagen über die Zusammenhänge zwischen einer abhängigen und einer unabhängigen Variablen, wie es in quantitativen Studien üblich ist, denn wir testen nicht diese Art von Hypothesen. Die Fragestellung in der Untersuchung mit der Grounded Theory ist eine Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll."[658]

(2) Ist die Forscherfrage in ihrer Weite formuliert, können die Daten erhoben werden. Sie können aus unterschiedlichen Bereichen stammen, wobei die „gebräuchlichsten Datenquellen Interviews und Beobachtungen" [659] sind. Nach der Aufnahme und Sicherung der Daten werden diese transkribiert, d.h. sie werden dem Forscher in einem für ihn adäquaten Format zur Analyse zugänglich gemacht. Aus dem gesprochenen und mit unterschiedlichster Technik aufgezeichneten Wort wird so das schriftlich fixierte. Unterschiedliche und detaillierte Modelle zur Transkription versuchen dabei, eine möglichst große Übereinstimmung und Authentizität zwischen Aufnahme und Verschriftlichung herzustellen.[660] Franz Breuer gibt in diesem Zusammenhang zu Recht zu bedenken: „Was tut jemand, der ein technisch aufgezeichnetes Interaktionsgeschehen transkribiert? Und wie ist das Produkt der Transkriptionsarbeit in Relation zum sozialen Ereignis, auf das es sich bezieht, zu verstehen? Man transportiert ein Ereignis aus einer Welt in eine andere – vom lebendig-sinnlichen Geschehen und erlebten Handeln in das Medium der elektromagnetischen Aufzeichnung und schließlich in ein schriftsprachliches oder linguistisches Symbolsystem."[661] Bei der Übertra-

---

[658] Strauss/Corbin: Grundlagen, S. 22f
Auf der anderen Seite gibt J. Corbin über ihre eigene Forschungsarbeit zum Thema des Vietnam-Krieges und deren Gründung in einer Forscherfrage deutlich zu verstehen: „Beachten Sie, dass ich keine spezifische Forschungsfrage hatte, als ich die Untersuchung angefangen habe. Ich war nicht sicher, wohin mich die Forschung führen würde. Ich habe mich einfach hingesetzt mit diesem ersten Stück Daten vor mir und habe mich im Zuge der Forschung dahintragen lassen, wohin sie wollte. (Corbin, J.: Eine analytische Reise unternehmen, S. 171)

[659] Strauss, Anselm, Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 5

[660] Vgl. hier: Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory, S. 65-68 und Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung, S.143-156

[661] Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory, S. 66

gung der Daten ist also große Sorgfalt angeraten, wobei die grundlegende Unterschiedlichkeit der beiden Datentypen immer bleibt. Deshalb rät Breuer auch, die Transkription „flach“ zu halten, um die Reliabilität der Analyse zu gewährleisten: „Allerdings zeigt sich erfahrungsgemäß, dass ein Transkriptionsbemühen, das auf einen hohen Genauigkeitsgrad angelegt ist, hinsichtlich der intra- und intersubjektiven Reliabilität problematisch wird: Je präziser und detaillierter die Verschriftlichung ausgearbeitet wird, desto unreliabler wird sie. [...; Auslassung durch Verfasserin] Reliabilitätsstreben setzt eher ´“flache“` Transkriptionen in Vorteil. Zudem vergrößern sich mit steigendem Detailliertheitsgrad die Schwierigkeiten der Rezeption.“[662] Im Bezug auf die Durchführung und Aufzeichnung des Religionsunterrichtes im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit wird an diese Sicht Breuers angeknüpft werden und darauf zurückzukommen sein.

(3) Die verschriftlichten Daten liegen nach der Aufbereitung zur Kodierung bereit, d.h. sie müssen auf bestimmte Kategorien und Kodes untersucht werden, um herauszufinden, was sie sagen wollen. Strauss und Corbin untergliedern den Kodiervorgang in drei Segmente: das *offene Kodieren*, das *axiale Kodieren* und das *selektive Kodieren*.[663] Das offene Kodieren bezeichnet dabei den Vorgang, dass die Daten „aufgebrochen“ werden, um ihre „Botschaft“ zu ermitteln. Dabei bietet es sich an, dass z.B. in einer Form der Zeile-für-Zeile-Analyse die Daten auf bestimmte *Konzepte*, also Etiketten, mögliche Bedeutungen usw. untersucht werden. Ergeben sich mehrere ähnliche oder verwandte *Konzepte* im Text, werden sie zu einer *Kategorie* gebündelt. Strauss und Corbin definieren die *Kategorie* folgendermaßen: „Eine Klassifikation von Konzepten. Diese Klassifikation wird erstellt, wenn Konzepte miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Konzepte unter einem Konzept

[662] Breuer, Franz: Probleme, S. 252ff. das Zitat ist abgedruckt in: Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory, S. 67

[663] Vgl. hier Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 44ff. Grundlegende von Strauss und Corbin gesetzte Begriffe für den Kodiervorgang werden von mir kursiv gedruckt. Vgl. an dieser Stelle auch die Darstellung der Erforschung einer Religionsunterrichtsstunde durch Grounded Theory: Rothgangel, Martin/ Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde, S. 87-101.

höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstrakteres Konzept, genannt Kategorie.“ [664] Darüber hinaus werden den Kategorien bestimmte *Eigenschaften* und *Dimensionen* zugeordnet, die wiederum die Bandbreite eines durch eine Kategorie abgebildeten Inhaltes beschreiben. Es ergibt sich von selbst, dass dieser Prozess des *offenen Kodierens* darauf beruht, die Daten ständig miteinander zu vergleichen und zu befragen.

Dem Prozess des *offenen Kodierens* folgt das *axiale Kodieren*. Hier werden die schon benannten Kategorien des Datenmaterials noch einmal anders zusammengesetzt und miteinander verbunden. Dabei geht es nicht darum, „wie man mehrere Hauptkategorien in Beziehung setzt, um eine umfassende theoretische Formulierung zu erstellen [...; Auslassung durch Verfasserin], sondern über die Entwicklung dessen, was vielleicht zu einer der verschiedenen Hauptkategorien wird.[665] Aus diesem Grund werden die Kategorien über ein *Kodier-Paradigma* spezifiziert, das Aufschluss über die *Bedingungen* und den *Kontext* des fixierten Inhaltes, die *Handlungs- und interaktionalen Strategien* des beobachteten Phänomens und die sich daraus ergebenden *Konsequenzen* gibt. Diese Kennzeichen des *Kodier-Paradigmas* werden *Subkategorien* genannt.[666] Das *axiale Kodieren* bettet die Kategorien also in einen komplexen Zusammenhang von *Subkategorien* ein. Sie werden dadurch konkreter und gewinnen an Plastizität. Auch beim *axialen Kodieren* erfolgt noch die Zuordnung von *Dimensionen* und *Eigenschaften.*

Der letzte Schritt in der Grounded Theory besteht darin, eine gesättigte Theorie, die aus dem Datenmaterial herausgewachsen ist, zu benennen. Dem entspricht der Vorgang des *selektiven Kodierens*. Es will eine *Kernkategorie* formulieren, die in gewisser Weise den roten Faden des Forschungsmaterials wiederspiegelt. Zu dieser *Kernkategorie* werden alle ausformulierten und schon erhobenen *Kategorien* in Beziehung gesetzt.[667]

---

[664] Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 43
[665] Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 76
[666] Vgl. hier Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 75ff.
[667] Vgl. hier Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 94ff.

(4) Der Prozess des *offenen Kodierens* bis zur Gewinnung der *Kernkategorie* erfordert vom Interpreten mehrere Kompetenzen: Er muss die Daten ständig miteinander vergleichen und sie immer wieder neu befragen. Schon einmal gewonnene Ergebnisse können so beim nochmaligen Überprüfen feinjustiert werden oder eine andere inhaltliche Stoßrichtung gewinnen. Voraussetzung hierfür ist die Offenheit im Forschungsprozess und die Sammlung von Daten, sowie die Fähigkeit, bestimmte Konzepte bzw. Kategorien für bedeutsam im Hinblick auf die Theorie zu erachten (*Theoretisches Sampling*[668]). Eng verbunden damit ist die Sensibilität des Forschers, die Daten interpretieren zu können (*theoretische Sensibilität)*. Strauss und Corbin fassen zusammen: „Sampling in der Grounded Theory wird durch die Logik und Zielsetzung *der drei Grundtypen von Kodierverfahren* [Kursivdruck im Original vorhanden] angeleitet, wie unten gezeigt wird. Ungeachtet der Art des Kodierens ist es darüber hinaus eng mit *theoretischer Sensibilität* [Kursivdruck im Original vorhanden] verknüpft. Je sensibler Sie für die theoretische Relevanz bestimmter Konzepte sind, desto leichter suchen und erkennen Sie Indikatoren für diese Konzepte im Feld und in den Daten. Diese Sensibilität wächst gewöhnlich im Verlauf des Forschungsprojekts und hilft ihnen bei der Entscheidung, nach welchen Konzepten Sie suchen, wo Sie Hinweise dafür finden und wie Sie diese als Indikatoren erkennen können.“[669]

Theoretische Sensibilität und *Theoretisches Sampling* greifen also stark ineinander über und sind Bedingung für den gesamten Kodierprozess. Der Forschungsweg der Grounded Theory ist deshalb ein Weg, auf dem die Sensibilität mit wachsender Erfahrung des Forschers, der Beschäftigung mit für das Forschungsvorhaben grundlegender und weiterführender Literatur und neuem Datenmaterial erhöht wird. Es ist ein Weg, auf dem sich induktives und deduktives Vorgehen immer die Waage halten. Denn die aus den Daten herauswachsenden Theorien werden durch Überprüfung mit neuen

[668] Vgl. hier Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grundlagen, S. 148ff.
[669] Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grundlagen, S.152

Daten und Konzepten ständig im Fluss gehalten, bis sich eine gewisse *Sättigung* ereignet hat, die die Formulierung einer *Kernkategorie* zulässt.
(5) Die Darstellung der Verfahrensschritte von Grounded Theory macht deutlich, dass eine Auswertung der hier vorliegenden Daten in vollem Umfang nach der Methode von Strauss und Corbin „überdimensioniert" wäre. Die Methode muss auf die konkret vorliegenden Daten „heruntergebrochen" werden. Weder ist ein „offener" Forschungsprozess im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit möglich, noch eine „gesättigte Theorie". Allerdings können zwei der Grounded Theory entlehnte „Instrumentarien" für die Analyse orientierend wirken, ohne im *strengen Sinn* befolgt zu werden. Das sei vorab erwähnt. Es handelt sich dabei um den Aspekt der „Forscherfrage" und den Gedanken der „Konzept-/Kategorienbildung". Diese beiden Methodenbausteine sind im Hinblick auf den hier beschriebenen Forschungsprozess angemessen. Sie dienen als Impulsgeber dafür, wie die Daten im deskriptiven Sinn gelesen werden können. Die Adaption der Methode in den vorgelegten Forschungskonnex hat zur Folge, eher ein deskriptiv-theoretisches Netz von lockeren Konzepten zu entwickeln. Im Folgenden wird auf die Adaption von Grounded Theory im Rahmen der Fassung der Unterrichtseinheit eingegangen.

6.2 „Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken." - Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit zu Gen 2,4ff

Die im Folgenden dargestellte Unterrichtseinheit wurde an einer gymnasialen Oberstufe im Rhein-Main-Gebiet im Winter 2011 im Religionsunterricht der 11. Jahrgangsstufe durchgeführt. Der Religionsunterricht umfasst zwei Stunden pro Woche. Das Thema der Einheit „Der Mensch auf der Grenze" fügt sich sowohl in das übergeordnete, vom hessischen Rahmenplan vorgesehene Thema „Religion" als auch „Anthropologie" ein. Die Sokratische Gesprächsmethode war den Schülern und Schülerinnen bis dahin unbekannt.

6.2.1 Die inhaltliche Fassung der Unterrichtseinheit

Im Vorfeld wurde im Zusammenhang der Religionsphilosophie von Paul Tillich und seiner Deutung der „Sündenfallgeschichte“ in Gen 2,4ff der religionsphilosophische Gehalt der alttestamentlichen Erzählung und damit sein Bildungsgehalt herausgeschält. Der Bildungsgehalt des Zweiten Schöpfungsberichtes orientierte sich an den Begriffen Paul Tillichs: der Grenze, der Existenz und Essenz, der Entfremdung und des Falles. Mit diesen Begriffen kann in religionsphilosophischer Perspektive die inhaltliche Struktur des Genesistextes beschrieben werden. Sie sollen im Rahmen der Sokratik im Unterricht über die Lebensweltbezüge der Lernenden erschlossen werden. Folgender Duktus ist in der Einheit vorgesehen: 1. Nennung der Ausgangsfrage: Was ist der Mensch? Was macht ihn aus? 2. Schüler und Schülerinnen antworten vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen. 3. Auf der Grundlage der Schülerantworten werden im Sinne der „regressiven Abstraktion“ Begriffe gesucht, die den Gedanken der Schüler und Schülerinnen zu Grunde liegen und diese Gedanken “auf den Begriff bringen“. Diese Begriffe werden dann in die Terminologie Tillichs überführt. 4. Mit Hilfe der Begriffe Tillichs wird der Zweite Schöpfungsbericht gedeutet. Sie stellen eine Art Handwerkszeug bereit, den Text zu öffnen.

Prinzipiell gilt: - Die Lehrkraft moderiert, fasst zusammen und bündelt, setzt aber auch inhaltliche Impulse, wo es angebracht erscheint.[670] Als Beispiele für Impulse können die unten angefügten Zitate Tillichs gelten. Durch das Einbringen der Zitate ist Tillich in gewisser Weise als neuer Gesprächspartner im Diskurs mit seiner Meinung „präsent“. Das Gespräch zeichnet sich durch Anti-Dogmatismus und Empathie gegenüber anderen Gesprächsteilnehmern aus. Jeder Schüler und jede Schülerin sind

[670] Vgl. hier meine Ausführungen zur Rolle der Lehrkraft im Kapitel „Die Lehrkraft im sokratischen Gespräch“.

herausgefordert, sich am Gespräch zu beteiligen, unabhängig von ihrer religiösen oder reflexiven Disposition.

Die Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 11 sieht also vor, mit Hilfe ausgewählter Bausteine der Sokratischen Gesprächsmethode, der religionsphilosophischen Begrifflichkeit Paul Tillichs und des Zweiten Schöpfungsberichtes der Frage nachzugehen: Was ist der Mensch? Was macht ihn aus? Sie trägt vor dem Hintergrund der Tillichschen Bestimmung des Menschen den Titel: „Der Mensch auf der Grenze“.

Auf einen Gedanken sei zum besseren Verständnis noch hingewiesen: Das Sokratische Gespräch stellt im Rahmen der Unterrichtsdurchführung bestimmte Abschnitte im Stundenverlauf dar. D.h: Die inhaltliche Ausstattung des Unterrichts geht natürlich über das Sokratische Gespräch hinaus. Neben der Sokratik werden Gruppenarbeitsphasen, Textarbeiten, Besprechung von Hausaufgaben usw. ihren Ort im Unterrichtsgeschehen haben. Diese Bausteine sind aber nicht Teil der Untersuchung. Sie werden auch nicht dargestellt. Die hier wiedergegebenen Gesprächsauszüge sind als Sequenzen des Unterrichts zu verstehen und bilden nicht den gesamten Unterrichtszeitraum ab. Die Gesprächsgänge sind folgendermaßen aufgebaut und angedacht, wobei in den ersten beiden Einheiten die Begriffe Tillichs erarbeitet und in den letzten beiden Unterrichtsdurchgängen die Begriffe auf die Deutung des Zweiten Schöpfungsberichtes angewendet werden:

- 1. Unterrichtseinheit zum Thema: Der Mensch auf der Grenze; Zielareal: SuS erschließen den Begriff der Grenze als Grenze zwischen Wirklichkeit und Phantasie.
- Methodisches Vorgehen im sokratischen Gespräch: Ausgangsfrage → *Wir beschäftigen uns jetzt mit dem Thema „Anthropologie“. Was ist der Mensch? Was macht ihn aus? Was würden Sie sagen?*
- Konkretisierung der Fragestellung, falls nötig Impuls von Tillich setzen: „Schwierigkeiten in der Bewältigung der Wirklichkeit bewirkten früh eine Abdrängung in die Phantasie.“ (Paul Tillich, Auf der Grenze, S.20)

- 2. Unterrichtseinheit zum Thema: Existenz; Zielareal: Schüler und Schülerinnen erschließen den Begriff der Existenz
- Methodisches Vorgehen im sokratischen Gespräch: Ausgangsfrage → *Wir beschäftigen uns heute mit Ihren Essays und der Frage nach Wirklichkeit und Phantasie. Was meinen Sie: Wo brauchen wir Phantasie im Leben? Oder reicht die Wirklichkeit aus?*
- Weitere Impulse Tillichs: „Die Grenzsituation ist gerade darum möglich, weil er nicht eins ist mit seiner vitalen Existenz." (Paul Tillich, Die protestantische Verkündigung, S. 116)
- „Menschsein ist die Erhebung über das bloße Dasein." (ebd.)
- „Der Mensch kann nach dem wahren Sein fragen." (ebd.)

- 3. Unterrichtseinheit zum Thema: der Zweite Schöpfungsbericht; Zielareal: Schüler und Schülerinnen erschließen den Begriff der Essenz und wenden die Begriffe Existenz und Essenz auf den Zweiten Schöpfungsbericht an.
- Methodisches Vorgehen in der Stunde: Ausgangsfrage → *Wir beschäftigen uns heute weiter mit der Existenz/Essenz des Menschen und dem Zweiten Schöpfungsbericht. In welcher Weise könnte der Zweite Schöpfungsbericht Ihrer Meinung nach die Frage der Existenz/Essenz thematisieren?*
- Impuls Tillichs: „Der Mensch als existierender ist nicht, was er essentiell ist und darum sein sollte." (P. Tillich, Entfremdung und Sünde, S.83ff)

- 4. Unterrichtseinheit zum Thema: der Zweite Schöpfungsbericht; Ziel: SuS erschließen den Zweiten Schöpfungsbericht mit Hilfe der Begriffe Existenz, Essenz und Entfremdung
- Methodisches Vorgehen im sokratischen Gespräch: Mögliche Ausgangsfragen → *1. Wie würden Sie das Paradies beschreiben? Wie die Welt außerhalb des Paradieses? 2. Haben Sie eine Idee, warum das*

Paradies Paradies genannt wird? 3. Wir machen heute weiter mit dem Gedanken, dass Leben immer bedeutet, entfremdet zu sein … Wie würden Sie die Entfremdung des Menschen bewerten? Ist das etwas Tragisches?

- „Der Zustand der Existenz ist der Zustand der Entfremdung." (P. Tillich, Entfremdung und Sünde, S.83)

6.2.2 Die Adaption der Methode Grounded Theory für das Forschungsvorhaben

Für die Auswertung der Unterrichtsaufzeichnungen wirken vereinzelte Elemente der Grounded Theory im Sinne eines Impulsgebers orientierend. Von daher scheint es an dieser Stelle sinnvoll zu sein, nicht von Grounded Theory an sich in dem hier anvisierten Forschungszusammenhang zu sprechen, sondern eher von Instrumentarien qualitativer Sozialforschung, die bei der Auswertung des Materials hilfreich sein können. Sie schärfen den Blick dafür, nach welchen Kriterien evaluiert werden kann, gehen aber im strengen Sinn nach Strauss und Corbin nicht in die Analyse ein. Im Rahmen der hier vorgelegten Unterrichtserkundung ist die Entwicklung einer gesättigten Theorie, für die die mehrschrittige Methodik von Strauss und Corbin steht, nicht möglich. Das würde deutlich über den Rahmen des vorgelegten Datenmaterials und des Forschungsprozesses sowie über die tatsächlichen Analyse-Kompetenzen der Autorin hinausgehen.

Auf der anderen Seite bietet Grounded Theorie mit ihren unterschiedlichen Elementen die Möglichkeit der Adaption für ein bestimmtes Forschungsfeld. Strauss und Corbin haben immer wieder die Offenheit der Methode beteuert. „Techniken und Verfahren sind Werkzeuge, die von Forschenden verwandt werden sollen, wenn sie diese als tauglich erachten, um methodologische Probleme zu lösen. Es handelt sich nicht um eine Serie von Anweisungen, die starr befolgt werden müssen. Keine Forscherin und kein Forscher sollte Kodierverfahren in der Weise zu befolgen versuchen, dass der fließende und dynamische Charakter qualitativer Analyse verloren

geht. Der Analyseprozess ist vor allem ein Denkprozess. Er verlangt, ´“in die Schuhe der anderen zu schlüpfen“` und sich zu bemühen, die Welt aus deren Perspektive zu sehen. Die Analyse sollte entspannt und flexibel sein und getrieben sein durch die Einsichten, die durch die Interaktion mit den Daten gewonnen werden, statt starr-strukturiert und von Verfahren gelenkt.“[671] Diese „professionelle“ Haltung im Umgang mit Grounded Theory, die Corbin hier vertritt, spiegelt sich in Forschungsarbeiten von z.B. Nipkow und Rothgangel wieder. Jedenfalls beschreiben Rothgangel und Saup in ihrem Forschungsbericht über eine Religionsunterrichtsstunde Folgendes: „Zwei Besonderheiten der religionspädagogischen Rezeption seien kurz genannt: Schon Nipkow wendete die Grounded Theory auf eine bereits vorhandene und ´“abgeschlossene“` Textgruppe an und ergänzte sie nicht durch weitere Texterhebungen. Dadurch findet der Methodenschritt des so genannten ´“theoretischen Samplings“` keine Verwendung. Diese Problematik besteht auch in Rothgangel 1996 [...; Auslassung durch Verfasserin] Des Weiteren liegt der Schwerpunkt dieser Methode in seiner religionspädagogischen Rezeption primär in der Ausarbeitung von Kategorien und ihren Dimensionen, weniger jedoch in der Entdeckung von neuen gegenstandsbezogenen Theorien [...; Auslassung durch Verfasserin]. Gleichwohl belegt Nipkows Handhabung dieser Methode eindrucksvoll, wie ertragreich bereits eine sorgfältige Ausarbeitung von Kategorien und Dimensionen ist.“ [672] Diesen Ausführungen von Rothgangel und Saup schließt sich die hier vorgelegte Ausarbeitung an. Für die zugrunde gelegten Instrumentarien der Datenauswertung ergeben sich vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Voraussetzungen als Adaption von Grounded Theory deshalb folgende drei Aspekte:

- Die Datenauswertung beginnt mit der Nennung einer Forscherfrage bzw. eines Forscherinteresses. Mit Hilfe dieser Ausgangsposition kann das vorhandene Datenmaterial schon einmal sortiert und gefiltert wer-

[671] Corbin, Juliet: Eine analytische Reise, S.108
[672] Rothgangel, Martin/ Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde, S. 85f

den. Die Forscherfrage ist allgemein gehalten und legt nicht im Sinne einer im Vorfeld fixierten Hypothese die Antwort auf die in den Daten vorhandenen Aussagen dar. Die Forschung ist deshalb explorativ-suchend angelegt und ausgerichtet. Die Forscherfrage lautet: Wie erschließen sich Schüler und Schülerinnen biblische Inhalte/ den Zweiten Schöpfungsbericht mit Hilfe religionsphilosophischer Kategorien/Begriffe? Diese Frage zielt erstens auf die Frage der elementaren Wahrheit im Sinne Nipkows und Schweitzers: Was erweist sich für mich als Schüler oder Schülerin als absolut wahr? Und sie gibt zweitens eine Antwort auf die Frage nach der *Didaktik der Aneignung*, wie sie für konstruktivistisches Denken wesentlich ist.[673] Untersucht wird nicht die Frage der Rolle der Lehrkraft im Gespräch, auch nicht der Gedanke der Angemessenheit der Sokratik im Kontext der Schule.

- Die Datenauswertung nimmt Anregungen durch das *offene Kodieren* auf. D.h. aus den Daten werden auf deskriptivem Weg Themen extrahiert, so dass ein lockeres Netz von vorsichtig formulierten Konzepten und Kategorien sichtbar wird, die Aufschluss über die jeweilige Unterrichtsstunde liefern. Die Datenauswertung erfolgt dabei eher deskriptiv-prozessanalytisch.
- Bei der Frage der Transkription, die für Glaser und Strauss sicherlich nicht unwesentlich aber doch von geringerer Bedeutung war - das zeigt sich daran, dass sie sich dazu kaum geäußert haben - orientiert sich die hier vorgelegte Arbeit an Franz Breuer, wie er im Vorfeld schon einmal zu Wort gekommen ist und hier noch einmal zitiert werden soll: „Für die Verschriftlichung gesprochener Sprache gibt es in der Linguistik eine Reihe elaborierter Regelwerke [...; Auslassung, Verfasserin]. Inwieweit derart ausgefeilte und arbeitsaufwendige Transkriptionsverfahren im Rahmen von GTM-Projekten – beispielsweise bei der Dokumentation von Interviewgesprächen – zur

[673] Vgl. hier meine Ausführungen zur Frage der konstruktivistischen Perspektive auf den Unterricht von Rudolf Sitzberger im Vorfeld.

Anwendung kommen sollten, muss nach gegenstandsbezogen-theoretischen Gesichtspunkten entschieden werden: Welche Aspekte und Ebenen der Feld- bzw. Forschungsinteraktion interessieren mich, sind für meine Theoriebildung wichtig? Wenn es beispielsweise in einer gesprächsanalytischen Studie um Aufklärung darüber geht, auf welche Weise Sprecherwechsel in Streitgesprächen vollzogen werden [...; Auslassung der Verfasserin], müssen Gesprächsphänomene in ihren verbalen und paraverbalen Charakteristika ´"mikroskopisch"` genau untersucht werden. Wenn es mehr um die inhaltlichen Aspekte des Erzählten zu einem Problemthema geht, ist die Art und Weise der Gesprächsorganisation im Interview – von ´"besonderen"` Passagen abgesehen – häufig nicht so wichtig. Insofern heißt die generelle Devise beim schriftlichen Dokumentieren von Kommunikationsereignissen: ´"Es sollten nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die auch tatsächlich analysiert werden"`.[674]

Wohl wissend, dass die Art der Transkription letztlich auch eine Interpretation des Datenmateriales darstellt [675] , werden die Ausführungen Breuers auf das hier vorgelegte Forschungsdesign bezogen: Bei der Analyse der Unterrichtsgespräche geht es vorwiegend um inhaltliche Aspekte. Untersucht wird, wie sich die

[674] Breuer, Franz: u.a. mit Rekurs auf ein Zitat von Kowal und O´Connell: Reflexive Grounded Theory, S. 67

[675] Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Hubert Knoblauch. Er beschreibt die Auswirkungen einer bestimmten Transkriptionsmethode für den Analysevorgang des Interpreten: „Denn während die audiovisuelle Aufzeichnung schon lediglich Ausschnitte auswählt, stellt auch die Transkription eine weitere Selektion dar. Das wird besonders deutlich, wenn wir uns die verschiedenen Grade der Transkription betrachten. Sie zeichnen sich alle durch eine besondere Art der Selektion aus, die man nur bedingt auch als Grade der Genauigkeit betrachten sollte. (Im Grunde wird mit der Art der Transkription eine gewisse Analyserichtung vorgegeben.)“ (Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung, S. 144) Knoblauch spricht im Zusammenhang einer eher „groben“ Übersetzung von akustischen Daten von „schriftsprachlicher Transkription“. Sie enthält keine Verweise auf Dialektmerkmale, Laute oder andere interaktive Abläufe während des Gespräches. Allerdings besitzt ein derartiges Vorgehen nach Knoblauch auch Vorteile: „Diese grobe Art der Transkription erlaubt aber dagegen die Analyse von Themen, Inhalten oder, wie in diesem Falle, Motive der aufgezeichneten Vorgänge.“ (Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung, S. 145). Die hier vorgenommene Transkription erfolgt eher auf der Ebene der „schriftsprachlichen Transkription“.

Schüler und Schülerinnen auf inhaltlicher Ebene der Frage der Anthropologie in biblischer Perspektive nähern. Es geht nicht um die Frage, wie sich die Lernenden auf die „Gesprächsregeln“ der Sokratik einlassen (Empathie, Zuhören, Ausreden lassen) und in welcher Weise sich die Schüler und Schülerinnen im Verlauf des Gespräches gegenseitig als gleichberechtigte Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Sinne einer Gesprächsgemeinschaft wahrnehmen, obwohl dies, so wird sich zeigen, eine Gedanke ist, der bei der sokratischen Gesprächsführung immer mitschwingt und in seiner Konsequenz bedacht werden will. Auch wird nicht das Verhalten der Lehrkraft in der Rolle des „Sokrates“ als „Meister“ der Maieutik und der Kunst der sokratischen Gesprächsführung analysiert. Deshalb sei an dieser Stelle zusammenfassend festgestellt: Die empirische Erforschung von Religionsunterricht in der hier vorgelegten Arbeit zielt nicht auf die Frage der Sokratik an sich ab - in all ihren Dimensionen - , sondern auf die Frage, wie sich Schüler und Schülerinnen mit Hilfe der Sokratik bzw. sokratischer Elemente der Gesprächsführung biblische Inhalte erschließen.

6.2.3 Die Auswertung

(1) Erstes Unterrichtsmodul, erste Woche: Nachdem den Schülern und Schülerinnen die sokratische Methode und das Forschungsvorhaben vorgestellt wurden, erfolgt der Einstieg in die Unterrichtseinheit „Der Mensch auf der Grenze“ über die Fragestellung „Was ist der Mensch? Was macht ihn aus?“ Als Ziel der Stunde wird angestrebt, dass sich die Schüler und Schülerinnen den Begriff der Grenze als Grenze zwischen Wirklichkeit und Phantasie erschließen. Die angewendete Sozialform beschreibt einen Sitzkreis. Alle sitzen sich gegenüber. Die Lehrkräfte haben ebenfalls im Sitzkreis Platz genommen, um den Gedanken eines Diskurses „auf Augenhöhe“ zu stützen. Unter Rekurs auf die zuvor im Unterricht behandelte Frage der Identität des Menschen nach der cartesianischen Deutung

schwingen im Dialog der Schüler und Schülerinnen bestimmte auf Descartes zurückgehende Inhalte mit: Der Mensch wird als denkendes Wesen verstanden. Über den Gedanken der Erkenntnisfähigkeit wird die Abgrenzung zum Tier benannt.
Nach dem Sokratischen Diskurs fassen die Schüler und Schülerinnen in Form eines Essays den Gesprächsgang unter folgender Fragestellung zusammen: *Formulieren Sie mit Ihren Worten einen Essay zum Thema: Was macht den Menschen aus?, in dem Sie die drei Begriffe der Wirklichkeit, der Phantasie und der Grenze verwenden und miteinander in Beziehung setzen.* Dieser Teil des Unterrichtsgeschehens wird hier nicht dokumentiert.
Im folgenden Gesprächsprotokoll, das nur einen Ausschnitt des gesamten Gespräches darstellt, werden die Schüler und Schülerinnen mit S gekennzeichnet. Die beiden Lehrkräfte werden als L1 und L2 benannt. Zur besseren Übersichtlichkeit wird die Gesprächsaufzeichnung in Abschnitten wiedergegeben. [676]

L2: Wenn wir mal einen Schritt zurückgehen hinter den Vergleich zwischen Mensch und Tier und wir mal überlegen, wie Sie das formuliert haben bisher und das, was Sie so an Erfahrungen haben. Was leistet das Denken? Sie haben eben auf das Vorausschauende hingewiesen. Was leistet Denken eigentlich?
SG: Aus Fehlern zu lernen. Also, wenn man in eine gleiche Situation gerät, verhält man sich vielleicht anders, weil man weiß, was passiert.
SK: Ich würde sagen, so wie wir halt jetzt hier stehen, so sind wir durchs Denken geworden. Also: Wir können ja sprechen, also haben wir auch früher gedacht, weil wir es ja gelernt haben. Genauso, welche Klamotten wir anziehen. Wir haben ja auch darüber nachgedacht, welche wir anziehen. Und ich glaube einfach, dass Denken ganz oben steht, weil der Mensch einfach den ganzen Tag lang denkt. Es gibt keine Situation, wo man nicht

[676] Alle weiteren hier wiedergegebenen Gesprächssequenzen verfahren in gleicher Weise.

denkt. Sogar im Traum könnte man sagen, dass man denkt, weil man über Ereignisse, die am Tag davor passiert sind, darüber nachdenkt, und im Traum die dann wieder gespiegelt werden.
L2: Wenn ich fragen würde, was Denken jetzt ist, wüsste ich es immer noch nicht. Ich wüsste nur, da gibt es ein Wesen, das heißt Mensch und das denkt den ganzen Tag und das denkt auch im Traum, aber dann müsste ich immer noch fragen, was ist denn jetzt das Besondere am Menschen?
SV: Also ich find`, durch Denken kann man ja auch Sachen miteinander kombinieren und den Zusammenhang vor allen Dingen erkennen, z.B. bei einem Tier, das fragt sich ja nicht, warum ist das passiert.
SE: Ich glaube mal gehört zu haben, dass ein Neugeborenes ... das kann sich bis zu einem bestimmten Alter noch nicht richtig erinnern. Wahrscheinlich kann es in diesem Alter auch noch nicht richtig denken.
L2: Sie haben Erinnerung. Sie haben die Leistung des Kombinierens. Das ist ja hochinteressant. Was leistet Denken noch z.B. im Unterschied zu Gefühlen?
SVi: Durch das Denken können wir Sätze bilden und miteinander kommunizieren. Wir sitzen jetzt ja auch im Kreis und denken darüber nach und dadurch bilden wir ja Sätze, die wir dann auch aussprechen.

Der Vorgang der Analyse ergibt auf der Ebene der Konzepte und der Kategorie Folgendes: Die Schüler und Schülerinnen beantworten die Frage nach dem Menschen mit dem Hinweis auf seine Fähigkeit zu denken. Dabei interpretieren sie die Denkfähigkeit des Menschen und sprechen von: aus Fehlern lernen; der Mensch ist durch das Denken geworden, was er ist; Denken bedeutet sprechen zu können; der Mensch denkt den ganzen Tag über; auch im Traum denkt der Mensch und verarbeitet seine Tageseindrücke; durch Denken kann der Mensch Dinge kombinieren; Neugeborene können nicht denken und Denken bedeutet durch Sätze miteinander kommunizieren zu können. Eine auf der Grundlage dieser Konzepte sich ergebende Kategorie als Verbindung der Konzepte zu einem übergeordne-

ten Ganzen und als Antwort darauf, worum es in dem Gespräch unter den Schülern und Schülerinnen ging, könnte benannt werden als: Schüleräußerungen zur Frage nach dem Wesen des Menschen als einem denkenden Wesen. Zieht man zu dieser Kategorie die unterschiedlichen Konzepte hinzu, wird die Vieldimensionalität der Kategorie deutlich. Für die Schüler und Schülerinnen drückt sich die Denkfähigkeit des Menschen in unterschiedlicher Weise und in mannigfaltigen Dimensionen aus. Das geht deutlich aus den je individuellen Beschreibungen der Schüler und Schülerinnen hervor. Dabei wird deutlich, dass diese Dimensionen für die Kategorie „Mensch als denkendes Wesen“ die Alltagswelt der Schüler und Schülerinnen abbilden. Sie füllen den Begriff des Denkens mit ihren je individuellen Erfahrungen und Assoziationen, wie z.B, dass Denken Kombinieren und aus Fehlern lernen bedeutet.

L1: Ich möchte Ihnen jetzt ein Zitat geben. Ein Mensch mit dem Namen Paul Tillich hat einmal gesagt: Schwierigkeiten in der Bewältigung der Wirklichkeit bewirkten für mich eine Abdrängung in die Phantasie. Kann den Satz jeder lesen? Schwierigkeiten in der Bewältigung der Wirklichkeit bewirkten für mich eine Abdrängung in die Phantasie. Jetzt wäre für mich die Frage: Wie würden Sie diesen Satz verstehen? Und: Könnten Sie diesen Satz in Verbindung bringen zu dem, was Sie eben über den Menschen gesagt haben mit dem Denken und Fühlen?
SK: Ich denke mal, das ist so gemeint, wenn man mit der Realität nicht klarkommt, dass man praktisch in so´ner Phantasiewelt lebt. D.h.: Z.B. im Traum und, ja, um das jetzt in Verbindung zu bringen … also, wenn man überfordert ist mit dem Denken, dann könnte es sein, oder mit der Situation, dann könnte es sein, dass wir darüber nachdenken, irgendwo anders zu sein, also z.B., wenn man auf der Arbeit ist, und keine Lust hat zu arbeiten, dann hat man vielleicht in Gedanken … ja jetzt bin ich am Strand und mir geht’s gut und ja also praktisch die Wirklichkeit verdrängen.

SH: Es gibt ja auch Menschen, die wirklich Probleme haben und sich dann quasi in ihrer Phantasie sich das ganz anders ausmalen und dann irgendwann steigern sie sich so rein, dass sie das wirklich glauben. Die haben sich dann da so reingesteigert und so vorgestellt, dass die Phantasie quasi für sie zur Wirklichkeit geworden ist.

L1: Würden Sie das werten? Ist das etwas Positives oder Negatives?

SK: Ja, also am Anfang ist es ja negativ, wenn man nicht damit klarkommt. Aber dann wird es ja positiv, weil man dann in einer Phantasiewelt lebt. Also wird das Negative zum Positiven.

SH: Ich würde sagen, es kommt drauf an. Weil als Kind hat man ja Phantasie und man malt sich, wenn man klein ist, irgendeine Welt aus und deshalb: es kann auch positiv sein. Wenn man gerade gestresst ist, sich einfach vorzustellen, was gerade nicht ist, aber einfach darum, dass es einem besser geht. Aber es kommt darauf an, wenn man dann nur noch in seiner Phantasiewelt lebt und nur noch für diese Phantasiewelt lebt, dann ist es … .

SN: Ja, ich glaube, wenn man jetzt z.B. jeden Tag Nachrichten guckt, dann würde man irgendwann voll traurig werden, weil einfach auch so viel Schlimmes passiert. Und wenn man einfach mal pro Tag für sich ein bisschen Zeit hat und dann auch in der Phantasiewelt lebt oder sich so etwas vorstellt, dann verkraftet man das alles besser, was passiert.

SH: Dadurch verkraftet man auch Dinge, die einem widerfahren sind und deshalb ist Träumen wichtig.

SK: Es gibt ja auch Albträume.

SH: Die wollen Dich vielleicht schützen vor etwas.

L1: Würden Sie gern mal einen Menschen kennenlernen, der keine Phantasie hat?

SN: Ohne Phantasie wär` man auch ein total ernster Mensch. Denn man ist ja lustiger und lockerer, weil man sich auch lustige Dinge vorstellen kann, die wahrscheinlich so nicht passieren oder so.

SK: Ich glaube, Phantasie ist wieder das mit dem Denken und Gefühlen, weil ne Phantasie hat ja wieder mit Gefühlen zu tun genauso wie mit dem Denken, weil man denkt bei der Phantasie halt nach und je nachdem, was man für Gefühle hat, z.B., wenn man glücklich sein will, dann denkt man über ´was Schönes nach und dann ist man auch innerlich glücklich, aber wenn man über ´was Trauriges nachdenkt, dann ist man halt auch traurig.
SE: Ja, ich glaube ohne Phantasie wären wir jetzt gar nicht so weit entwickelt und so intelligent, wie wir jetzt sind, weil wir ja auch schon vorhin gesagt haben, der Mensch war ja nicht immer so entwickelt wie jetzt und ja, es wär` alles nicht so passiert, weil alles, was ist, ist ja in der Phantasie von irgendjemanden entstanden, ganz, ganz am Anfang, bevor er es umgesetzt hat, glaube ich.
SN: Wie wir ja auch gesagt haben mit dem Kreativ-sein. Ohne Kreativ-Sein hätten wir auch gar nichts erfunden, weil wir nicht auf die Idee gekommen wären, neue Sachen auszuprobieren.
SH: Ja, wenn man keine Phantasie hat, dann hört man ja auf zu träumen und hat keine Träume mehr. Und man sieht nur das Schlechte, was im Leben passiert, Katastrophen und alles und wenn man dann aufhört zu träumen, dann kann man sich selbst verlieren.
L2: Wir haben uns in unserem Diskurs auf verschiedenen Ebenen des Phantasiebegriffes bewegt. Sie haben gesagt, Phantasie darf nicht Überhand nehmen, weil sie im Gegensatz zur Wirklichkeit steht und man könnte die Wirklichkeit verlieren. Und auf der anderen Seite: Phantasie heißt, gerade damit zu Recht zu kommen, weil man sich sonst in der Wirklichkeit verliert. Und dann wurde der Phantasiebegriff vor dem Hintergrund benutzt die Wirklichkeit zu überschreiten, sich etwas vorstellen, was jenseits der Wirklichkeit ist. Sie sagen sogar: Wir sind nur deswegen so weit, wie wir jetzt sind, wenn ich Sie richtig verstanden habe.
L1: Ich würde gern noch einmal weiterfragen: Wir haben über Phantasie und Wirklichkeit geredet. Wie verhalten sich die beiden zueinander? Wenn Sie beide Begriffe malen würden, wie würden Sie das tun?

SH: Ich würde die Phantasie sehr schön darstellen und die Wirklichkeit eher – ja nicht so schön, wie ich es schon erklärt habe. Einfach, weil viel in der Wirklichkeit passiert, was schlecht ist und man ja dadurch in die Phantasie geht und sich freut.
SL: Ich finde, man kann nicht sagen, wie man das zeichnen soll. Weil, ich glaube, jeder Mensch muss das für sich selbst wissen, wie er das so empfindet. Ob er die Phantasiewelt schöner empfindet oder die Wirklichkeit.
SV: Also ich würde die Phantasie auch richtig schön malen, weil es wirklich auch sehr traurige Flecken auf der Welt gibt, wo vielleicht auch schon manche Menschen waren und es sich im Kopf einfach eingenistet hat. Das ist bei mir z.B. auch so, wo ich in Thailand war, da gab es Orte, die möchte man nicht gesehen haben, das war echt schon an der Armutsgrenze, und dann stellt man sich das wahrscheinlich einfach schön vor. Also das Bild, was ich jetzt im Kopf habe, würde ich schön malen, weil die Wirklichkeit war wirklich traurig. Und in der Phantasiewelt ist immer alles schön, weil man sich das alles schön vorstellt. Deswegen würde ich das so malen.
L1: Sie haben eben gesagt, sie gehen rüber in die Phantasiewelt. D.h.: Würden Sie sagen, Phantasie und Wirklichkeit sind deckungsgleich, identisch oder liegen die auseinander wie zwei Länder, zwischen denen man sich bewegt?
SK: Ja, also so eher wie zwei Länder. Weil, das einfach etwas Anderes ist. Also die Wirklichkeit, die Realität, wissen wir ja nicht. Da wissen wir ja nicht, ob sie wirklich ist, aber das ist das, was wir am meisten mitbekommen und Phantasie stellen wir uns vor. Daher denke ich mal, dass die Wirklichkeit das Entscheidende ist.

Durch die Impulse der Lehrkräfte bewegen sich die Schüler und Schülerinnen gedanklich in eine weitere Richtung. Der Satz von Paul Tillich *Schwierigkeiten in der Bewältigung der Wirklichkeit bewirkten für mich eine Abdrängung in die Phantasie* führt auf der Ebene der Konzepte zu folgenden Äußerungen: Eine Überforderung im Denken führt zur Phantasie. Eine

Phantasiewelt ist gefährlich, wenn sie zur Wirklichkeit wird. Sie ist aber auch positiv zu werden. Sie ist vergleichbar mit dem Träumen. Und ohne Phantasie würde es keine Entwicklung geben. Die Phantasie ist schön, aber eigentlich hat jeder seine eigene Phantasie. Phantasie und Wirklichkeit verhalten sich wie zwei Länder, die aneinander grenzen. Die sich entlang der Konzepte ergebende Kategorie könnte sein: Schüleräußerungen zur Frage nach der Bedeutung von Phantasie und Wirklichkeit im Leben des Menschen. Der Bezug zum Menschen als denkendem Wesen wird darin gesehen, dass eine Überforderung im Denken den Menschen in eine Phantasiewelt flüchten lässt und dass das Denken der Motor der Phantasie ist, sie in Gang bringt. Die Mehrdimensionalität dieser Kategorie zeigt sich in den Schüleräußerungen, nach denen die Phantasie sowohl positiv als auch negativ zu bewerten ist. Die Dimensionalität des Phantasiebegriffes spiegelt wie oben im Fall des Begriffes „Denken“ wieder, dass die Begriffe Phantasie und Wirklichkeit erst dann für Schüler und Schülerinnen lebendig zu werden beginnen, wenn sie diese Begriffe mit ihren Alltagserfahrungen füllen. Die Alltagserfahrungen sind der Schlüssel zur Deutung der Begriffe. Auf der anderen Seite lässt sich feststellen, dass sie die Termini Phantasie, Wirklichkeit und Denken dann wiederum benutzen, um über ihre Welt und ihre Erfahrungen zu reflektieren. D.h., dass durch ein bestimmtes Begriffsrepertoire – hier: Phantasie und Wirklichkeit und Denken – die Schüler und Schülerinnen befähigt werden, ihr Leben und ihre Erfahrungen „in Worte“ zu fassen und zu deuten. Die Wirklichkeit wird dabei eher mit dem Denken in Verbindung gebracht, die Phantasie mehr mit dem Traum.

L2: Wir haben ja jetzt schon ganz viele Aspekte ausgehend von der Frage, was den Menschen ausmacht, besprochen. Wir sind beim Denken, beim Fühlen, bei der Phantasie angelangt, und Sie haben von diesen zwei Ländern gesprochen, die aber in Beziehung zueinander stehen.
L1: Ich möchte gern da anknüpfen. Paul Tillich, der diesen Satz von vorhin gesagt hat, hat dann auch gesagt, wie Wirklichkeit und Phantasie sich

zueinander verhalten. Und da hat er den Begriff der Grenze benutzt. Wenn ich in die Phantasiewelt hinüberwandere – gedanklich, dann überschreite ich ständig diese Grenze. In diesem Zusammenhang hat er dann gesagt, die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis. Wie würden Sie das verstehen vor dem Hintergrund dessen, was wir eben gemacht haben?
SL: Ich meine ein Mittelmaß, eben einfach … wenn man keine Phantasie hat, wird man bitter und zu viel Phantasie ist ja auch nicht gut, weil die Leute auch irgendwann krank werden, Phantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden. Ein gesundes Mittelmaß.
L1: Das wäre dann die Grenze?
SL: Ja.
L1: Also, wenn ich nur in der Wirklichkeit stehe, was würde dann passieren? Wenn das Land dahinter unsichtbar wäre?
SK: Depression.
L1: Und wenn ich nur jenseits der Grenze in der Phantasie stehen würde, was würde dann passieren?
SV: Dann würde die Wirklichkeit für den Menschen wahrscheinlich gar nicht mehr existieren.

Der dritte Lehrerimpuls will den Begriff der Grenze veranschaulichen: *Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis*, so Paul Tillich. Die Grenze definieren die Schüler und Schülerinnen als das Mittelmaß zwischen Phantasie und Wirklichkeit. Die zu benennende Kategorie wäre hier: Schüleräußerungen über die Frage nach dem Wesen des Menschen als zwischen Phantasie und Wirklichkeit stehend.
Die Stunde war bei diesem letzten Gedanken zu Ende. Deshalb wird der Gedanke der Grenze in der nächsten Stunde wieder aufgegriffen.

(2) Zweites Unterrichtsmodul, zweite Woche: Die Lehrkraft gibt zu Beginn der Stunde einen kurzen Input über die Person Paul Tillichs. Im Anschluss daran werden die Essyas der Schüler und Schülerinnen vorgelesen, die in

der letzten Stunde angefertigt wurden. Als Ziel der Unterrichtsstunde ist anvisiert, dass sich die Schüler und Schülerinnen den Begriff der Existenz erschließen. Um den Begriff der Grenze nochmals in das Gespräch zu bringen und in seiner Bedeutung herauszuarbeiten, wird er in der Unterrichtsstunde aufgegriffen und mit dem Begriff der Existenz verschränkt. Die Schüler und Schülerinnen diskutieren deshalb erst einmal in kleinen Gruppen den Satz von Paul Tillich: „Die Grenzsituation ist gerade darum möglich, weil er nicht eins ist mit seiner vitalen Existenz." Danach findet sich die gesamte Gruppe wieder im Sitzkreis zum „Sokratischen Gespräch" ein. Die Schüler und Schülerinnen erhalten am Ende der Stunde die Hausaufgabe, einen Text von Paul Tillich zu bearbeiten, der den Begriff der Existenz umschreibt. Dokumentiert und festgehalten ist aus der Unterrichtsstunde das Sokratische Gespräch in Auszügen.
Aus Gründen der Übersicht werden die folgenden Aufzeichnungen separiert und das Unterrichtsgespräch in Abschnitten wiedergegeben.

L1: Die Grenzsituation ist darum möglich, weil der Mensch nicht eins ist mit seiner vitalen Existenz. Jetzt haben sie diesen Satz diskutiert in den Gruppen. Was meinen Sie? Wie haben sie ihn verstanden?
SG: Em. Wir haben das so verstanden, dass diese Grenze nur existiert, weil der Mensch sich nicht mit seiner Wirklichkeit zufrieden gibt und sich deswegen diese Phantasie noch zunutze macht.
L1: Hm.
SH: Wir haben das so gesagt, dass diese Grenze existiert, weil jeder Mensch denkt oder sich auch vorstellt, was wäre wenn … .
SVi: Em. In meiner Phantasie wäre ja wirklich immer alles perfekt oder genauso, wie man es sich vorstellt und wäre halt die Wirklichkeit perfekt, dann bräuchte man so etwas ja gar nicht, weil man das ja dann so gut finden würde, dann müsste man sich gar nichts vorstellen, weil es ja genauso ist, wie man sich die Welt vorstellt.
L2: Waren Sie sich in den Gruppen immer einig?

SG: Wir hatten irgendwie das Gefühl, wir hatten am Anfang nur die ganze Zeit selbst drüber nachgedacht und wir hatten irgendwie so das Gefühl, das man von dem Ganzen, was dahinter steckt, nur so die Oberfläche ankratzt und das, was wir haben, das war halt nicht viel. Da waren wir uns aber einig drin.
SV: Also er meint, dass da noch viel mehr dahinter steckt.
L1: Hinter dem Zitat?
L2: Was meinen Sie, was dahinter steckt? Was könnte denn dahinter stecken? Ich finde das ja interessant, wenn Sie sagen, Sie glauben, dass da etwas dahinter steckt.
SK: Ich glaube, man müsste den Satz auseinander nehmen, damit man alles erkennt, was dahinter steckt, z.B. es fängt schon vorne an bei der Grenzsituation, em, dann müsste man halt wieder die Grenze erst mal erklären, dann ob es überhaupt möglich ist, ist dann auch wieder ne Frage und em, und dann halt mit seiner vitalen Existenz, ob em, ob der Mensch halt nicht mit ihr in eins ist … ja genau.
L2: Das finde ich interessant, dann nehmen sie ihn auseinander und dann nehmen sie ihn auseinander … jetzt an alle … .

Bis zu dieser Stelle können als Konzepte der Schüler und Schülerinnen festgehalten werden: Der Mensch lebt auf der Grenze, weil er sich nicht mit seiner Wirklichkeit zufrieden gibt und sich überlegt, was wäre, wenn. Er lebt auf der Grenze, weil die Wirklichkeit nicht perfekt ist. Als übergeordnete Kategorie könnte umschrieben werden: Schüleräußerungen zum Begriff der Grenze als Wesensmerkmal für das Leben des Menschen. Die Schüler merken an dieser Stelle, dass der Begriff der Grenze allein noch nicht ausreicht, um hinreichend das Menschsein zu beschreiben. Deshalb wird das Zitat von Tillich kleinschrittig erschlossen.

SH: Also eine Grenzsituation kann ja nur entstehen, wenn man zwei verschiedene Welten hat und deshalb müssen wir zwei verschiedene Welten haben, damit das möglich ist.
L2: Also, die Grenzsituation ist darum möglich, ist darum möglich, Sie haben es ja eben gesagt, weil der Mensch nicht in eins ist, in eins ist. Was haben Sie damit gemacht: nicht in eins sein?
SH: Dass man nicht damit zufrieden ist. Wir haben das so interpretiert.
L2: Was könnte es noch sein? Nicht in eins ist und dann mit seiner vitalen Existenz?
L1: Was verbinden Sie eigentlich mit dem Begriff Existenz?
SK: Das ganze Leben halt der Person.
L1: Hm.
SK: Ich würde jetzt mal sagen, Familie und so weiter, was ein Mensch halt besitzt, würde ich auch sagen.
SV: Ich glaube eher, was einen Menschen ausmacht, nicht die Familie jetzt unbedingt, sondern die Charakterzüge, generell das Sein überhaupt.
L1: Also sein Sein?
SV: Ja.
SE: Ich glaube, die Existenz ist alles zusammen, sowohl die Familie und die Art, wie der Mensch lebt als auch der Charakter, den der Mensch hat. Das ist die Existenz.
L1:Hm.
SV: Und vor allem, alles, was der Mensch sieht, existiert für ihn.
L1: Hm.

In diesem Gesprächsabschnitt äußern die Schüler und Schülerinnen auf der Ebene der Konzepte folgende Gedanken: Die Existenz des Menschen beschreibt das Leben der Person, seine Familie und seinen Besitz, seinen Charakter und sein Sein, alles zusammen und alles, was man sieht. Die auf der Basis der Konzepte entstehende Kategorie ist: Schüleräußerungen zur Frage der Existenz des Menschen. Diese sind – wie im Vorhergehenden

auch – stark individuell gefärbt und beschreiben darin die Dimensionalität des Existenzbegriffes bzw. der Kategorie.

L2: Ich bin jetzt mal ganz penibel. Wenn ich mir den Satz angucke … der sagt ja nicht, weil manche Menschen nicht in eins sind oder weil der Mensch nicht in eins sein kann, sondern der sagt das ja ganz rigoros: Weil der Mensch …darum, weil … weil der Mensch nicht in eins ist.
SE: Ich würde sagen, keiner ist in eins, weil dann müsste man ja so vollkommen richtig zufrieden sein und das ist ja eigentlich keiner. Ich meine, wenn man schon allein jetzt irgendeinen Wunsch hat, den man jetzt auch erfüllen kann oder so, ist man trotzdem nicht in eins, weil man ja diesen Wunsch hat, bei z.B. wenn man einfach Hunger hat, dann ist man nicht zufrieden, weil man eben Hunger hat und wenn man dann etwas gegessen hat, dann hat man vielleicht irgendwie etwas anderes.
L2: Jetzt sagt er aber: der Mensch. Er könnte ja auch sagen alle Lebewesen.
SE: Ja das liegt wahrscheinlich daran, dass der Mensch immer denkt, wie wir letzte Stunde schon gesagt haben. Und Tiere denken ja nicht in dem Sinne, halt.
L1: Würden Sie sagen, wenn ich jetzt sage, also der Mensch ist ausreichend dadurch charakterisiert, wenn ich sage: Er existiert? Das ist eine Beschreibung des Menschen, die komplett ausreicht: der Mensch existiert. Würden Sie sagen, dass stimmt so?
SE: Man müsste das vielleicht definieren, was man darunter versteht.
L1: Hm. Also, was Existieren heißt.
SE: Ja, in dem Sinne vom Menschen halt.
L2: Aber jetzt sind wir immer noch bei dem Satz, bei der Frage, zeichnet den Menschen aus, dass er existiert oder was wäre dann das Spezifische an der menschlichen Existenz, und Tillich spricht ja auch, er sagt ja vitale Existenz. … Ist nicht in eins mit seiner vitalen Existenz.

L1: Also: Wenn ich mir jetzt vorstellen würde: Jemand würde sagen … also mein Name ist A … das ist die A und dann würde ich sagen: Nee, das stimmt nicht. … Natürlich bin ich das, aber das stimmt nicht. Reicht allein die äußere Beschreibung, reicht allein das aus, zu sagen, was man ist? Das ist meine vitale Existenz. Wenn ich Sie jetzt sehe und ich würde sagen, das ist sie, ja, das ist sie … Schülerin X/Y. Würde ich damit erfassen, was sie sind? Was sie wirklich sind?

L2: Können wir vielleicht noch auf die Spitze treiben. Ich nehme jetzt mal E. Also: Ich würde jetzt sagen, das ist E., und sie würde zu mir sagen: Nein das bin ich nicht. Wer hat Recht? Wer hätte denn jetzt Recht?

SK: Das hängt ja bei jedem selbst.

L1: Was meinen Sie, wenn Herr S. das sagt, welche Vorstellung er hat von E, wenn er das sagt? Was weiß er über E?

SV: Ich denke, dass man dann nur auf das Äußere beschränkt wird. Also das ist sie, weil sie so und so aussieht. Aber man sollte auch auf die Charaktereigenschaften achten.

L1: Hm.

SL: Und ich wollt noch sagen, dass das Äußere reine Ansichtssache ist, wenn man sagt z.B. die Person ist total hübsch, aber der nächste findet das jetzt wieder gar nicht.

L1: Also wenn ich jetzt mal sagen würde, was hattest Du eben gesagt …ehm…Du sagst, das ist E ... .

L2: … und sie würde sagen, das ist falsch. Das bin ich nicht. Dann müsste man sich darüber unterhalten, wer hat nun Recht. Hat sie Recht, wenn sie sagt, das ist falsch oder habe ich recht.

L1: Wir setzen mal voraus, dass sie nicht lügt.

L2: Das setzt es voraus, sonst ist die Kommunikation von vornherein unterbrochen.

SK: Also, dann müsste man ja auch schauen, warum Sie sagen, sie heißt E.

L2: Ich sage, das ist E.

SA: Weil Sie sie schon länger kennen, oder ?

L2: Ganz unabhängig, ganz unabhängig davon, ob ich sie schon länger kenne durch den Unterricht usw. Ich sage einfach, das sind zwei Personen, die sich gegenüberstehen. Sie heißen wirklich so, steht im Pass so drin.

SK: Ach so.

L2: Ich sage: Sie sind E. und sie sagt, nein, das bin ich nicht.

SE: Also ich würde dann sagen, dass dann beide Recht haben. Weil: Sie kennen mich aus dem Unterricht und wissen, wie ich heiße, kennen mich äußerlich, aber nicht unbedingt gut. Und ich weiß ja, wie ich wirklich bin. Deshalb kann ich sagen, nur äußerlich bin ich nicht, nicht so E, wie sie das denken.

SV: Aber müsste man nicht einfach zwei Namen haben, einmal fürs Äußerliche, einmal fürs Innerliche? Weil, wenn man sagt, man kennt den Menschen nur vom Äußerlichen und dann würde ich sagen, nö, ich bin nicht diejenige. Ich bin z.B. die A. Weil ich quasi fürs Äußerliche einen Name habe und fürs Innerliche, weil der Mensch mich ja nicht kennt.

L2: Sie würden dann sagen, Sie geben dann selbst den Namen für das Innerliche? Wer würde den Namen geben? Ich möchte nicht, dass wir das jetzt verlieren, was sie gerade gesagt haben.

SV: Dann müssten wir eigentlich zwei Namen haben. Einen fürs Äußerliche, einen fürs Innerliche.

L2: Nur: Wer gibt den Namen fürs Innerliche? Wer gibt den Namen fürs Äußerliche? Wer regelt das? Wäre die Frage. Stelle ich mir jetzt wirklich, weil ich die Überlegung ganz interessant finde.

SN: Willst Du dann jemandem den Namen sagen, der Dir sehr nahe steht oder würdest Du den für Dich behalten, ich meine, kein Mensch, mit dem Du zu tun hast, kennt Dich vollkommen, aber es gibt auch Menschen, die kennen Dich sehr, sehr gut. Also, ob Du ihnen den Namen sagen würdest oder ob die Dich dann auch so nennen würden wie das Innere von Dir so oder tust Du den äußeren Namen sagen?

SK: Das ist ne sehr interessante Frage.

SE: Ich denke, man kann den inneren Namen nur sich selber geben. Ich glaube, ich habe auch mal gehört von irgendeinem Indianerstamm und von so was in der Art, die sagen ihren richtigen Namen nur sehr wenigen Leuten, weil sie irgendwie Angst haben, dass, wenn man die richtigen Namen kennt, dass andere Leute Macht über sie haben, also heißt das, dass die wahren Namen … die kennen dann nur die Mutter und der Vater vielleicht und dann die Frau oder der Mann, den man heiratet, aber mehr Leute auch nicht.
L2: Also ist nicht so, dass man ihn ganz für sich behält, sondern manchen Menschen schon nennt.
SE: Also die wichtigen, ich meine, schon irgendjemand wird denen die Namen ja gegeben haben, der weiß es dann, aber sonst … .
L2: Ach so, ok. Es wäre schon der Geburtsname, was sie sagen.
SE: Ja, ich glaube schon. Ich weiß es nicht so genau. Ich habe das nur mal irgendwo gehört oder gelesen.
SK: Ja, dann müsste man ja auch eine innere und eine äußere Stimme haben und die haben wir ja auch. Also die innere ist das, was wir denken und die äußere ist das, was wir aussprechen. Und dann passierts auch, ich glaube da gibt es auch wieder ne Grenze, weil manchmal passiert es auch, dass wir das, was wir denken auch aussprechen und ja.

Die im Verlauf des Gesprächsabschnittes festzuhaltenden Konzepte können wie folgt zusammengefasst werden: Weil der Mensch Wünsche hat, ist er nicht mit sich in eins; der Zwiespalt im Menschen liegt daran, dass er anders als das Tier denken kann; der Zwiespalt im Menschen lässt sich benennen als das Äußere und der innere Charakter; oder das Äußere und das Innere; das Äußere wird durch den Namen des Menschen abgebildet, der der Verständigung unter Personen dient; das Äußere unterliegt der Bewertung durch Andere; das Äußere und Innere des Menschen gehören beide zur Identität; deshalb braucht der Mensch einen inneren und äußeren Namen; den inneren Namen kann der Mensch sich nur selbst geben; innere und

äußere Stimme sind durch eine Grenze verbunden bzw. getrennt. Die aufgrund dieser Konzepte sich ergebende Kategorie könnte lauten: Schüleräußerungen zur Frage der zwei Seiten des Menschen.
Wie im Vorhergehenden so wird auch in diesem Gesprächsabschnitt anhand der unterschiedlich gelagerten Konzepte zum Begriff der Existenz deutlich, dass die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen alltagsweltlich bestimmten Erfahrungen benutzen, um den eher abstrakten Begriff zu füllen und vice versa.

(3) Drittes Unterrichtsmodul, dritte Woche: Das Ziel der dritten Unterrichtseinheit besteht darin, dass die Schüler und Schülerinnen sich den Begriff der Essenz erschließen. Dabei grenzen sie ihn vom Begriff der Existenz mit Hilfe des Tillichschen Satzes *Der Mensch als existierender ist nicht, was er essentiell ist und darum sein sollte* ab. Die folgenden Aufzeichnungen geben wieder, wie die Schüler und Schülerinnen den Begriff der Existenz und der Essenz auf den Zweiten Schöpfungsbericht beziehen, der im Vorfeld der Diskussion gelesen wurde. Weil sich im Verlauf der sokratischen Gesprächsmethode aus den vorhergehenden Stunden gezeigt hat, dass einerseits der Diskurs auf Augenhöhe zu den Lehrkräften von den Schülern und Schülerinnen nicht einfach einzulösen und die Diskussion in der Gesamtgruppe zu „groß“ angelegt ist [677] , wird der Religionskurs auf zwei kleine Gruppen verteilt, so dass ungefähr 12 Schüler und Schülerinnen eine Gruppe bilden. Damit soll erreicht werden, dass die Gesprächsteilnehmer im Gesprächsdurchgang unbefangener und offener ihre Positionen vertreten können.[678] Jede Teilgruppe tritt für sich in ein Gespräch über die Fragestellung ein: *Im AT geht es um das Wesen des*

[677] Vgl. hier meine Ausführungen zur Sokratik und den Hinweis von Klaus Draken, dass die Übertragung des Sokratischen Gespräches in den Unterricht nicht unproblematisch und eigentlich davon auszugehen ist, dass nur gewisse Elemente im Unterricht ihren Platz finden können.
[678] Anzumerken ist an dieser Stelle, dass das wirklich offene und von äußeren Zwänge befreite Unterrichtsgespräch in der Schule natürlich immer ein Ideal bleibt. Allein die Einbettung in den Unterricht und die Präsenz eines Aufnahmegerätes signalisieren ja deutlich, dass das Gespräch nicht unbeobachtet und das Gesagte Bestandteil des Unterrichtes ist, der dann bewertet wird.

Menschen im Zweiten Schöpfungsbericht ... Wo finden Sie, kommen die Begriffe der Existenz und Essenz dort der Sache nach vor? Die Lehrkräfte klinken sich zwischendurch immer wieder in die Gruppe ein, um den Diskussionsstand festzuhalten bzw. Impulse zu setzen. Die protokollierte Gesprächseinheit stammt aus einer Kleingruppe. Sie ist exemplarisch zu verstehen.

SG: Ja, in welcher Weise können die Begriffe Existenz und Essenz in der Geschichte, in der Entstehungsgeschichte vom Menschen eine Rolle spielen? Das ist unsere Fragestellung. Ehm, jetzt wurde ja schon gesagt, dass die Existenz vielleicht das Äußerliche vom Menschen ist, das, was Gott erschaffen hat von der Erde, aber dann muss man fragen, ob dieser Hauch, den Gott dem Menschen zugefügt hat, ob das vielleicht die Essenz ist, so als Lebens-Essenz.
SE: Ja, ich denke, das ist die Seele oder so.
SN: Das Innere vom Menschen?
SE: Ja.
SN: Ja, ich denke auch, dass die Geschichte zeigt, dass die Essenz halt auch fehlerhaft ist und jeder halt Fehler machen kann.
SG: Obwohl die Essenz ja eigentlich von Gott ist und dann müsste man sich fragen, ob Gott vielleicht fehlerhaft ist.
SN: Aber er überlässt ja dem Menschen die Entscheidungen und der Mensch hat halt die Entscheidungen getroffen und das hat er ihm ja auch mitgegeben, dem Menschen, dass er seinen eigenen Willen durchsetzen kann.
SE: Ich denke, wenn der Mensch nicht fehlerhaft wär`, wär` er wie Gott und das wäre wahrscheinlich nicht gut.
SV: Und dann hätte doch auch jeder ne selbe Essenz und so hat jeder ne eigene Essenz.
SN: Aber die Seele ist jetzt ja innerlich, etwas Innerliches, dann sind es ja deine Gedanken und jeder hat ja andere Gedanken, also, sie ist individuell.

SJ: Was ist eigentlich mit der Existenz?

SV: Ja, wir haben ja gesagt, dass die Existenz ist das, was Gott erschaffen hat, also der Mensch, die Tiere, ...

SN: ... das Äußerliche, das Erscheinen.

SK: Sind die jetzt eigentlich gestorben?

SV: Nee, die wurden verbannt.

SK: Nee, ich meine, weil Gott hat doch gesagt, wenn ihr die Äpfel esst, dann sterbt ihr.

SE: Ja, wer weiß, vielleicht waren die in dem Ding ja unsterblich. Und dann wurden sie aber daraus verbannt und sie mussten in die richtige Welt, sozusagen, und dann sterben sie halt, zwar nicht sofort, aber irgendwann.

SG: Oder der Gott wollte einfach nur sagen, ihr sterbt, wenn ihr das esst, wollte er nur zur Abschreckung sagen, damit sie es eben nicht machen, um zu gucken, ob sie glücklich oder unglücklich sind, weil, warum sollte man einen Apfel essen, wenn man weiß, der bringt einen um, wenn man glücklich ist.

SK: Vielleicht ist es auch nur so ein Test. Für die Menschen, ob die Menschen Mut haben in dem Fall.

SV: Aber das gibt es doch immer, wenn jemand sagt, mach` das nicht.

SK: Ja, dann macht man das.

SE: Aber dann kam ja noch dazu die Schlange, die zusätzlich angestachelt hat.

SK: Aber die Schlange ist ja auch gefährlich. Der sollte man nicht trauen.

SE: Die symbolisiert den Teufel.

SJ: Warum sollen die eigentlich nicht von dem Baum essen?

SE: Die verstehen dann z.B., dass sie nackt sind und dann schämen sie sich und ich weiß auch nicht, vielleicht wird die Essenz ja dadurch verändert, beeinflusst im negativen Sinne durch Scham z.B..

SN: Warum steht so ein Baum im Paradies, wenn man nicht davon essen darf?

SK: Ja, das ist die Frage.

SG: Ja, Gott wollte ja testen, ob sie es wert sind, im Paradies zu leben.
SG: Aber ich glaube, wir schweifen schon ein bisschen von unserer Fragestellung ab, weil eigentlich ist es ja, ob Existenz und Essenz in der Geschichte eine Rolle spielen und das haben wir ziemlich schnell abgeschlossen, das Thema. Wir haben gesagt, Existenz ist das, was Gott äußerlich erschaffen hat, und die Essenz war dieser Lebenshauch, den er denen gegeben hat. ...

Dieser erste Gesprächsgang ergibt unterschiedlich inhaltlich gelagerte Konzepte: Es geht um die Begriffe Existenz und Essenz. Erstere bezeichnen die Schüler und Schülerinnen als das Äußere, das, was Gott erschaffen hat, die Menschen und die Tiere. Damit setzen sie gedanklich das in der vorhergehenden Stunde gewonnene Verständnis vom Begriff der Existenz fort. Dort hatten die in den Diskurs eingebrachten Vorstellungen ergeben, dass der Mensch als Wesen auf der Grenze zwei Seiten in sich hat: eine äußere und eine innere. Diesen Dualismus überführen die Schüler und Schülerinnen jetzt in die Schöpfungsgeschichte. Dabei verstehen sie die Essenz als das Innere, die Seele, den Hauch Gottes. Vergleicht man diese Begriffsdeutungen, lässt sich unschwer erkennen, dass sie nicht deckungsgleich mit der Tillichschen Variante sind. Vor dem Hintergrund des „Falles“ des Menschen interpretiert er den Begriff der Existenz als das Leben des Menschen im Zustand seiner Trennung von Gott als dem wahren Sein. Die Essenz spiegelt den Gedanken des wahren Seins wieder, das jede Erscheinung des Existentiellen in sich trägt. Die Schüler und Schülerinnen haben die Begriffe auf ihre Weise erschlossen, die anschlussfähig an ihre Lebenswelt ist. Es ergeben sich Diskrepanzen zur Position Tillichs, die aber nicht vollkommen dichotomisch sind. Ganz im Gegenteil: Die Dimension Äußeres/erschaffene Welt/Existenz und Inneres/Hauch Gottes/Essenz verweisen auf Aspekte, die sich auch bei Tillich in seiner Zuordnung zur Welthaftigkeit des Menschen und seiner Eigentlichkeit wiederfinden. Der Ausgangspunt der Erarbeitung des biblischen Textes – darauf sei an dieser

Stelle hingewiesen – ist nicht seine Erschließung im Sinne Tillichs, sondern seine Erschließung mit den Begriffen Tillichs, die sich die Schüler und Schülerinnen im Vorfeld je individuell angeeignet haben. Sie sind in gewisser Weise Handwerkzeuge, um den Text zu öffnen.

Anzumerken ist allerdings, dass die Schüler und Schülerinnen die Begriffe erst zögerlich auf den Schöpfungsbericht anwenden. Sie verbleiben mit ihren Begriffsdeutungen zu dieser Zeit des Gesprächsganges noch sehr in ihren Lebensweltbezügen. Das wird dann deutlich, wenn man ein weiteres Konzept bzw. eine weitere Kategorie der Schüleräußerungen betrachtet, die man als „traditionelle biblische Vorstellungen" bezeichnen könnte. An einigen Stellen während des Gespräches wird artikuliert, dass Gott die Menschen vielleicht testen will, die Schlange das Symbol des Teufels ist, die anstachelt, oder die Sterblichkeit des Menschen mit dem Biss in den Apfel in Verbindung gebracht und der Mensch in seiner Ebenbildlichkeit Gottes gedacht wird (SE: *Ich denke, wenn der Mensch nicht fehlerhaft wär`, wär` er wie Gott und das wäre wahrscheinlich nicht gut.*) Diese Gedanken könnten als in den Schülern und Schülerinnen mitgebrachtes, rudimentär vorhandenes biblisches Wissen, das sie sich im Lauf ihres Lebens angeeignet haben, gedeutet werden. Es meldet sich und ist dann präsent, wenn Neues in vorhandene und alte Wissensmuster eingespeist wird. Deshalb bewirkt die Verschränkung mit biblisch „fremden" Begriffen wie der Existenz und der Essenz an dieser Stelle erst einmal eine Verunsicherung. Das lässt sich an der folgenden Schüleräußerung, die im Sinne einer „Metakognition" verstanden werden kann, ablesen*: Aber ich glaube, wir schweifen schon ein bisschen von unserer Fragestellung ab, weil eigentlich ist es ja, ob Existenz und Essenz in der Geschichte eine Rolle spielen ... .* Religionsphilosophische Begriffe können also dazu führen, dass traditionelle Glaubensmuster in Frage gestellt werden. (SG: *Obwohl die Essenz ja eigentlich von Gott ist und dann müsste man sich fragen, ob Gott vielleicht fehlerhaft ist.*) D.h.: An dieser Stelle zeigt sich schon, dass die Verwendung von einer von außen an den Text herangetragenen religionsphilosophischen und ihm eigentlich

fremden Begrifflichkeit dazu führt, den im Schöpfungsbericht thematisierten Gottesdanken diskursiv zu „entfalten“. Sie trägt dazu bei, dass die Schüler und Schülerinnen die Frage nach der Allmacht und Unfehlbarkeit Gottes stellen. Ist Gott allmächtig, so testet er den Menschen möglicherweise. Oder ist er fehlbar und damit ganz menschlich? Eine aus diesen Schülerfragen hervorgehende weitere Kategorie könnte benannt werden als die „kritische Auseinandersetzung mit dem Zeugnis des Zweiten Schöpfungsberichtes im Sinne eines Ringens um dessen Wahrheitsgehalt“. Dafür sprechen weiterhin folgende Fragen der Gesprächsteilnehmer und Gesprächsteilnehmerinnen: SJ: *Warum sollten die eigentlich nicht von dem Baum essen?* SN: *Warum steht so ein Baum im Paradies, wenn man nicht davon essen darf?*

Der Fortgang des Gespräches weiter unten verdeutlicht noch einmal das Kreisen um den Gedanken der Existenz und Essenz.

SN: Kann das sein, dass die Essenz auch die Gedanken, die Seele ist ?

SE: Das Innerliche, würde ich sagen.

SG: Wo ist dann der Unterschied zwischen Essenz und Existenz? Weil die Essenz, die existiert ja auch.

SK: Die Existenz, die kann man halt so wahrnehmen oder die kann der Mensch so wahrnehmen und die Essenz denken wir, dass sie da ist, aber … .

SV: Vielleicht ist auch die Existenz und die Essenz ineinander vereint.

SE: Man sagt ja auch, man kann sich ne Existenz aufbauen, so mit nem Job und nem Haus und so. Also ist sozusagen die Existenz das Leben, das Äußerliche, wenn Du abgesichert bist im Alter, was weiß ich, was …und die Essenz ist das Innerliche, das, was jetzt nicht jeder sieht.

SN: Aber das Innerliche, was man dann schon denkt, oder?

SG: Ja, die Essenz existiert ja auch.

SK: Bist Du Dir tausendprozentig sicher, dass sie existiert?

SG: Ich bin tausendprozentig sicher, dass es die Essenz gibt, weil theoretisch könnte man ja meinen, dass es eigentlich dasselbe ist, dass Existenz

und Essenz beides diesen Hauch von Gott beschreibt, weil, wenn die Essenz nicht existiert, dann lebt man ja praktisch nicht, dann könnte höchstens der äußere Körper, tja... .

SV: Das wär` doch dann die Existenz, der äußere Mensch.

SG: Ja gut, aber wenn … die Essenz muss auch existieren.

SN: Ich denk mal, die Essenz braucht man zum Denken, aber existieren kann man.

SG: Man braucht beides.

SE: Woher wisst ihr, dass man beides braucht?

SV: Weil wir doch gesagt haben, dass die Existenz das Körperliche, also das körperliche Dasein … Wenn Du keine Existenz hast, bist Du körperlich nicht da.

SE: Wenn Du keine Existenz hast, dann bist Du tot.

SG: Existenz kommt ja von Existieren. Existieren wir dann gar nicht?

SV: Ja, aber Du kannst ja ne Existenz haben, aber keine Essenz.

SE: Ja, dann wärst Du vielleicht hirntot oder so.

An dieser Stelle erfolgt eine Diskussion zur Frage des Hirntodes, über die sich die Schüler und Schülerinnen dann wieder der Frage nach der Existenz und Essenz zuwenden. Deutlich ist aber an diesem Punkt: Die Begriffe der Existenz und der Essenz werden gedanklich miteinander verbunden. Beide gehören inhaltlich doch irgendwie zusammen, auch wenn im Gesprächsgang davor der Existenz das Äußerliche zugewiesen wurde und der Essenz das Innere. Der Bezug zur Schöpfungsgeschichte bleibt noch zaghaft verhalten: *Ich bin tausendprozentig sicher, dass es die Essenz gibt, weil theoretisch könnte man ja meinen, dass es eigentlich dasselbe ist, dass Existenz und Essenz beides diesen Hauch von Gott beschreibt, weil, wenn die Essenz nicht existiert, dann lebt man ja praktisch nicht, dann könnte höchstens der äußere Körper, tja...* .

Interessant scheint an dieser Stelle ein Verweis auf Tillich zu sein: Geht man seiner Interpretation von Gen 2,4ff an den Begriffen der Existenz und

der Essenz entlang, so wird ihre innere Verwobenheit ebenfalls deutlich: Alles, was existiert, hat Anteil an der Essenz. Paul Tillich sagt: „Endlichkeit in Korrelation mit Unendlichkeit ist [...; Auslassung durch Verfasserin] eine Eigenschaft des Seienden. Sie charakterisiert das Seiende in seinem essentiellen Wesen.“[679]
Die inhaltliche Verschränkung der beiden Begriffe der Existenz und der Essenz wird von den Schülern und Schülerinnen im Folgenden vorangetrieben.

SV: Ja, die Existenz, die ändert sich doch mit den Jahren, oder? Und die Essenz, die bleibt eigentlich.
SK: Nee. Es ändert sich beides.
SE: Aber ich meine, wenn Du jetzt viel bessere Möglichkeiten hast als jetzt die Leute im Mittelalter ... hätten wir ja als Frauen gar nichts zu sagen und wir hätten auch überhaupt keinen technischen Fortschritt. Da ist die Essenz auch automatisch anders als die Existenz.
SL: Da hat sich doch die Existenz geändert.
SE: Ja, die Existenz hat sich geändert und daraus auch resultierend die Essenz.
SK: Nee, ich hätt gesagt, die Essenz führt dazu, dass sich die Existenz ändert.
SN: Vielleicht ändert sich die Essenz auch nur so ganz langsam und die Existenz auch schneller.
SE: Ich meine, wenn die Essenz Deine Gedanken sind und die Erfinder sich dann denken, eh, ja, keine Ahnung, erfinde ich irgendwas, dann hat die Essenz ja dazu beigetragen, dass sich die Existenz verändert, irgendwie.
SG: Warum muss denn die Essenz die Gedanken sein?
SE: ...weil das innerlich ist.

[679] Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd.I; S.236

SG: Muss sie aber nicht. Theoretisch könnte es ja auch sein, dass die Gedanken, der Geist, also praktisch selbst noch zur Existenz gehört, aber die Essenz dafür sorgt, dass man es benutzen und damit leben kann.

SE: Also, was meinst Du jetzt, was die Essenz ist?

SG: Ich weiß es nicht.

SK: Ich glaube, G. meint, dass die Essenz der Geist praktisch ist und das Denken doch zur Existenz gehört.

SV: Und der Geist das auslöst?

SK: Genau.

SV: Also ist der innere Geist die Essenz?

SK: Sage ich ja.

SE: Also ist das doch die Essenz?

SG: Ja aber Du hast auch schon davor Gedanken, aber die kannst Du erst denken, wenn Du Essenz hast.

SE: Bitte was?

SK: Das sage ich ja auch. Es gibt ne Grenze zwischen Existenz und Essenz.

SV: Aber die geht ja nur ein bisschen ineinander über.

SL: Und was existiert früher: die Existenz oder die Essenz?

SN: Vielleicht ist die Essenz einfach auch nur ein Teil von der Existenz.

SE: Ja, aber Du brauchst beides. Das eine ergibt sich aus dem anderen und umgekehrt.

SH: Also hat nen Baby gleich ne Existenz und Essenz?

SE: Nein. Nen Baby hat zuerst ne Existenz.

SV: Ich meine jetzt zum Beispiel als Embryo.

SE: Das is ne Existenz.

SN: Meinst Du, dann denkt das?

SK: Oh, das kann man nicht so bestimmen, aber ungefähr. … Ich glaube, die Essenz entwickelt sich.

SV: Weil deine Essenz oder deine Existenz, was das auch jetzt immer ist, wie du auf die Welt gekommen bist, weiß man ja nicht mehr so viel, also

entwickelt sich deine Existenz und deine Essenz mit. Also ist deine Essenz am Anfang noch ziemlich klein und wächst dann.
SG: Ja, aber vielleicht ist sie ja auch am Anfang einfach noch nicht so richtig aktiviert und wenn man keine Essenz hat, lebt man praktisch die Existenz nach seinen Instinkten, also Essen, was weiß ich, Schlafen und dann irgendwann mit dem Alter lernt man, mit der Essenz erst umzugehen. Und die ist zwar schon immer da, aber man benutzt die erst richtig später.
SK: Die muss man trainieren.

An dieser Stelle ist festzuhalten: die Schüler und Schülerinnen sind immer noch dabei, die Begriffe der Existenz und der Essenz aus ihrer eigenen Perspektive in eins zu denken. Dabei werden neue Dimensionen der Begriffe genannt. Die Essenz kann sich im Laufe des Lebens entwickeln. Sie stellt so etwas wie die geistigen Fähigkeiten des Menschen dar. Oder sie wird gleichgesetzt mit dem Begriff des Geistes, der wiederum für die geistigen Prozesse des Menschen verantwortlich ist und sie in Bewegung bringt. Existenz und Essenz werden nicht mehr gänzlich voneinander unterschieden gesehen, sondern die Essenz ist ein Bestandteil der Existenz. Beide sind über eine Grenze miteinander verbunden. SK: *Das sage ich ja auch. Es gibt ne Grenze zwischen Existenz und Essenz.* Ähnlich und auch anders beschreibt Tillich das Verhältnis von Existenz und Essenz, wenn er sagt, dass die Existenz auch immer Essenz ist, der Mensch also durch seine Existenz hindurch immer den Bezug zum „Paradies“, dem wahren Sein und Gott hat.
Im folgenden Gesprächsauszug wird deutlich, wie die Schüler und Schülerinnen die von ihnen gefüllten Begriffe der Essenz und der Existenz noch einmal anders als in der zu Beginn geschilderten Gesprächsphase auf die „Sündenfallgeschichte“ anwenden.

SV: Ja. Und das wusste die Eva nämlich auch. Die wurden ja gleich als Erwachsene gemacht. Die waren keine Babys mehr.

SE: Adam und Eva?

SH: Stimmt. Um wieder auf die Geschichte zurück zu kommen.

SN: Ja. Da gab´s … die waren doch gleich als erwachsene Menschen … .

SG: Vielleicht waren es auch nur kleine Babys.

SE: Ja. Aber hier steht eindeutig: Da schuf Gott den Mann, oder da steht … den Menschen.

SK: Und die Frau … und da steht, dass sie beide nackt waren und dass sie sich schämen.

SG: Ja, Kinder schämen sich nicht, wenn sie nackt sind.

SV: Ja. Siehst Du.

SG: Also waren es Kinder.

SH: Nein.

SE: Die Frau. Also erst steht da nur Mensch und dann steht da, schuf Gott die Frau … kein Mädchen.

SN: Die kannten das noch gar nicht anders.

SV: Der sagt da ja, Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu. Also hat der gleich ne Frau erschaffen.

SV: Ich denke, dass die erwachsen sind. Weil die sagen doch, wenn sie nicht von diesem Baum essen, dann haben sie keine äußeren Einflüsse, also dann schämen sie sich nicht gegenseitig.

SG: Vielleicht sind sie auch einfach nur erwachsen geworden, als sie von dem Baum gegessen haben.

SV: Kinder schämen sich eh nicht. Und warum sollten sie sich … ?

SK: Die schämen sich nicht. Warum? Weil die keine Essenz haben. Also hatten die im Gegenzug auch keine, weil die ja sofort praktisch da waren.

SV: Ich denke, die hat sich damit entwickelt, dass sie den Apfel gegessen haben.

SE: Ja, aber die Essenz ist ja nicht nur Scham. Die Essenz ist ja … .

SK: Alles.

SE: Ja, das gehört dazu, aber natürlich entwickelt sich die Essenz weiter.

SV: Also sagen wir sozusagen, dass die Existenz sich entwickelt hat, und wir noch nicht richtig entwickelt waren und sie von dem Apfel abgebissen haben ... und hätte sich die Essenz schon vorher richtig entwickelt, dann hätten sie das nie getan.
SE: Das heißt nicht, dass sie ein Kind ist, sondern ihre Essenz so wie ein Kind ausgeprägt ist.
SG: Gut. Das kann man interpretieren, wie man will.
SV: Wir einigen uns aber jetzt darauf.
SN: Also hatten die beiden Personen die Existenz eines Erwachsenen und die Essenz eines Kindes.
SK: Vielleicht sollten wir noch einmal schauen, warum das Gott gemacht hat. Es war bestimmt ein Test, aber wofür?
SH: Vielleicht war das so, dass er die erschaffen hat und sich die Essenz beim Menschen selbst bildet und er darauf keinen Einfluss hat.
SE: Also, wenn Du die Stelle nimmst, wo es heißt, er verließ Mutter und Vater, also, wenn Gott der Vater ist, die Eltern kümmern sich ja auch um ihr Kind, ihr Kleinkind, und wenn die Essenz die Essenz des Kindes war, dann hat Gott die Menschen erst einmal im Paradies gelassen, um sich um sie zu kümmern, und danach hat er sie dann wahrscheinlich getestet, um zu schauen, wie sie mit der Versuchung zurecht kommen und nachdem sie halt von diesem Baum gegessen haben und den Test nicht bestanden haben, aber die Essenz eines Erwachsenen hatten, wurden sie dann rausgeschmissen.
SL: Ich denke, erst dadurch, dass sie rausgeschmissen wurden, konnte sich diese Essenz weiter entwickeln.
SE: Nee, schon im Paradies haben die gemerkt, dass sie nackt sind. Das kommt dann irgendwann, glaube ich. Dann bedeckt sie sich und dann fragt Gott, warum bedeckst Du Dich, und sie meint, ich schäme mich oder irgendetwas so in der Art.

SV: Vielleicht hat Gott auch so extra die Essenz so kleinkindhaft gelassen, weil er Angst hatte vielleicht, dass der Mensch den Gott stürzt. Vielleicht ist er intelligenter und schlauer als Gott.

Der Gesprächsauszug ergibt, untersucht man ihn auf seine Konzepte bzw. seine Dimensionen hinsichtlich des Essenz- und des Existenzbegriffes: Essenz und Existenz gehören nicht nur zusammen wie die zwei Seiten des Menschen als das Innere und das Äußere, sondern die Schüler und Schülerinnen beschreiben den Begriff der Essenz als das in sich entwicklungsfähige Potenzial des menschlichen Geistes. Bezogen auf den Schöpfungsbericht kommen sie zu dem Schluss, dass Adam und Eva zwar rein äußerlich erwachsen, aber in ihrer geistigen Entwicklung einem Kind gleich waren.[680] Darüber hinaus lässt sich als weitere Kategorie benennen: „Kritische Auseinandersetzung mit eigenen Glaubensbildern". Die traditionellen Glaubensitems der Unfehlbarkeit und Allmacht Gottes schwingen immer wieder in das Gespräch hinein. Sie werden aber nicht unhinterfragt stehen gelassen, sondern deutlich hinterfragt. (SK: *Vielleicht sollten wir noch einmal schauen, warum das Gott gemacht hat. Es war bestimmt ein Test, aber wofür?* SV: *Vielleicht hat Gott auch so extra die Essenz so kleinkindhaft gelassen, weil er Angst hatte vielleicht, dass der Mensch den Gott stürzt. Vielleicht ist er intelligenter und schlauer als Gott.*) Durch die Verwendung von nicht-biblischen Interpretamenten werden die Schüler und Schülerinnen an dieser Stelle herausgefordert, traditionelle und von ihnen selbst verinnerlichte Gottesbilder zu überdenken. Prinzipiell lässt sich in diesem Zusammenhang als dritte Kategorie festhalten, dass die Schüler und Schülerinnen von einem eher „naiven", „konkret-operationalen" Verständnis des Zweiten Schöpfungsberichtes ausgehen. SV: *Die wurden ja gleich als Erwachsene gemacht*.

[680] Vgl. hier meine Ausführungen zur Sündenfallgeschichte und zu Rousseau im ersten Teil der Ausarbeitung: R. Safranski interpretiert Rousseau in der Richtung, als dass seine Rede vom „edlen Wilden" sich in der Paradiesgeschichte in Ada und Eva wiederfinden lässt. Der Prozess der Zivilisation hat diese ursprüngliche Seinsbeschaffenheit verändert.

(4) Viertes Unterrichtsmodul, vierte Woche: Nachdem im Vorfeld die Begriffe der Existenz und Essenz und ihre Anwendung auf den Zweiten Schöpfungsbericht erfolgt ist, geht es in dieser Stunde um den Begriff der Entfremdung. Nach Tillich klingt in diesem Begriff deutlich der Gedanke des Falles als einer Trennung an, wozu man ursprünglich gehört. Der Begriff der Entfremdung trägt den Aspekt des Tragischen in sich: Dem Menschen ist die Überwindung der Trennung von Gott und vom wahren Sein von sich allein aus nicht möglich, auch wenn er will.
Bevor in den sokratischen Diskurs eingestiegen wird, verteilen sich die Schüler und Schülerinnen wieder auf die beiden Kleingruppen der letzten Stunde. Sie erhalten die Aufgabe Thesen zu formulieren, die den Gesprächsgang vom letzten Mal zu den Begriffen der Existenz und Essenz wiedergeben. Diese Thesen werden an der Tafel notiert und miteinander verglichen. (Sie werden hier nicht dokumentiert.) Danach wird im Sinne der Sokratik auf der Gesprächsebene weiter gearbeitet. Die Kleingruppen erhalten den Auftrag, über folgende Fragen zu diskutieren: „1. Wie sieht das Leben im Paradies und außerhalb des Paradieses aus? 2. Warum könnte das Paradies Paradies heißen?“ Mit Hilfe dieser beiden Fragen soll in inhaltlicher Hinsicht der Gedanke der Entfremdung vorbereitet werden. Ein möglicher Impuls kann während des Gespräches sein: „Der Zustand der Existenz ist der Zustand der Entfremdung.“

SG: Also Wir haben zwei Fragen. Die erste ist: Wie sieht das Leben innerhalb und außerhalb des Paradieses aus? Und die zweite ist: Warum könnte das Paradies Paradies heißen ?
SS: Also, im Paradies hat keiner Schmerzen. Jeder hat genug zum Essen und eigentlich keine Arbeit.
SG: Ja, ich denke im Paradies selbst hatte man keinen Schmerz, war nie hungrig, war nie durstig, war nie müde, hatte alles, was man wollte und außerhalb des Paradieses hat der Mensch dann angefangen, Schmerz zu

fühlen, Durst, Hunger und musste ums Überleben kämpfen. Im Paradies nicht.

SK: Paradies kann man doch nicht definieren, oder? Für jeden ist das anders, oder?

SE: Aber generell ist das Paradies ein Ort, wo es einem gut geht. Das denkt jeder.

SK: Aber jeder hat ja andere Wünsche, würde ich jetzt mal sagen.

SG: Warum heißt das Paradies Paradies? Woher könnte das kommen?

SE: Man müsste doch wissen, was Paradies bedeutet.

SG: Para bedeutet doch für, oder?

SK: Aber Para ist doch etwas ganz Anderes … Parasit?

SE: Vielleicht kommt Paradies aus dem Lateinischen.

SK: Vielleicht aus dem Griechischen.

SV: Das Paradies ist einfach, wo Du unsterblich bist.

SV: Das Wissen im Paradies ist so, das hat kein anderer Mensch in der Außenwelt. Also, wenn er jetzt außerhalb des Paradieses ist, dann hat er ein ganz anderes Wissen.

SK: Ja, aber heute hat Paradies ja eine andere Bedeutung, oder? Weil, im Paradies, da ist man ja nicht unsterblich. Nein, aber irgendwann stirbst Du ja. Man sagt ja auch, oh, ich bin voll im Paradies gerade.

SE: Aber man glaubt ja im Christentum, dass du ins Paradies kommst. D.h.: Du bist tot und wenn Du tot bist, kommst Du ins Paradies.

SE: Ja, vielleicht ist das so: Das Paradies ist die Belohnung, nachdem man dann das ganze Leben lang schwer gearbeitet hat.

SS: Für das Paradies gibt es ja auch noch andere Namen. Z.B.: Garten Eden.

SK: Was? Jenseits von Eden?

SS: Nein. Garten Eden.

SG: Wenn ich mich nicht irre, bedeutet Paradies einfach nur: eingezäunter Garten, ummauerter Garten und ist ein Synonym für den Garten Eden und der Garten Eden war ja das Paradies, habe ich mal gelesen.

Die vorangehenden Schüleräußerungen deuten darauf hin, wie Beschreibungen für den Begriff des Paradieses gesucht und benannt werden. Unterschiedliche Dimensionen für die Kategorie *Begriffsbestimmung des Wortes Paradies* könnten sein: Im Paradies hat man keine Schmerzen, keinen Hunger und keinen Durst. Es gibt keine Müdigkeit. Außerhalb des Paradieses findet man genau das Gegenteil vor: Schmerzen, Durst und Hunger. Innerhalb und außerhalb des Paradieses gibt es ein anderes Wissen. Das Paradies steht deshalb für das Gute. Auch wird es als Ort bezeichnet, wo die Toten hinkommen. In diesem Sinn ist es der Garten Eden als fest umgrenzter Bereich. Die Schüler und Schülerinnen bewegen sich hier noch eher auf der Ebene ihres schon erlerntem und noch vorhandenen Wissens, das Paradies einerseits als Symbol für das Gute und andererseits als konkreten Ort zu sehen. Allerdings tauchen bei der Umschreibung der Kategorie Paradies auch andere Äußerungen auf, die einen distanzierenden Blick auf die biblische Tradition vermuten lassen: Man kann das Wort nicht so ohne Weiteres definieren, weil man es gegenwärtig im Alltag für einen Zustand benutzt, wo es einem generell gut geht. D.h., der Begriff wird hier als Synonym für einen Zustand gebraucht, der eigentlich keine religiösen Implikationen mehr aufweist. Paradies steht einfach für Glück, Ruhe, Zufriedenheit im Alltag. (SK: *Ja, aber heute hat Paradies ja eine andere Bedeutung, oder? Weil, im Paradies, da ist man ja nicht unsterblich. Nein, aber irgendwann stirbst Du ja. Man sagt ja auch, oh, ich bin voll im Paradies gerade.*)

Das Ineinander von konkret-operationalem sowie bildhaften Denken und kritisch-fragendem Blick auf den Schöpfungsbericht zieht sich noch weiter durch das Gespräch:

SK: Dann heißt das ja, dass das Paradies beschränkt ist, weil es ja in Zäunen ist.

SE: Es kann ja auch nicht jeder da rein.

SG: Paradies wird dann nicht danach definiert, dass es ein Ort ist, wo man sich gut fühlt, sondern Paradies bedeutet ja wortwörtlich eigentlich nur, dass es ein begrenzter Bereich ist. Und vielleicht war das auch das Verführerische an dem Baum. Vielleicht haben die die Mauer gesehen und die wussten nicht, was auf der anderen Seite ist und wenn die Schlange verspricht, ihr werdet danach so schlau sein wie Gott, wissen sie ja, was außerhalb der Mauern ist. Und ich glaub` auch im Paradies, wenn es ein Paradies gibt, dann lebt man auch gar nicht richtig, weil man sich ja um nichts sorgen muss, weil man ja unendlich zu essen hat, nie arbeiten muss, dann weiß man ja nie, was Leben wirklich ist.

SB: Also, man ist im Paradies doch nicht so glücklich, weil es einem langweilig wird, weil man mehr erleben will und wissen will, was es noch gibt.

SG: Kann sein. Oder das Paradies ist eben ein Paradies, weil es auch für Beschäftigung sorgt. Aber das ist ja im Garten Eden nicht ersichtlich. Die machen ja nichts Besonderes in dem Garten.

SE: Ja, aber dann kommt wieder das, was K. gesagt hat. Das Paradies ist ja für jeden ´was Anderes.

SB: Vielleicht kannte man dort auch keine Langeweile.

SV: Vielleicht heißt das Paradies auch nur Paradies, weil es von Gott erschaffen wurde. Und er hat es dann einfach nur Paradies genannt.

SK: Aber wenn´s ein begrenzter Bereich ist, man kann ja nicht wissen, wie groß der Bereich ist … .

SV: Doch. Da steht, dass ´en Strom in Eden entspringt, der den Garten bewässert. Und der hat vier Hauptflüsse und die umzäunen das Paradies.

SG: Also ist der Fluss der Zaun, die Grenze.

SV: Also die vier Flüsse.

SK: Und was kommt nach den … also außerhalb?

SG: Ja außerhalb, also, das stelle ich mir so vor, weil die Kinder von Adam und Eva, Kain und Abel die haben ja alle in der Wüste gelebt, oder? In einer kargen, öden Landschaft und deswegen denke ich, ist außerhalb wie so

´nen bewässerter Bereich und da ist dieser Fluss und innen drin ist alles grün und fruchtig und alles toll und wenn man nach außen kommt, ist alles trocken.
SV: Ja, also sind im Paradies diese vier Flüsse, die alles am Leben erhalten und bewässern.
SG: Ja. Und außerhalb wird es trocken und öde und karg. Und da gibt es nichts mehr, was bewässert. Da müssen die anderen für Wasser sorgen. Bzw. wenn das Paradies für jeden nur etwas Anderes ist, dann ist das Paradies vielleicht nur Phantasie für jeden einzelnen.

Das oben angedeutete Zusammenspiel von konkret bildhafter Sprache – das Paradies wird von den Schülern als abgegrenzter Bereich beschrieben, in dessen Innerem ein blühender Garten angelegt ist – und kritischem Schülerblick, zeigt sich daran, dass dem Begriff des Paradieses nicht nur positive Eigenschaften zugeschrieben werden, sondern im Paradies könnte es auch langweilig sein, weil es eigentlich nichts Besonderes gibt und der Mensch auch nicht arbeiten muss. D.h. der einseitig positive Blick auf den Begriff des Paradieses wird an dieser Stelle revidiert. Das Paradies erscheint ambivalent. (Möglicherweise schwingt hier auch die Interpretation von Adam und Eva über den Existenz- und Essenzbegriff aus der vorhergehenden Stunde mit. Adam und Eva werden ja eher auf der Ebene von „Kindern“ beschrieben.) Folgende Schüleräußerungen könnten daran anknüpfend gelesen werden: *Und ich glaub` auch im Paradies, wenn es ein Paradies gibt, dann lebt man auch gar nicht richtig, weil man sich ja um nichts sorgen muss, weil man ja unendlich zu essen hat, nie arbeiten muss, dann weiß man ja nie, was Leben wirklich ist.* Und: *Also, man ist im Paradies doch nicht so glücklich, weil es einem langweilig wird, weil man mehr erleben will und wissen will, was es noch gibt.* Dieser Gedanke der Ambivalenz wird in folgender Gesprächssequenz wieder aufgenommen:

SB: Vielleicht muss man Paradies auch nicht als Welt sehen, sondern als Unterschied zwischen gut und böse. Weil, wenn die vor dem Abreißen des Apfels nur das Gute kannten, das Paradies und dann kommt das Schlechte dazu.
SK: Und was ist das Schlechte? Unser Leben?
SB: Es gab ja im Paradies auch schon ´was Böses. Die Schlange.
SG: Dann war`s aber kein Paradies, wenn es böse war bzw. die konnten noch nicht zwischen Gut und Böse unterscheiden. Also war die Schlange noch nicht.
SE: Aber muss denn das Paradies gut sein?
SK: Die wurden dann auf die Erde verbannt. Die Erde ist schlecht und das Gute ist einfach das Paradies. Die hatten eine Entscheidung im Paradies, ob die würdig sind, so etwas zu bekommen, also so ´nen Paradies und die haben es halt einfach nicht geschafft. Die falsche Wahl getroffen.
SV: Also ist das Leben im Paradies glücklich, zufrieden und gut und außerhalb ist es schlecht.
SE: Oder nicht schlecht, aber anstrengend.
SB: Soll ich nochmal alles zusammenfassen?

Der Gesprächsgang zeigt: Der Gedanke an die Ambivalenz des Paradiesbegriffes ist für die Schüler und Schülerinnen nur schwer durchhaltbar. Die folgende Zusammenfassung der Schülergedanken einer Teilnehmerin bestätigt das. Sie versucht den Gesprächsgang nach Aufforderung der Lehrkraft wiederzugeben:

SB: Also wir haben unterschieden, im Paradies gibt’s keinen Schmerz, man hat keinen Durst, keinen Hunger, uns geht es gut. Man ist unsterblich, man hat ein umfassendes Wissen, aber man ist auch neugierig und will mehr erleben und wissen, was es noch gibt. Außerhalb muss man ums Überleben kämpfen, weil man auch sterben kann und muss arbeiten, und man hat Schmerzen und auch Hunger. Dann haben wir uns gefragt, ob es heute ein

anderes Paradies gibt als damals, und dass das Paradies für jeden anders ist ... . Und dann haben wir daraus geschlossen, dass das Paradies beschränkt sein muss, und dann gab es in der Bibel die Stelle, wo stand, dass das Paradies von vier Flüssen abgegrenzt wurde und das haben wir dann so definiert, dass man innerhalb von diesen Flüssen leben kann und außen herum haben wir uns nur die Wüste vorgestellt, weil ja auch in den weiteren Bibelgeschichten … die finden meistens in der Wüste statt und da ist es trocken. Dann haben wir uns gefragt, wo das Paradies ist, ob es nach dem Leben ist oder doch nur in unserer Phantasie.

L1: Ja, viel haben Sie zusammen getragen. Das sind gute und wichtige Gedanken. Ich möchte an einer Sache weiter denken, und zwar haben Sie gesagt, auf der einen Seite ist es im Paradies gut. Da gibt es die Flüsse, da ist Wasser, da ist irgendwie alles leichter, und außerhalb des Paradieses muss man arbeiten, da gibt es Schmerzen bei der Geburt usw. Paul Tillich hat einen Satz gesagt. Er hat gesagt: Die Existenz ist der Zustand der Entfremdung. Wie verstehen Sie diesen Satz? Wenn Sie vergleichen, was ist das Paradies vorher und nachher? Die Existenz ist der Zustand der Entfremdung? Fraglich ist erst einmal: Was ist Entfremdung? Kennen Sie diesen Begriff? Wenn ich mich von jemandem entfremde, was kann das bedeuten? Wie wäre es vorher und wie danach?

SG: Ist Entfremdung nicht … ich dachte eben, wenn man sich nicht mehr so gut versteht und dann wird man fremd.

SK: Man geht auf Abstand.

SV: Ja. Dann entfremdet man sich ja im Paradies auch.

SV: Ja, im Paradies ist ja alles nur gut und wenn man dann ins Böse gelangt, dann entfremdet man sich ja dem Guten. Man gelangt ja dadurch, durch die Entfremdung, ins Böse.

L1: Wie können Sie das noch beschreiben? Was passiert in der Geschichte? Was findet da statt?

SV: Ja, da, wo die verbannt werden, das ist dann die Entfremdung vom Paradies in die Außenwelt.

L1: Und wenn er sagt, der Zustand der Entfremdung … oder die Existenz ist der Zustand der Entfremdung, was würde dann Tillich sagen, was die Existenz meint?
SK: Ich würde sagen, die Existenz ist praktisch der Zustand, wo wir als Personen merken, dass wir vom Guten weg sind.
SK: Vom Paradies.
L1: Und das ist die Existenz nach Tillich. Und haben Sie eine Idee, was er dann unter Essenz meinen könnte?
SE: das Gute.
SV: Die Essenz ist das, was im Paradies bleibt.
L1: Hm. Und jetzt haben Sie ja in der letzten Stunde immer schon gesagt, der Mensch ist Existenz und hat irgendwie doch Essenz. Wie kann man sich das erklären?
SK: Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken.
SK: Weil jeder von uns hat ja Essenz.
SE: Wir sind ja auch nicht böse, nur weil wir existieren und nicht im Paradies sind. Ich meine, wenn wir böse wären, könnten wir hier gar nicht sitzen und so normal miteinander reden.
SG: Ja. Dadurch haben wir auch Bedürfnisse, weil die Essenz mit dem kleinen Anteil von Paradies in uns zeigt, wie es ist, wenn alles gut ist.
L1: Jeder von uns möchte, glaube ich, wieder ins Paradies zurück oder in ein Paradies.
SK: Ja.
SV: Das Paradies steckt bei uns in der Seele.

Der Blick auf den Abschluss des Gespräches zeigt, dass die Schüler und Schülerinnen in traditionellen biblischen Mustern denken, die sie aus ihrem Lebenslauf mitbringen und in der Diskussion wieder aktivieren. Das verdeutlicht die unterschiedliche Dimensionierung des Paradiesbegriffes. Entgegen diesen traditionellen Vorstellungen bringen sie aber auch selbst an einigen Stellen Kritisches mit in die Diskussion ein. Das äußert sich z.B. im Ge-

danken der Ambivalenz des Paradieses und in seiner Übertragung in die Alltagswelt. Übernommene Denkschemata werden von den Schülern und Schülerinnen eigenständig durchbrochen und kritisch angefragt.
Der Paradiesgeschichte stehen die Schüler und Schülerinnen an dieser Stelle des Gespräches allerdings relativ „distanziert“ gegenüber. Sie berichten und bringen auf der Sachebene in die Diskussion ein, was sie sich unter dem Paradies vorstellen. Ein persönlicher Bezug zur Geschichte wird eher nicht deutlich. Erst als die Lehrkraft von außen bestimmte Impulse (Begriff der Existenz, der Essenz, der Entfremdung) setzt, erschließen sich die Schüler und Schülerinnen die Geschichte für sich. Die Aussagen zur Paradiesgeschichte erhalten an dieser Stelle eine andere inhaltliche Füllung: SK: *Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken.* SG: *Ja. Dadurch haben wir auch Bedürfnisse, weil die Essenz mit dem kleinen Anteil von Paradies in uns zeigt, wie es ist, wenn alles gut ist.* SV: *Das Paradies steckt bei uns in der Seele.* Es geht jetzt nicht mehr um „Definitionswissen“ im Sinn von konkreten Sachinformationen oder alte religiöse Kindheitsmuster, sondern um den Gedanken, was der biblische Text für einen selbst bedeutet. Die Frage nach den „elementaren Wahrheiten“ im Sinne Nipkows und Schweitzers für die Elementarisierung von Unterricht klingt hier an. Die Schüler und Schülerinnen beziehen den biblischen Text auf ihr Leben. Dabei helfen ihnen die Begriffe der Entfremdung, der Existenz und der Essenz als existentielle Grundbegriffe, die im Vorfeld auf eigenständige Weise von den Unterrichtenden erschlossen worden waren. Der Zugang zum Genesistext über diese existentiellen Grundbegriffe führt am Ende des Gespräches dazu, dass die Schüler und Schülerinnen sich in ihrer eigenen Person in dem biblischen Text verorten können bzw. sie den biblischen Text auf ihr Leben hin deuten. Ein Stück des Paradieses trägt der Mensch in sich, in seiner Seele. Und weil er das tut, deshalb verspürt er auch sein Bezogensein auf das Paradies, seine bleibende Bindung: *Dadurch haben wir auch Bedürfnisse, weil die Essenz mit dem kleinen Anteil von Paradies in uns zeigt, wie es ist, wenn alles gut ist*.

(5) Nach der Durchführung des Forschungsvorhabens wurde der Unterricht zum Thema des Schöpfungsberichtes und Paul Tillich in der nächsten Doppelstunde weiter geführt: Die Schüler und Schülerinnen haben auf der Grundlage eines Tillich-Textes (Auszüge aus *Entfremdung und Sünde*, in: Paul Tillich: Auf der Grenze) in Kleingruppen ein Schaubild zu folgenden Begriffen entworfen: Genesistext, Essenz, Existenz, Entfremdung, Sünde, Tragik, Schuld.[681] Die Schaubilder wurden dann in der Großgruppe vorgestellt und diskutiert. Die Dokumentation dieser Unterrichtsstunde erfolgt an dieser Stelle nicht. Die Gespräche im Unterricht haben sich nicht auf der Ebene der Sokratik bewegt.

6.2.4 Fazit der Auswertung: Religionsunterricht mit Hilfe religionsphilosophischer Grundbegriffe

(1) Der Durchgang durch den Unterricht und der Gespräche zur Frage „Was ist der Mensch?“ haben auf unterschiedliche Weise Merkmale zum Vorschein kommen lassen, wie die Schüler und Schülerinnen sich den biblischen Genesistext erschlossen haben. Dabei waren gewisse Prämissen immer leitend, die sich aus den im Vorfeld der hier vorgelegten Arbeit benannten grundlegenden Kriterien für eine Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive ergeben haben: Genannt seien an dieser Stelle das kritisch-fragende Potenzial der Religionsphilosophie, das kritische Potenzial einer klassischen Bildungstheorie, der Hinweis auf den individuellen Charakter des Lernprozesses durch den Konstruktivismus und der diskursive Charakter der Sokratik.

D.h. in den untersuchten Unterrichtsstunden im Fach Religion ging es nicht darum, den Schülern und Schülerinnen dogmatisch-theologisches Wissen über den Zweiten Schöpfungsbericht und die Frage nach dem Menschen beizubringen. Auch wurde sich von dem Gedanken verabschiedet, dass alle

[681] Die Aufgabenstellung für de Gruppenarbeit lautete: 1. Benennen Sie Schlüsselwörter im Text. 2. Überlegen Sie, welche Bedeutung diese Wörter im Text haben könnten. 3. Entwickeln Sie ein Schaubild mit den Schlüsselwörtern und ihrem Verhältnis zueinander. 4. Legen Sie Ihr Verständnis des Textes mit Hilfe Ihres Schaubildes dar.

Schüler und Schülerinnen zu einem identischen Ergebnis in der Deutung der Paradiesgeschichte kommen müssen. Im Sinne eines durch den pädagogischen Konstruktivismus und durch die Sokratik betonten offenen Lern- und Gesprächsprozesses ist für den „Output“ des Unterrichtes von einem Zielareal auszugehen bzw. mit den Worten von Klaus Draken festzuhalten: „Wenn man die ´“Verankerung in der Erfahrung“` gewährleisten will, muss man sich auf die in der konkret vor einem befindlichen Schülerschaft vorhandenen Erfahrungen einlassen. [..., Auslassung durch Vrf.] Die darin gewünschte offene Gesprächssituation muss so die Chance beinhalten, dass ´“sinnstiftendes Kommunizieren“` entsteht, und sie erschwert es bei ehrlicher Anwendung, ein fest vorausgeplantes Ergebnis punktgenau zu erzielen. [..., Auslassung durch die Verf.] Die von Sokrates jederzeit offen gelassene Möglichkeit der Aporie wird hier geleugnet und [..., Auslassung durch Verf.] die notwendige Offenheit gar nicht erst eröffnet.“[682]

Die zugrunde gelegte „konstruktive“ Offenheit ermöglicht es allererst, dem Forschungsanliegen der Analyse, wie sich Schüler und Schülerinnen biblische Inhalte erschließen, gerecht zu werden. Verwechselt werden darf deshalb das Insistieren auf Begriffserschließung im Lernprozess nicht mit einer doch heimlich angestrebten Zieldefinition, auf die hin die Lernenden ausgerichtet werden sollten. Das Sich-Aneignen religionsphilosophischer Grundbegriffe gleicht vielmehr einer Ausrüstung und Ausstattung der Schüler und Schülerinnen mit Handwerkszeug, um biblische Texte zu erschließen. Wie die Schüler und Schülerinnen die Deutung von biblischen Inhalten dann vornehmen und zu welcher Interpretation sie kommen, ist offen.

(2) Im Einzelnen lassen sich folgende zusammenfassende Überlegungen im Rückblick auf die durchgeführte und ausgewertete Unterrichtseinheit anstellen:

- Die Schüler und Schülerinnen erschließen sich im Sinne der Religionsphilosophie existentielle Grundbegriffe über ihren

[682] Draken, Klaus: Sokrates, S. 143 und 144.

Lebensweltbezug. Diese Begriffe werden durch eigene Erfahrungen gedeutet und inhaltlich gefüllt. Sie dienen im Umkehrschluss den Schülern und Schülerinnen dazu, das eigene Leben und die je individuellen Erfahrungen wiederum zu reflektieren.

Am Beispiel der aus der Religionsphilosophie von Paul Tillich entlehnten Begriffe der Existenz und der Essenz bedeutet das: Die Schüler und Schülerinnen erkennen in den Begriffen der Existenz und der Essenz zwei wesentliche Begriffe, um das Wesen des Menschen zu beschreiben. Die Existenz des Menschen verbinden sie mit dem äußeren Dasein, dem Leben in seiner Konkretheit, wobei sie zwischen einem „inneren" und „äußeren" Menschen, zwischen einer „inneren" und „äußeren" Existenz unterscheiden. Mit der Essenz des Menschen assoziieren sie dann das Innere des Menschen, seine Seele und seine geistige Fähigkeit, die sich entwickeln kann. Darüber hinaus halten sie an der Verschränkung beider Begriffe fest, indem sie sagen, dass jede Existenz auch Essenz in sich birgt. Zu dieser Deutung der Begriffe sind die Schüler über den Begriff der Grenze, der Phantasie und der Wirklichkeit gekommen.

- Die Anwendung der religionsphilosophischen Grundbegriffe auf einen biblischen Inhalt zeigt erst einmal: Die Schüler und Schülerinnen verfügen mehr oder weniger über ein biblisches Grundwissen, das im Gespräch aktiviert wird. Dieses Grundwissen ist an vielen Stellen stereotyp, „dogmatisch" und bewegt sich eher auf der Ebene des konkret-operationalen Denkens[683]: Gott ist allmächtig. Gott ist eigentlich fehlerfrei. Das Paradies ist gut. Es gleicht einem Garten mit vier Flüssen. Der Mensch hat Schuld. Gott prüft. Die religionsphilosophischen Begriffe (der Existenz und der Essenz) wirken hier erst einmal störend, weil sie nicht in den Kontext überkommener Glaubenstraditionen passen. Sie gleichen

[683] Petra Freudenberger-Lötz berichtet aus der Kasseler Forschungswerkstatt: „In der Kasseler Forschungswerkstatt >>Theologische Gespräche in der Oberstufe<< haben wir die Erfahrung gesammelt, dass die Jugendlichen oft an ihrem Glauben als Kind angeknüpft, diesen beleuchtet und teilweise sogar auf die aktuellen Gegebenheiten hin transformiert haben." (Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, S. 19.)

einem Störfaktor, der für eine produktive Unordnung sorgt. D.h.: Mit ihrer Hilfe wird der biblische Text anders und neu geöffnet. Dabei wird immer wieder deutlich, wie die Schüler und Schülerinnen die Inhalte der „Paradiesgeschichte“ im Sinne des formal-operationalen und reflektierten Denkens „radikal“ befragen.

Auf den Schöpfungsbericht bezogen ergeben sich vor dem Hintergrund der religionsphilosophischen Begriffe der Existenz und der Essenz so die Fragen nach der Allmacht Gottes, nach der Ambivalenz des Paradieses und andererseits anthropologische Grundfragen: Wenn Gott mit der Essenz und der Existenz Adams und Evas in Verbindung gebracht wird – er hat ihnen den Odem als einer von den Schülern und Schülerinnen interpretierten Form der Essenz eingehaucht - ist er dann vielleicht selbst fehlerhaft bzw. nicht allmächtig, weil er die ersten Menschen mit Fehlern ausgestattet hat? Hier schwingt die Theodizeefrage mit und führt dazu, dass traditionelle Gottesbilder - Gott ist allmächtig, Gott prüft usw. – ins Wanken geraten.[684] Auch der Begriff des Paradieses wird eher diskursiv gedeutet. Einige Ambivalenzen kommen zum Vorschein: So sind Adam und Eva zwar erwachsen im Sinne von existent, aber in ihrem Verhalten vor dem Sündenfall gleichen sie eher Kindern. Sie besitzen keine Scham und haben einfach den Wunsch, mehr zu wissen. Das Paradies trägt darüber hinaus unterschiedliche Züge in sich: Es ist gut und böse zugleich. Im Paradies lebt man eigentlich nicht richtig, weil der Mensch nicht herausgefordert wird. Deshalb könnte es auch langweilig sein.

- Die Analyse der Protokolle hat weiterhin ergeben: Wenn die Schüler und Schülerinnen über Gott, den Menschen und das Paradies diskutieren, nehmen sie eine distanzierte Haltung gegenüber den biblischen Inhalten ein. Distanziert nicht im Sinne von Gleichgültigkeit. Es sind ja gerade auch die kritischen Anmerkungen und Anfragen gegenüber der biblischen Tradition, die in den Gesprächen dokumentiert sind. Deshalb weist der Begriff der distanzierten Haltung an dieser Stelle in eine andere Rich-

[684] Vgl. hier meine Ausführungen zu den Einbruchstellen des Glaubens in Kapitel 3.

tung: Wenn die Schüler und Schülerinnen auf der Ebene der biblischen Traditionen von Gott und Paradies reden, verwenden sie oft gängige Glaubensmuster, ohne dass eine persönliche Positionierung dazu erkennbar ist. Durch den Gebrauch aber der existenziellen, und das heißt der von den Schülern und Schülerinnen über ihren Lebensweltbezug gefüllten Begriffe, wird eine je individuelle Positionierung zur biblischen Schöpfungsgeschichte erkennbar. Das zeigen Schüleräußerungen wie: SK: *Dann müsste ja in uns allen ein Stück Paradies stecken.* SG: *Ja. Dadurch haben wir auch Bedürfnisse, weil die Essenz mit dem kleinen Anteil von Paradies in uns zeigt, wie es ist, wenn alles gut ist.* SV: *Das Paradies steckt bei uns in der Seele.* D.h.: Mit Hilfe existentieller und religionsphilosophischer Begriffe kann mindestens eine Positionierung im Sinne der Nennung einer elementaren Wahrheit für sich selbst erfolgen. Das wird deutlich in der Verwendung des Personalpronomens „uns". Die Schüler und Schülerinnen nutzen also biblische Begriffe oder Inhalte, um ihr Leben zu deuten.

(3) Neben diesen Aspekten seien im Sinne einer kritischen Bewertung der hier vorgelegten empirischen Analyse die „Schwachstellen" eines Religionsunterrichtes in religionsphilosophischer Perspektive genannt:

- Die Adaption sokratischer Elemente in den Unterricht zeigt an der ein oder anderen Stelle auch die mit dieser Methodik verbundenen Schwierigkeiten. Wenn auf der Seite der Schüler und Schülerinnen Defizite im Bezug auf die Begriffsbildung vorhanden sind und sie nicht das Vermögen haben, sich reflexiv oder inhaltlich mit Lerngegenständen auseinander zu setzen, wird es schwierig, den Lernprozess fruchtbar zu begleiten. Anders gesagt: Begriffe können nicht besser erschlossen werden, als es das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen vorgibt. Das ist sicherlich als Grenze innerhalb der Sokratik anzusehen.
- Eine sich daran anschließende Frage wäre, in welcher Weise die Lehrkraft hier an der ein oder anderen Stelle im Gespräch nicht doch deutlicher steuern und auch inhaltliche Impulse setzen muss, so dass die

Schüler und Schülerinnen in ihren eigenen Konstruktionen immer wieder im Sinne der „Perturbation“ zum Nachdenken und Überdenken der eigenen Position angeregt werden. Die der Lehrkraft zugewiesene Rolle des Moderators im Sokratischen Gespräch, der vorsichtig Impulse setzen kann, bewegt sich zwischen Instruktion und Konstruktion der Lernenden. Es bedarf großer Erfahrung, ein Gespräch so zu moderieren, dass die Eigenleistung der Schüler und Schülerinnen einerseits nicht unterbunden wird, andererseits aber auch nicht in die „Beliebigkeit“ abrutscht.

- Die dargelegten Untersuchungen haben darüber hinaus gezeigt, dass die Annäherung an den Genesistext mit Hilfe der Religionsphilosophie und Sokratik ein erstes „Warm-up“ darstellt. Die Unterrichtseinheit ist nach den vier Unterrichtsmodulen nicht beendet. Die Schüler und Schülerinnen haben in den darauf folgenden Stunden an der Position von Paul Tillich weitergearbeitet. Darauf wurde im Vorfeld hingewiesen. Prinzipiell lässt sich aber zweierlei sagen: 1. Einen plausiblen Anschluss an diese erste Annäherung an den Genesistext mit Paul Tillich könnte die Auseinandersetzung mit anderen Deutungsmustern des Zweiten Schöpfungsberichtes ergeben. Weitere theologische Positionen könnten hier den Horizont noch einmal weiten und das Gelernte in neue Zusammenhänge stellen. 2. Im Vorfeld wurde dargelegt, dass die Sokratik neben der Wahrnehmungskompetenz vor allen Dingen die Kompetenz der Urteilsfähigkeit unterstützt und schult. Im Sinne einer Abdeckung aller Kompetenzbereiche für den Evangelischen Religionsunterricht wären Unterrichtsschritte zu überlegen, die auch die eher „praktisch“ angelegten Kompetenzen wie die Partizipationskompetenz fördern. Deshalb bleibt festzuhalten: Ein Religionsunterricht in religionsphilosophischer Perspektive steht für *eine* Variante von Unterricht. Er setzt *einen* Akzent.

(4) Auf der Grundlage dieser Gedanken lässt sich trotz der oben dargestellten möglichen „Schwachstellen“ abschließend die These formulieren: *Religionsphilosophisch ausgerichteter Unterricht birgt in sich die Chance,*

dass über eine religionsphilosophische Begrifflichkeit biblische Texte neu erschlossen und – wenn diese existentiell im Sinne des Lebensbezuges ausgerichtet ist – in ihrem je individuell angeeigneten Wahrheitsgehalt benannt werden können. Diese These lässt sich als Schlussfolgerung aus der Analyse der empirischen Daten zur Forscherfrage „Wie erschließen sich Schüler und Schülerinnen biblische Inhalte?“ verstehen.

7 Religionsunterricht in religionsphilosophischer Perspektive – Zusammenfassung und abschließende Thesen

(1) „Gehört Religion in die Schule?“ So wurde zu Beginn der hier vorgelegten Ausarbeitung gefragt. Unterschiedliche Einblicke in die Realität des Schulalltages und die sich daraus ergebenden kritische Blicke auf das, was Kirche in Schule macht, haben sich auch während des Forschungsprozesses nicht geändert. Vielmehr haben die unterschiedlichen Aspekte der gegenwärtigen Bildungsdiskussion das Fach Evangelische Religion an unterschiedlichen Stellen herausgefordert. Die Frage der Kompetenzorientierung im Unterricht hat unabhängig von seiner Diskussion im allgemeinpädagogischen Bereich und seiner dort geübten Kritik der Ökonomisierung von Bildung dazu geführt, sich binnenkirchlich darüber zu verständigen, was religiöse Kompetenz eigentlich ist und wie sie im Schulkontext erzielt und erlernt werden kann. Das große Stichwort, das sowohl im religiösen Lager als auch in anderen Fächern kursiert, ist der Begriff der Individualisierung, also das selbst verantwortete und individualisierte Lernen. Der Fokus liegt auf der Subjektorientierung von Bildungsprozessen, anknüpfend an die je individuellen Gegebenheiten neuronaler Lernprozesse.

Wird so auf der einen Seite die sich in der neuen Bildungsreform zeigende Bindung ans Individuum für das Fach Evangelische Religion zur Herausforderung, weil es, gilt traditionelle Glaubensinhalte auf den Schüler und die Schülerin so „herunterzubrechen“, dass diese eigenständig und in kritischer Weise erschlossen werden können, so zeigt sich in den Veränderungen in der Schullandschaft mehr denn je, dass Religion ihre Plausibilität im Bereich staatlich verantworteter Bildung ständig unter Beweis stellen muss. Die Entwicklung zur Selbständigen Schule erlaubt es den Schulen auf der Basis größerer Freiheit als bisher den Bereich der Personalverwaltung in eigener

Hand zu gestalten. Was das für die Beschäftigung von z.B. Schulpfarrern bedeutet, mag nur erahnt werden. Jedenfalls ist die Kirche gut beraten, wenn ihre Arbeit vor Ort auf der einen Seite kompatibel und anschlussfähig mit den Arbeitsprozessen der Schule ist - und das heißt anschlussfähig an einen allgemeinen Bildungsbegriff - und auf der anderen Seite die Sinnhaftigkeit religiöser Lernprozesse im Lebensraum Schule erkennbar und für eine Schulkultur akkommodierbar erscheint.

Die hier vorgelegte Untersuchung lässt sich in diese gegenwärtige Situation hineinprojizieren. Sie greift in ihrer Ausgangsfragestellung den Gedanken der klassischen Bildung auf und macht im Sinne vorwiegend von W. Klafki auf die Subjektzentrierung im Lernprozess aufmerksam. Damit grenzt sie sich vom Begriff der Erziehung und der Sozialisation ab, in denen die Lernenden immer drohen, in einen Objektstatus gedrängt zu werden. Der doppelseitige Erschließungsprozess nach W. Klafki und seine Kategoriale Bildungstheorie im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik heben den individuellen Charakter des Lernenden und sein kritisches Potenzial hervor. Als eine geeignete fachliche Nachbardisziplin zur Kritischen Didaktik haben die Untersuchungen die Religionsphilosophie in ihrer Bedeutung für den Unterricht herausgestellt. Mit der Religionsphilosophie an seiner Seite nimmt der Religionsunterricht nicht nur die Impulse einer klassischen Bildungstheorie auf, sondern rekurriert auch auf eine durch die Säkularisierung im Sinne der Individualisierung veränderte und modifizierte Religiosität. Ebenso heißt im Medium der Religionsphilosophie zu unterrichten, eine für das Jugendalter adäquate Form von Religion zu umschreiben. Denn sie bietet durch ihren diskursiven Charakter gerade für Jugendliche auf dem Weg zum formal operationalen und abstrakten Denken eine Möglichkeit der Auseinandersetzung. Dabei bleibt festzuhalten: Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive stellt *eine* Variante dar, Religion in der Schule zu „lehren“ und setzt *einen* Akzent im Spektrum religionspädagogischer Konzeptionen, der dafür steht, die kritischen Anfragen und religiösen Einbruchstellen Jugendlicher konstruktiv aufzunehmen

und in dem Sinne weiter zu entwickeln, dass Zugänge zur biblischen Tradition gefunden und entdeckt werden. Ein inhaltlich wichtiger Impulsgeber, der das Lernverhalten der Schüler und Schülerinnen in den Blick nimmt, ist dabei der gemäßigte Konstruktivismus, der die Eigenaktivität und Individualität von Lernprozessen betont und prinzipiell zu bedenken gibt, dass Lerngegenstände in für die Schüler und Schülerinnen anregenden Lernlandschaften bereit zu stellen sind.

Was religionsphilosophischer Unterricht zu leisten vermag, ist empirisch untersucht worden in der Jahrgangsstufe 11 am Beispiel des Unterrichtsinhalts zur Zweiten Schöpfungsgeschichte und der Frage „Was ist der Mensch?“. Angelehnt an religionsphilosophische Begriffe von Paul Tillich, die im Vorfeld im Sinne von W. Klafkis Begriff des Bildungsgehaltes als Kerngehalt des Zweiten Schöpfungsberichtes zu Grunde gelegt wurden, und in Form sokratischer Gesprächsführung haben die Schüler und Schülerinnen einen Lernprozess durchlaufen, an dessen Ende die Aneignung je individueller Lernergebnisse steht. Angeregt durch zwei Gedanken aus der Grounded Theory, der Benennung der für die Datenauswertung maßgeblichen „Forscherfrage“ und der „lockeren“ Bildung von „Konzepten“ auf der Ebene der Deskription ist das Datenmaterial auf die Frage hin evaluiert worden, wie sich Schüler und Schülerinnen biblische Texte erschließen. Die Datenauswertung, die damit deskriptiv-prozessanalytischen Charakter hat, hat ergeben, dass abstrakte und religionsphilosophische Begriffe in ihrer Fremdheit im Kontext traditioneller und übernommener Glaubensinhalte der Schüler und Schülerinnen erst einmal störend wirken. Sie setzen diskursives Denken in Gang und helfen den jungen Lernenden ihre Kritik in Worten zu formulieren und an Worten - nämlich den philosophischen - festzumachen. Darüber hinaus kann ein religionsphilosophisches Begriffsrepertoire - so es im Vorfeld von den Schülern und Schülerinnen erschlossen wurde und damit einen existenziellen Bezug aufweist - dazu führen, dass diese im Sinne von Nipkow und Schweitzer in die Lage versetzt werden, elementare biblische Wahrheiten

für sich zu formulieren. Neben diesen Aspekten hat die Auswertung der empirischen Daten aber auch die neuralgischen Punkte eines religionsphilosophisch verstandenen Unterrichtes deutlich werden lassen. Ein an die Sokratik angelehnter Diskurs gelangt da an seine Grenzen, wo es um die begriffliche Erschließung geht: Begriffe können nicht besser erschlossen werden, als es das „Vorwissen" hergibt. Daran schließt sich die Frage nach dem Grad der Steuerung und Moderation des Gespräches an, das viel Erfahrung von der Lehrkraft verlangt, soll es professionell gestaltet sein. Und schließlich bietet der religionsphilosophische Zugang *ein* Akzent im Unterrichtssetting und benötigt noch weitere Möglichkeiten der Erschließung von Lerngegenständen, die dann auch andere inhaltliche Schwerpunkte setzen.

(2) Auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen zur Didaktik der Religionsphilosophie und ihrer empirischen Untersuchung ergeben sich abschließend im Sinne eines Ausblicks vier weiterführende Thesen für die konkrete Durchführung von Religionsunterricht.

These 1: Wenn der Gedanke eines religionsphilosophisch perspektivierten Unterrichtes ernst genommen wird, zeigt das auch Konsequenzen für unterschiedliche Bereiche, die sich im Kontext religionspädagogischer Didaktik zusammenfinden. Gegenwärtig wird auf unterschiedlichen Ebenen die Frage des konfessionell getrennten Unterrichtes diskutiert.[685] Ob ein „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung" in Hamburg, eine Religionskunde in Bremen, ein eher sachlich-ethischer Unterricht in Brandenburg durch das Fach LER oder konfessionell getrennter Unterricht unter dem Label RU fungieren: Die Lage ist sehr disparat und die Kirchen fürchten darum, dass das Fach Religion von innen her ausgehöhlt wird, wenn die konfessionelle Profilierung und Prägung nicht erhalten bleibt und die Lernenden nur noch einen religiösen Sachkundeunterricht erleben, anstatt sich mit authentischen Positionen evangelischer oder katholischer

[685] Vgl. hier meine Ausführungen zu Beginn der Untersuchung und darüber hinaus das erst kürzlich erschienene Buch von Birgit Hoppe: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht.

Couleur auseinanderzusetzen. Ein auf der Basis von Religionsphilosophie erteilter Unterricht nimmt diese Befürchtungen und die Sorge um die konfessionelle Identität bestimmter Lerninhalte sehr ernst. Er geht deswegen von der konfessionellen Rahmung der Lerninhalte aus, versucht diese aber mit Hilfe eher formaler Begriffe und diskursiver Aneignung[686] zu durchdenken. Die Religionsphilosophie stellt in diesem Sinn nur das Handwerkszeug bereit, nicht aber den Stoff und das Material, das bearbeitet werden soll. Religionsphilosophisch ausgerichteter Unterricht bedeutet also keine Alternative zum konfessionell geprägten Unterricht.

These 2: Ähnlich können im Anschluss daran die Chancen für einen Unterricht in kulturell und religiös heterogenen Gruppen benannt werden. Religionsphilosophie als Philosophie der Religion erhellt die kategorialen Grundstrukturen und Begriffe von als religiös geltenden Phänomenen und von gelebter Religion. Religionsphilosophie beschreibt in diesem Sinn so etwas wie das grammatikalische Grundmuster religiösen Lebens. In religiös und kulturell gemischten Schulklassen kann eine so verstandene Religionsphilosophie gerade dazu beitragen, durch ihren „formalen" und begrifflichen Charakter das alle Religionen und Kulturen Verbindende herauszuarbeiten. Der religionsphilosophisch-ontologische Begriff des wahren Seins z.B. liegt allen Religionen im Gedanken Gottes zugrunde. Die Beschaffenheit des menschlichen Wesens als in seiner Existenz auf die Essenz bezogen und hingeordnet zu sein, seine „Brüchigkeit", findet sich in den Schöpfungsmythen aller Kulturen.[687] Und ein Religionsbegriff, der unter Religion das versteht, was den Menschen unbedingt angeht, ist auf der

[686] Vgl. hier die Religionsdidaktik von Ingrid Schoberth: Diskursive Religionspädagogik. Schoberth verwendet den Begriff des Diskursiven anders und weiter als in der vorgelegten Untersuchung. Diskursiv bezieht sich im Zusammenhang eines religionsphilosophisch ausgerichteten Unterrichtes auf die kritische und reflektierte Aneignung biblischer Inhalte in Form des sokratischen Unterrichtsgespräches. Schoberth hingegen versteht darunter: „Diskurs zielt nicht auf eine intellektuelle Auseinandersetzung mit christlicher Religion und geht nicht auf in einem Reden über Religion. Vielmehr kommt im diskursiven Bemühen das zum Ausdruck, was das Lernen christlicher Religion in der Vielzahl seiner Formen auszeichnet und bezieht auch solche kommunikativen Formen ein, die nicht auf Sprache basieren." (Schoberth, Ingrid: Diskursive Religionspädagogik, S. 7)

[687] Vgl. hier auch das für den Unterricht geeignete Buch von Tim Krohn: Warum die Erde rund ist. 111 Schöpfungsmythen, gesammelt und neu erzählt von Tim Krohn, illustriert von Kat Menschik.

einen Seite spezifisch genug, die eigene Innenperspektive von Religion darunter zu subsumieren als auch weit genug, für andere Religionen akkommodierbar zu sein. Religionsphilosophisch fundierter Unterricht steht in dieser Hinsicht für Verständigung und Dialog, ohne die eigene konfessionelle oder religiöse Position verleugnen zu müssen, sie aber über bestimmte Begriffe kommunizierbar und verständlich machen zu können.

These 3: Darüber hinaus ergibt sich für die Ausbildung von Lehrkräften als *ein Akzent* im Studium und der Ausbildung die Professionalisierung im philosophischen bzw. religionsphilosophischen Bereich, um selbst einerseits Kompetenzen in inhaltlicher Hinsicht und andererseits methodische Fertigkeiten auf der Ebene des Diskurses wie z.B. der Sokratik auszubilden und zu erwerben.[688] Für das Studium und die Ausbildung in der Evangelischen Religionspädagogik könnte das bedeuten, dass sich Studierende mit Fragen der Theologie auseinandersetzen, indem sie sich kritisch und reflektiert mit theologischen Positionen und biblischen Texten auf der Grundlage der Religionsphilosophie beschäftigen und sich diese erschließen. Durch eigenständiges Befragen und Hinterfragen von Dogmatik und Bibel im Sinne eines Diskurses bzw. eines Sokratischen Gespräches oder einer Diskursgemeinschaft von Studierenden selbst können theologische Traditionen reflektiert angeeignet werden. Das erscheint deshalb sinnvoll und plausibel, weil der religiöse Traditionsabbruch nicht nur in den Schulen zu finden ist, sondern längst schon in den Hörsälen der Universitäten seine Früchte zeigt. Durch den Vollzug der Sokratik können die Studierenden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Fragen ein Sensorium für die Fragen von Schülern und Schülerinnen entwickeln und damit für den Perspektivenwechsel im Unterricht geschult werden. Indem sie selbst in sokratischen Gesprächskreisen religionsphilosophischen Fragen nachgehen, erlangen sie im Sinne der sokratischen Methodik eine Gesprächskompetenz zwi-

[688] An dieser Stelle sei mit Nachdruck auf die Forschungswerkstatt von Fr. Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz an der Universität in Kassel erinnert, in der es ja gerade um die Professionalisierung von Studierenden im Bereich der Religionspädagogik geht.

schen Moderation und Steuerung, die im Diskurs sowohl die Vielfalt von Schülerbeiträgen zulässt als auch das inhaltliche Ziel nicht aus den Augen verliert. Zu überlegen wäre also, in welcher Weise das Sokratische Gespräch nicht nur in den Religionsunterricht Einzug halten könnte, sondern auch in die Ausbildung angehender Lehrkräfte.

These 4: Religionsphilosophischer Unterricht verlangt von den Lehrkräften nicht nur religionsphilosophische Methodenkompetenz im Sinne des Sokratischen Dialoges und religionsphilosophische Sachkompetenz auf der Ebene religionsphilosophischer Positionen, Fragen und Inhalte, sondern Lehrkräfte müssen sich auch in ihrer Unterrichtsvorbereitung auf qualifiziertes Material stützen können, das ihnen zur Verfügung steht. Die Schulbücher und Unterrichtswerke, die derzeitig für den Bereich der Sekundarstufe I für das Fach Evangelische Religion auf dem Markt sind, orientieren sich gegenwärtig in ihren Neuauflagen an der Frage der Bildungsstandards und Kompetenzorientierung. Die älteren Auflagen spiegeln in der Regel kleine biblische und theologische Texte, Gedanken aus der Literatur und aus der Kunst gepaart mit Bezügen zur Alltagswelt der Schüler und Schülerinnen wieder. Ein kleines religionsphilosophisches Kompendium im Sinne eines Textreaders, der für Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I geeignet ist, ist nach wie vor ein Desiderat.[689] Orientierend könnten die religionsphilosophischen Materialien aus dem Bereich der Oberstufe wirken, wobei auf den Schwierigkeitsgrad religionsphilosophischer Inhalte und Positionen sowie auf den Umfang der Texte zu achten wäre, um das Material für Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I zugänglich zu machen.

(3) „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis“ (Paul Tillich). Religionsunterricht in religionsphilosophischer Perspektive bewegt

[689] Vgl. an dieser Stelle das Arbeitsbuch: Mit Philosophie Fragen des Alltags klären, das im Verlag an der Ruhr erschienen ist. Allerdings enthält es keine eigentlichen philosophischen Texte sondern nur zusammengefasste Positionen und Zitate von Philosophen. (White, David: Mit Philosophie Fragen des Alltags klären. Beispielhafte Antworten von Aristoteles bis Wittgenstein. Ein Arbeitsbuch für Jugendliche, Mühlheim an der Ruhr 2008)

sich auf der Grenze zwischen Lernendem und Lerngegenstand, Tradition und Transformation, zwischen Frage und Antwort, zwischen Konstruktion und Instruktion. Gehört ein so verstandener Unterricht in die Schule? Die vorgelegte Ausarbeitung meint theoretischen und praktischen Spuren nachgegangen zu sein, die die Plausibilität von Religionsunterricht in der Schule aufzeigen.

8 Literaturverzeichnis

Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Begründungen des schulischen Religionsunterrichtes, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 121-137

Anselm, Reiner: Verändert die Kindertheologie die Theologie?, in: „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben". Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie Band 5, Stuttgart 2006, S. 13-25

Anselm, Sabine: Bildungsstandards-Standardbildung. Grenz-Werte der universitären und schulischen Bildung, in: Paul, Ingwer/ Thielmann, Winfried/ Tangermann, Fritz (Hg.): Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion, Göttingen 2008

Adorno, Theodor W.: Minima Moralia, Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1989

Adorno, Theodor W./ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt am Main, 17. Auflage 2008

Aristoteles: Organon, hrsg. von Rolf Nölle, Norderstedt 2008

Aristoteles: Nikomachische Ethik, hrsg. von Eugen Rolfes, Köln 2009

Ballauff, Theodor: Die Idee der Paideia. Eine Studie zu Platons Höhlengleichnis und Parmenides` Lehrgedicht, Meisenheim a. Glan, zweite Auflage 1963

Bauersfeld, Heinrich: Fachdidaktische Unterrichtsforschung – Wozu?, in: Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 36-50

Baumann, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz, Hamburg 2005

Baumann, Ulrike: Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe – eine Lebensphase im postmodernen Kontext, in: Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, S.119-145

Baumert, Jürgen/ Klieme Eckhard/ Neubrand Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern internationalen Vergleich, Opladen 2001

Becker, Ulrich: Konturen einer ökumenisch-konziliaren Didaktik, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 187-194

Becker, Ulrich: Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, in: Noormann, Harry/Becker, Ulrich/Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 95-112

Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Weinheim, München 3. Auflage 2003

Bernhart, Annette und Dominik: Methodentraining: Kooperatives Lernen. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL). Klasse 3-10, Donauwörth 2007

Berg, Horst-Klaus: Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte-Modelle-Methoden, München/Stuttgart 1993

Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg, Basel, Wien 1992

Biemer, Günther/ Biesinger, Albert: Theologie im Religionsunterricht, München 1976

Birnbacher, Dieter: Philosophie als sokratische Praxis: Sokrates, Nelson, Wittgenstein, in: Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band VI, Frankfurt am Main 1999, S. 15-35

Birnbacher, Dieter: Schule des Selbstdenkens – das Sokratische Gespräch, in: Meyer, Kirsten: Texte zur Didaktik der Philosophie, Stuttgart 2010

Birnbacher, Dieter/ Krohn Dieter: Das sokratische Gespräch, Stuttgart 2008
Blumenberg, Hans: Höhlenausgänge, Frankfurt am Main, 1989
Borst, Eva: Theorie der Bildung. Eine Einführung. Pädagogik und Politik, Bd. 2, Baltmannsweiler 2009
Breuer, Franz: Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: Viel Verwirrung - einige Vorschläge, in: Norbert Groeben (Hrsg.): Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band I, Metatheoretische Perspektiven; 2.Halbband: Theoriehistorie, Praxisrelevanz, Interdisziplinarität, Methodenintegration, Münster 1999, S.139-309
Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden, zweite Auflage 2010
Brüning, Barbara: Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien, Weinheim, Basel, Berlin 2003
Brüning, Ludger/ Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Band 1, 4. überarbeitete Auflage, Essen 2008
Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung, Schulentwicklung, Band 2, Essen 2009
Buber, Martin: Ich und Du, Stuttgart 1995
Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Jahrbuch für Kindertheologie Band 1, Stuttgart, 2.Auflage 2008, S. 9-27
Büttner, Gerhard/ Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000
Büttner, Gerhard: Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, S. 9-21
Bultmann, Rudolf: Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, in: Manfred Baumotte (Hrsg.): Die Frage nach dem historischen Jesus. Texte aus drei Jahrhunderten, Gütersloh 1984
Burmester, Silke: Das Erwachen, in Zeit-Magazin Nr. 30 vom 21.7.2011, S. 10-19
Camhy, Daniela G.: Wenn Kinder philosophieren, Graz 1990
Campenhausen, Axel Freiherr von: Religionsunterricht für Muslime? Zur Stellung des Religionsunterrichts im Grundgesetz, in: Langenfeld, Christine/ Lipp, Volker/ Schneider, Irene (Hg.): Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Ergebnisse des Workshops an der Georg-August-Universität Göttingen, 2. Juni 2005, Göttingen 2005, S.1-16
Casanova, José: Public Religions in the Modern World. Chicago 1994
Clayton, John: Einführung in Paul Tillichs Schriften zur Religionsphilosophie, in: Paul Tillich. Religionsphilosophische Schriften. Hauptwerke (hrsg.v.: Carl Heinz Ratschow), Band 4, Berlin, New York 1987, S.29-51
Corbin, Juliet M.: Eine analytische Reise unternehmen, in: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden, zweite und aktualisierte Auflage 201, S. 164-180
Degen, Roland: Entwicklungen und Fragen zehn Jahre nach dem DDR-Ende, in: Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Der Bildungsauftrag des Protestantismus, Gütersloh 2002
Deuser, Herrmann: Religionsphilosophie, Berlin 2009
Die Bibel (nach der revidierten Übersetzung Martin Luthers), Stuttgart 1984
Dienst Karl: Religionspädagogik zwischen Schule und Kirche. Religionspädagogische Ursprungs- und Erschließungssituationen in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, (Quellen und Studien zur hessischen Kirchengeschichte, Bd.17) Darmstadt und Kassel 2009
Dieterich, Veit-Jakobus: Die Welt um, in und über uns – Konturen einer am Konstruktivismus orientierten Religionspädagogik, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, S. 116-131

Dieterich, Veit-Jakobus: Theologisieren mit Jugendlichen, in: „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007, S. 121-137

Dinter, Astrid/ Heimbrock, Hans-Günter/ Söderblom, Kerstin: Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007

Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, dritte unveränderte Auflage, Darmstadt 2009

Draken, Klaus: Das Sokratische Gespräch im Unterricht, in: Information Philosophie, Heft 2, Juni 2003, S. 62-66

Draken, Klaus: Sokrates als moderner Lehrer. Eine sokratisch reflektierte Methodik und ein methodisch reflektierter Sokrates für den Philosophie- und Ethikunterricht. Sokratisches Philosophieren Band XIII, Berlin 2011

Dressler, Bernhard: Religion und Allgemeinbildung. Plädoyer für die Zweckfreiheit religiöser Bildung, in: Schöneberger Hefte 1/11, Kronberg im Taunus 2011, S. 9-17

Dressler, Bernhard: Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 63 (2011) 2, S. 149-163

Dressler, Bernhard: Religionsunterricht – mehr als Kompetenzorientierung, in: Feindt, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Andreas (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, New York, München, Berlin 2009, S. 23-37

Eggerl, Hans-Peter: „Alles bleibt anders“. Die Folgen einer konstruktivistischen Unterrichtskultur für den Aufbau einer Religionsstunde, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 51-62

Eggerl, Hans-Peter/ Schäble, Claudia/ Vugt, Thomas van: Abschied vom Stundenziel, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 63-82

Elsenbast, Volker/ Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007

Englert, Rudolf: Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn 2002, S. 233-248

Erben, Marcus: Bildung im Zeitalter ihrer universellen Ersetzbarkeit. Eine unzeitgemäße Betrachtung, in: Pädagogische Rundschau, Heft 4, 63. Jahrgang, 2009, S. 425-442

Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main, dritte Auflage 1976

Feige, Andreas: Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 4, 2001

Feige, Andreas/ Dressler, Bernhard/ Lukatis, Wolfgang/ Schöll, Albrecht: „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2001

Feindt, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Andreas (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, New York, München, Berlin 2009

Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht: Zur Einführung: Wie kann man Religionsunterricht erforschen? in: Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 6-10

Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, New York, München, Berlin 2003

Fischer, Hans Rudi: Von der Wirklichkeit des Konstruktivismus zu den Weisen der Welterzeugung. Zur Einführung, in: H.R.Fischer/ S.Schmidt (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman, Heidelberg 2000, S.13-25

Fischer Hans Rudi, Schmidt Siegfried (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman, Heidelberg 2000

Fischer, Peter: Philosophie der Religion, Göttingen 2007
Flasch, Kurt: Das philosophische Denken im Mittelalter. Von Augustin zu Machiavelli, zweite revidierte und erweiterte Auflage, Stuttgart 2006
Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 2. Auflage 1995
Freese, Ludwig: Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989
Freudenberger-Lötz, Petra: Der Beitrag des Konstruktivismus zur Qualitätssteigerung theologischer Gespräche mit Kindern im Religionsunterricht, in: Gerhard Büttner (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, S. 236-254
Freudenberger-Lötz, Petra: Religiöse Bildung in der neuen Schuleingangsstufe. Religionspädagogische und grundschulpädagogische Perspektiven, Stuttgart 2003
Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007
Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, Stuttgart 2012
Freudenberger-Lötz, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: >>Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde<< Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie/Sonderband, Stuttgart 2011, S. 11-20
Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen, Praktische Theologie heute, Bd.108, Stuttgart 2010
Gensicke, Thomas: Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung, in: Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie, S. 187-242
Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann, Bern, dritte Auflage 2010
Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus, Frankfurt 1997
Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003
Gräb, Wilhelm: Religion und die Bildung ihrer Theorie – Reflexionsperspektiven in: Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven, hrsg.v. Birgit Weyel und Wilhelm Gräb, Göttingen 2006, S.195
Graf, Friedrich Wilhelm: Der Protestantismus, in: Joas Hans; Wiegandt, Klaus (Hg.): Säkularisierung und die Weltreligionen, Frankfurt am Main, 2. Auflage 2007, S. 78-124
Graf, Friedrich Wilhelm: Die Wiederkehr der Götter, München 2007
Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf, fünfte vollständig überarbeitete Auflage 2000
Gudjons, Herbert: Allgemeinde Didaktik. Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18 (2002), S. 3-20
Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle, Bad Heilbrunn 2006
Gulyga, Arsenij: Immanuel Kant, Frankfurt am Main 1981
Habermas, Jürgen: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt, in: Reder, Michael; Schmidt, Josef (Hg.): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt am Main 2008, S. 26-36
Habermas, Jürgen: Glauben und Wissen. Friedenspreis des Deutschen Buchhandels, Frankfurt am Main 2001
Habermas, Jürgen: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates?, in: Habermas, Jürgen/ Ratzinger, Josef: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg im Breisgau 2005, S. 16-37

Habermas, Jürgen: Zwischen Naturalismus und Religion, Frankfurt am Main 2009
Habermas, Jürgen, Ratzinger, Josef: Dialektik der Säkularisierung. Über Vernunft und Religion, Freiburg im Breisgau 2005
Härle, Wilfried: Dogmatik, Berlin 1995
Härle, Wilfried: Was haben die Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie?, in: „Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 3, Stuttgart 2004, S. 11-27
Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren, Hannover 1981
Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorwort zu Hermann Friedrich Wilhelm Hinrichs: Die Religion im inneren Verhältnisse zur Wissenschaft, Heidelberg 1822
Heil, Stefan: Empirische Unterrichtserforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 14-35
Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Therapie. Regensburger Studien zur Theologie, Band 38, Frankfurt et al. 1988)
Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I/Realschule. Evangelische Religion. (Entwurf). Wiesbaden 2010
Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I/Gymnasium. Evangelische Religion (Entwurf), Wiesbaden 2010
Hessisches Kultusministerium: Erlass des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 5. November 2009 (ABL.HKM 2009, S. 886)
Hessisches Kultusministerium: Erlass zur Organisation des Ethikunterrichtes ab dem Schuljahr 2007/2008 vom 13. Juli 2007 (Amtsblatt 8/07)
Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), geändert durch Gesetz vom 14. Juli 2009 (GVBl. I S. 265); zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Hessischen Schulgesetzes und des Hessischen Personalvertretungsgesetzes vom 10. Juni 2011
Heimbrock, Hans-Günter: Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004
Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim, Basel, zweite Auflage 2009
Herrmann, Ulrich: Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens, in: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim, Basel, zweite Auflage 2009, S. 9-16
Hürlimann, Thomas: Wir vom Club der Atheisten, in: DIE ZEIT, Nr. 14, März 2010
Höhn, Hans-Joachim: Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch - Religion im Wandel, Paderborn 2007
Hoppe, Birgit: Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Geschichtlicher Kontext, Organisationsformen, Zukunftsperspektiven, Saarbrücken 2008
Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner, Klaus Giel, vierte korrigierte und mit einem Nachwort versehene Auflage, Darmstadt 2002
Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, Weinheim, München 10. Auflage 2010
Husmann, Bärbel: Das Eigene finden. Eine qualitative Studie zur Religiosität Jugendlicher, Göttingen 2008
Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 5. stark überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin 1991

Joas, Hans: Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz, Freiburg im Breisgau, 2. Auflage, 2007

Joas Hans; Wiegandt, Klaus (Hg.): Säkularisierung und die Weltreligionen, Frankfurt am Main, 2.Auflage 2007

Johannsen, Friedrich: Bibeldidaktik-biblische Didaktik elementar, In: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3.aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 165-183

Kant, Immanuel: Gesammelte Werke, Darmstadt 1968

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Philosophische Bibliothek Band 41, Hamburg, 3. Auflage 1965

Kahl, Joachim: Aktuelle Atheismus-Debatten, in: Information Philosophie, Heft 1, März 2010, S.66-72

v. Kardorff, Ernst: Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung, in: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 2. Auflage 1995, S. 3-8

Kauder, Peter: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis, Hohengehren 2001

Kelle, Udo: „Emergence“ oder „Forcing“? Einige methodologische Überlegungen zu einem Problem der Grounded Theory, in: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden, zweite und aktualisierte Auflage 2011, S. 236-260

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichtes in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh, 5. Auflage 2000

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung, EKD Texte 109, Hannover 2010

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2009

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Klarheit und gute Nachbarschaft. Christen und Muslime in Deutschland, EKD-Texte 86, Hannover 2006

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen, EKD Texte 111, Hannover 2010

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnugsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2010

Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh, 2003

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1957

Klafki, Wolfgang: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: Blumenthal, Alfred et al. (Hrsg.): Handbuch für Lehrer, Band 2, Die Praxis der Unterrichtsgestaltung, Gütersloh, zweite Auflage, S.120-139

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel 1963, S. 126-153

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim, Basel, 6. Auflage 2007

Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel 1963

Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1976

Klafki, Wolfgang/ Braun Karl-Heinz: Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog, München 2007

Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn 2003

Knoblauch, Hubert: Qualitative Religionsforschung, Paderborn 2003

Kobusch, Theo/ Mojsisch, Burkhard: Platon in der abendländischen Geistesgeschichte, Darmstadt 2001

Koch-Priewe, Barbara/ Stübig, Frauke/ Arnold, Karl-Heinz: Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki, Weinheim, Basel 2007

Koselleck, Reinhart: Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: ders. (Hg.): Bildungsbürgertum im 19.Jahrhundert, Teil 2: Bildungsgüter und Bildungswissen, Stuttgart 1990

Kraft, Friedhelm: Theologisieren im Religionsunterricht und performativer Religionsunterricht – zwei didaktische Ansätze bzw. Leitbilder für den Religionsunterricht im Widerstreit?, in: „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007, S. 111-120

Krohn, Dieter: Das Sokratische Gespräch in philosophischer und pädagogischer Praxis – Zur Einleitung, in: Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band VI, Frankfurt am Main 1999, S. 7-14

Kuld, Lothar: Entwicklungspsychologisch-elementarisierende Didaktik nach dem Tübinger Projekt (Karl Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer), in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3.aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 183-187

Kumm, Wolfgang: Volksentscheid Pro Reli ist gescheitert, http://www.zeit.de/online/2009/18/volksentscheid-pro-reli-berlin-gescheitert?, Zugriff am 06.02.2010

Kunze-Beiküfner, Angela: Kindertheologie, in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 199-205

Lachmann, Rainer: Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 17-36

Lachmann, Rainer: Gegenwärtige Entwicklungen und Perspektiven des Religionsunterrichtes, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 87-103

Langenfeld, Christine: Die rechtlichen Voraussetzungen für islamischen Religionsunterricht, in: Langenfeld, Christine/ Lipp, Volker/ Schneider, Irene (Hg.): Islamische Religionsgemeinschaften und islamischer Religionsunterricht: Probleme und Perspektiven. Ergebnisse des Workshops an der Georg-August-Universität Göttingen, 2. Juni 2005, Göttingen 2005, S. 17-36

Lämmermann, Godwin/ Naurath, Eliabeth/ Pohl-Patalong Uta (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005

Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart 2005

Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, 2. Auflage, Gütersloh 1999

Lämmermann, Godwin: Religionspädagogik – was ist sie und was will sie ?, in: Lämmermann, Godwin/ Naurath, Eliabeth/ Pohl-Patalong Uta (Hrsg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, S. 11-30

Lehberger, Reiner: Religionsunterricht in Hamburg. Eine Stellungnahme des Landesschulbeirates, in: Weiße, Wolfram (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster, New York, München, Berlin, 2. bearb. und erw. Auflage 1999, S.303-309

Lenhard, Hartmut: Kompetenzorientierung – Neuer Wein in alten Schläuchen? In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/07, S.103-111

Leonhard, Silke: Religion zeigen – ästhetische Bildung und performative Didaktikansätze, in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3.aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 205-209

Lipman, Matthew: Thinking in Education, New York 1991

Löffler, Winfried: Einführung in die Religionsphilosophie, Darmstadt 2006

Lyotard, Jean-Francois: Das Patchwork der Minderheiten, Berlin 1977

Lyotard, Jean-Francois: Das Postmoderne Wissen, 6. überarbeitete Auflage, Paris 2009

Lyotard, Jean-Francois: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985, Wien, 2. Auflage, 1996

Mädler, Inken: Ein Weg zur gegenstandbegründeten Theoriebildung: Grounded Theory, in: Dinter, Astrid/ Heimbrock, Hans-Günter/ Söderblom, Kerstin: Einführung in die Empirische Theologie, Göttingen 2007, S. 242-254

Martens, Ekkehard: Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: Kirchen sind ziemlich christlich, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 4, Stuttgart 2005

Martens, Ekkehard: Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover 2003

Martens, Ekkehard: Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie, Stuttgart 1999

Martens, Ekkehard: Sokrates. Eine Einführung, Stuttgart 2004

Matthews, Gareth B.: Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene, Weinheim 1995

Maturana Huberto/ Varela, Fransisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, Bern, München 1987

Melville Gert: Bildung! - Welche Bildung?, in: Schlüter, Andreas/ Strohschneider, Peter: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21.Jahrhundert, Berlin, S. 56-65

Mendl, Hans: Elementarisieren lernen, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 18 (2002), S. 63-73

Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005

Mendl, Hans: Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 1-27

Mendl, Hans: Konstruktivistische Religionsdidaktik. Anfragen und Klärungsversuche, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 29-47

Mendl, Hans: Ein Zwischenruf: Konstruktivismus und Tradition, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 177-187

Mendl, Hans: Konstruktivismus und die Folgen: Leistungen, Stand, weitere Arbeitsfelder, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005S. 239-244

Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt, München 2011

Mey, Günter/ Mruck, Katja: Grounded Theory Reader, Wiesbaden, zweite aktualisierte und erweiterte Auflage 2011

Meyer, Karlo/ Becker, Ulrich: Interreligiöses Lernen, in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 194-198

Meyer-Drawe: Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon, in: Rehn, Rudolf, Christina Schües (Hg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven, München 2008, S. 36-51

Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen (bei Düsseldorf) 1965

Menze, Clemens: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Die Theorie der Bildung und Reform des Bildungswesens in der preussischen Reform, Hannover 1975

Mette, Norbert/ Schweitzer, Friedrich: Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn 2002, S. 21-40

Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden, zweite und aktualisierte Auflage 2011

Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert: Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert, Weinheim, Basel 2007

Möller, Karina: Oberstufenschülerinnen und -schüler reflektieren ihr Gottesbild, in: >>Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde<<. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie/Sonderband, Stuttgart 2011, S. 205-213

Müssen, Peter: Gnothi seauton. Konstruktivismus und sokratische Methode der Maieutik. In DELFIN: Konstruktivismus und Ethik, Frankfurt 1995

Naurath, Elisabeth: Kognitivistisch-strukturalistische Entwicklungstheorien, in: Lämmermann, Godwin/ Naurath, Elisabeth/ Pohl-Patalong, Uta (Hg.): Arbeitsbuch Religionspädagogik. Ein Begleitbuch für Studium und Praxis, Gütersloh 2005, S. 76-94

Neißer, Barbara: Das Sokratische Gespräch im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II, in: Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band IV, Frankfurt am Main 1997, S. 88-101

Nelson, Leonhard: Die sokratische Methode (Vortrag 1922), Gesammelte Schriften Band 1, Hamburg 1970, S. 269-319

Neuenschwander, Ulrich: Denker des Glaubens, Band 2, Gütersloh 1974

Nietzsche, Friedrich: Die fröhliche Wissenschaft, Leipzig 1990

Nietzsche, Friedrich (1980): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (=KSA), München, Berlin, New York 1980

Nipkow, Karl Ernst: Artikel „Elementarisierung“, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, zweite Auflage 2009, S. 451-456

Nipkow, Karl Ernst: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung. Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 1, Gütersloh, 2. Auflage 2007

Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Katechetische Blätter 111; 1986, S.600-608

Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987

Nipkow, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik, Band 1-3, Gütersloh, dritte Auflage 1992

Nipkow, Karl Ernst: Der Weg Fächergruppe mit einem dialogorientierten, mehrseitig kooperierenden evangelischen Religionsunterricht, in: Wolfram Weiße (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 4, Münster, New York, München, Berlin, 2002, S. 89-106

Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3.aktualisierte und erweiterte Auflage 2007

Noormann, Harry: Wie Religionspädagoginnen und Religionspädagogen wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz, in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S.123-148

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2. Auflage 2009

Paul, Ingwer/ Thielmann, Winfried/ Tangermann, Fritz (Hg.): Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion, Göttingen 2008

Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichtes. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, Stuttgart, zweite Auflage 2009

Pfister, Jonas: Fachdidaktik Philosophie, Stuttgart 2010

Platon: Politeia, in: Platon. Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch, Bd. 4, hrsg.v. Gunther Eigler, Darmstadt 1990

Pollack, Detlef: Säkularisierung – ein moderner Mythos. Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003

Pollack, Detlef: Rückkehr des Religiösen?, Tübingen 2009.

Preul, Reiner: Die Bildungsverantwortung der Kirche in Staat und Gesellschaft, in: Gottfried, Bitter (Hrsg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München, zweite Auflage 2009, S. 36-40

Prüwer, Tobias: Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag. Reihe Philosophie, Band 12, Marburg 2009

Primavesi, Oliver: Bildung nach Friedrich Nietzsche: Sprachliches Training an den wahren Vorbildern, in: Schlüter, Andreas/ Strohschneider, Peter: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21.Jahrhundert, Berlin, S 75-83

Rechtssammlung der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Kassel 2008

Reder, Michael; Schmidt, Josef (Hg.): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt am Main 2008

Raupach-Strey, Gisela: Das Paradigma der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson (1882-1927) und Gustav Heckmann (1898-1996), in: Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band VI, Frankfurt am Main 1999, S. 36-68

Raupach-Strey, Gisela: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs, in: Neuere Aspekte des Sokratischen Gespräch, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band IV, Frankfurt am Main 1997, S. 145-162

Raupach-Strey, Gisela: Sokratische Didaktik. Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann, Münster, Hamburg, London, 2002

Reder, Michael; Schmidt, Josef: Habermas und die Religion, in: Reder, Michael; Schmidt, Josef (Hg.): Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas, Frankfurt am Main 2008, S.9-25

Reese-Schäfer: Jürgen Habermas, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main 2001

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim, Basel, vierte Auflage 2008

Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik, in: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim, 2. Auflage 1995, S. 223-228

Reiß, Annike: Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: >>Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde<<. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch für Kindertheologie/Sonderband, Stuttgart 2011, S. 193-204

Ricken, Friedo: Religionsphilosophie, Stuttgart 2003

Ritter, Werner, H.: Alles Bildungsstandards – oder was?, in: Elsenbast, Volker/ Fischer, Dietlind (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007, S. 29-36

Robinsohn, Saul Benjamin: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, 4. Auflage 1973

Rohls, Jan: Geschichte der Ethik, Tübingen 1991

Rosenau Hartmut: Artikel „Religionsphilosophie“ in: TRE (Band 28), S. 749-761

Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt am Main, 1994

Rothgangel, Martin/ Saup, Judith: Eine Religionsunterrichts-Stunde. Nach der Grounded Theory untersucht, in: Fischer, Dietlind/ Elenbast, Volker/ Schöll, Albrecht (Hrsg.): Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster, New York, München, Berlin 2003

Rothgangel, Martin: Bildungsstandards Religion. Eine Replik auf verbreitete Kritikpunkte, in: Feindt, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Andreas (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, New York, München, Berlin 2009, S. 87-97

Rothgangel, Martin/ Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster, 2., durchgesehene Auflage 2005

Rousseau, Jean-Jacques: Diskurs über die Ungleichheit des Menschen, Paderborn, 6. Auflage 2008

Rupp, Horst F.: „Religionsunterricht für alle in evangelischer Verantwortung und in ökumenischer Offenheit“ – was soll und kann dies heißen?, in: Wolfram Weiße (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Bd. 4, Münster, New York, München, Berlin 2002, S.145-151

Safranski, Rüdiger: Wieviel Wahrheit braucht der Mensch? Über das Denkbare und das Lebbare, Frankfurt am Main, 10.Auflage 2008

Schaeffler, Richard: Religionsphilosophie, Freiburg im Breisgau, zweite Auflage 2010

Schavan, Annette: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen?, in: Baumann, Urs: Islamischer Religionsunterricht. Grundlagen, Begründungen, Berichte, Projekte, Dokumentationen, Frankfurt am Main, 2. Auflage 2002

Scheffer, Ursula: Konstruktivistische Didaktik – Eine kritische Reflexion aus bildungstheoretischer Sicht, in: Koch-Priewe, Barbara/ Stübig, Frauke/ Arnold, Karl-Heinz: Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki, Weinheim, Basel 2007, S.135-153

Scheilke, Christoph Th.: Religionsunterricht in schwieriger Zeit. Ein Lesebuch zu aktuellen Kontroversen, Münster 1997

Schleiermacher, Friedrich: Der christliche Glaube. Nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt. Band I, hrsg.v. Martin Redeker, siebte Auflage, Berlin 1960

Schluß, Henning: Kindertheologische Differenzierungen – Zwei Fragen zur Kindertheologie, in: „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen …?“ Zugänge zur Christologie von Kindern, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band 7, Stuttgart 2008

Schlüter, Andreas/ Strohschneider, Peter: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21.Jahrhundert, Berlin 2009

Schnädelbach, Herbert: Religion in der modernen Welt, Frankfurt am Main, 3. Auflage, 2009

Schnädelbach, Herbert: Religion in der modernen Kultur, in: Information Philosophie, Heft 2 2010, S. 7-20

Schnitzler, Manfred: Elementarisierung – Bedeutung eines Unterrichtsprinzips, Neukirchen, 2. Auflage 2008

Schoberth, Ingrid: Diskursive Religionspädagogik, Göttingen 2009

Schoberth, Ingrid: Religionsunterricht mit Luthers Katechismus, Göttingen 2006
Schröder, Bernd: Die Religion der Schülerinnen und Schüler – Jugendkultur und Religionsunterricht, in: Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, S. 146-166
Schröder, Bernd: Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: Feindt, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Albrecht: Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, New York, München, Berlin 2009, S. 39-56
Schröder, Bernd: Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität, in: Rothgangel, Martin/ Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster, 2. durchgesehene Auflage 2005, S. 13-33
Schultheis, Franz/ Cousin, Paul-Frantz u.a: Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen, Konstanz 2008
Schüßler, Werner/ Sturm, Erdmann: Paul Tillich. Leben – Werk – Wirkung, Darmstadt 2007
Schüßler, Werner: „Was uns unbedingt angeht". Studien zur Theologie und Philosophie Paul Tillichs, Tillich-Studien, Bd. 1, Münster, dritte Auflage 2009
Schweitzer, Friedrich: Brauchen Jugendliche Theologie. Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011
Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung als Weg zum Kompetenzerwerb, in: Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren, Neukirchen 2008; S.23-34
Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003
Schweitzer, Friedrich: Elementarisierung und Kompetenz. Wie Schülerinnen und Schüler von „gutem Religionsunterricht" profitieren, Neukirchen 2008
Schweitzer, Friedrich: "Guter Religionsunterricht" – aus der Sicht der Fachdidaktik, in: Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch für Religionspädagogik, Band 22, Neukirchen 2006, S. 41-51
Schweitzer, Friedrich: Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011
Schweitzer, Friedrich: Kompetenzen, Inhalte und Elementarisierung im Religionsunterricht – oder: Von der Notwendigkeit einer Theorie der religiösen Bildung, in: Feindt, Andreas/ Elsenbast, Volker/ Schreiner, Peter/ Schöll, Andreas (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster, New York, München, Berlin 2009, S. 73-97
Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl Ernst/ Faust-Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995
Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh, sechste Auflage 2007
Schweitzer, Friedrich: Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 104-120
Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie?, in: „Im Himmelreich ist keiner sauer", Jahrbuch für Kindertheologie, Band 2, Stuttgart 2003, S. 9-18
Seel, Martin: Die Wahrheit der Philosophie, in DIE ZEIT , Nr. 4, 20.Januar 2011, S.41
Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt am Main, zweite Auflage 2011
Siebert, Horst: Konstruktivistische Aspekte, in: Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis, >>Sokratisches Philosophieren<<. Schriftenreihe der Philosophisch-Politischen Akademie, Band VI, Frankfurt am Main 1999, S. 75-82

Siebert, Horst: Konstruktivistisch lehren und lernen, Augsburg 2008
Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus, Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim, Basel. Dritte Auflage 2005
Siebert, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lernen, Bielefeld, vierte, aktualisierte und überarbeitete Auflage 2010
Sitzberger, Rudolf: Konstruktivistisch Unterricht planen, in: Mendl, Hans (Hg.): Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Religionsdidaktik konkret, Band 1, Münster 2005, S. 83-103
Stavemann, Harlich H: Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. Eine Anleitung für Psychotherapeuten, Berater und Seelsorger, Weinheim, Basel, zweite überarbeitete und erweiterte Auflage 2007
Steenblock, Volker: Humboldts Traum, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 4/2009, S. 288-299
Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie, Münsteraner Philosophische Arbeitsbücher, Band I, Münster, 5. Auflage 2011
Steenblock, Volker: Sokrates &Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike, Darmstadt 2005
Strauss, Anselm/ Corbin, Juliet: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996
Streib, Heinz/ Gennerich, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim, München 2011
Striet, Magnus: Kindertheologie? Eine Verunsicherung, in: Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007, S. 9-17
Strübing, Jörg: Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss, in: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden, zweite und aktualisierte Auflage 201, S. 261-277
Sturm, Wilhelm: Religionspädagogische Konzeptionen, in: Gottfried Adam/Rainer Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 37-86
Striet, Magnus: Kindertheologie? Eine Verunsicherung, in: „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band 6, Stuttgart 2007, S. 9-17
Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 51, Heft 2, Berlin 2003, S.156-164
Tenorth, Heinz-Elmar: Milchmädchenrechnung, in: Die Zeit Nr. 41, 2005
Terhart, Ewald: Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (5), S. 629-647
Theunissen, Michael: Philosophie der Religion oder religiöse Philosophie, in: Information Philosophie, 2003 (Jahrgang 31), Heft 5, S.7-14
Trenkamp, Oliver/ Wiemann, Esther/ Göbel, Malte: Doppelte Pleite für „Pro Reli“, http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,621216,00.html, Zugriff am 06.02.2010
Tillich, Paul: Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs, Stuttgart 1962
Tillich, Paul: Auf der Grenze, in: Tillich, Paul: Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs, Stuttgart 1962, S. 13-69
Tillich, Paul: Die protestantische Verkündigung und der Mensch der Gegenwart, in: Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs, Stuttgart 1962, S.110-126
Tillich, Paul: Die verlorene Dimension, in: Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie, Gesammelte Werke Band V, Stuttgart 1964, S. 43-50
Tillich, Paul: Grenzen, Stuttgart 1962

Tillich, Paul: Philosophie und Religion, in: Paul Tillich. Religionsphilosophische Schriften. Hauptwerke (hrsg.v.: Carl Heinz Ratschow), Band 4, Berlin, New York 1987, S. 243-249

Tillich, Paul: Philosophie und Theologie, in: Auf der Grenze. Aus dem Lebenswerk Paul Tillichs, Stuttgart 1962, S. 172-186

Tillich, Paul: Protestantisches Prinzip und proletarische Situation, in: Gesammelte Werke Band VII, Stuttgart 1962, S. 84-104

Tillich, Paul: Religionsphilosophie, in: Tillich, Paul. Religionsphilosophische Schriften, Hauptwerke (hrsg.v.: Carl Heinz Ratschow), Band 4, Berlin, New York 1984, S. 117-170

Tillich, Paul: Religionsphilosophische Schriften, Hauptwerke Band 4, Berlin, New York 1984

Tillich: Paul: Systematische Theologie, Band I-III, Berlin, New York 1985 und 1987

Tillich, Paul: The two Types of Philosophy of religion, in: Tillich, Paul: Religionsphilosophische Schriften, Hauptwerke (hrsg.v.: Carl Heinz Ratschow), Band 4, Berlin, New York 1984, S. 289-300

Wahl, Diethelm: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn, zweite Auflage 2006

Wehr, Gerhard: Paul Tillich zur Einführung, Hamburg 1998

Weidinger, Norbert: Symboldidaktik - Auslauf- oder Zukunftsmodell?, in: Noormann, Harry/ Becker, Ulrich/ Trocholepczy Bernd: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart, 3.aktualisierte und erweiterte Auflage 2007, S. 149-165

Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel 2001, S. 17-31

Weinert, Franz Emanuel: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Basel 2001

Weingart, Peter: Humboldt im Ranking, in: Schlüter, Andreas/ Strohschneider, Peter: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21.Jahrhundert, Berlin 2009, S. 249-259

Weischedel, Wilhelm: Der Gott der Philosophen. Grundlegung einer Philosophischen Theologie im Zeitalter des Nihilismus, Band I, München, zweite Auflage 1985

Weiße, Wolfram: „Dialogischer Religionsunterricht“. Eine Einführung, in: Weiße, Wolfram (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster, New York, München, Berlin, 2. bearb. und erw. Auflage 1999, S. 15-32

Weiße, Wolfram: Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle in Hamburg, in: Wolfram Weiße (Hrsg.): Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik, Religionspädagogik in einer multikulturellen Gesellschaft, Band 4, Münster, New York, München, Berlin, 2002,S. 121-143

Weiße, Wolfram: Religionsunterricht für alle. Reformansätze, Lehrplanarbeit und Gesprächskreis interreligiöser Religionsunterricht. In: Weiße, Wolfram (Hrsg.): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster, New York, München, Berlin, 2. bearb. und erw. Auflage 1999, S. 275-298

Wendel, Saskia: Religionsphilosophie, Stuttgart 2010

Werbick, Jürgen: Vom Wagnis des Christseins. Wie glaubwürdig ist der Glaube, München 1995

Wermke, Michael/ Adam, Gottfried/ Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006

Wernet, Andeas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, Wiesbaden, 3. Auflage 2009

Weyel, Birgit/ Gräb, Wilhelm (HG.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven, Göttingen 2006

Whitehead, Alfred North: Prozeß und Realität. Entwurf einer Kosmologie, Frankfurt am Main 1987

Wiedenroth-Gabler, Ingrid/Schulte, Andrea: Theologie kompakt: Religionspädagogik, calwer taschenbibliothek 94, Stuttgart 2003

Wiedenroth-Gabler, Ingrid: Bildungsstandards als hochschuldidaktische Aufgabe, in: Rothgangel, Martin/ Fischer, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Schriften aus dem Comenius-Institut, Bd. 13, Münster, 2.durchgesehene Auflage 2005, S. 121-137

Wieland, Wolfgang: Plato und die Formen des Wissens, Göttingen 1982

Wittgenstein, Ludwig: Logisch-philosophische Abhandlung. Tractatus logico-philoophicus, (Kritische Edition), Frankfurt am Main 1989

Zoller, Eva: Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit “schwierigen” Kinderfragen, Zürich 1991

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz bedanken, die diese Arbeit betreut und mir durch vielfältige Anregungen und Impulse während der Zeit der Abfassung zur Seite gestanden hat. Prof. Dr. Hans Mendl danke ich für die Zweitkorrektur der Arbeit und die konstruktiven Ideen und Hinweise. Ebenso möchte ich Prof. Dr. Tom Kleffmann danken, der mich als Gesprächspartner über systematische und religionsphilosophische Fragen in meinem Denken weiter gebracht und das Verständnis der Religionsphilosophie Paul Tillichs befördert hat.

Ohne die Bereitschaft der Lindenauschule, das vorgestellte Unterrichtsprojekt zu begleiten, wäre der Praxisteil dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Deshalb sei an dieser Stelle den Kollegen und Kolleginnen der Schule gedankt, besonders Herrn Bernhard Schütz, der mein Forschungsvorhaben immer wieder kritisch begleitet hat.

Vor allen Dingen sei aber an dieser Stelle auf meine Familie hingewiesen, meine beiden Kinder und meinen Mann. Sie haben mir immer „den Rücken freigehalten“ und mich durch ihr Verständnis zur Weiterarbeit motiviert.

Auch meinen Eltern sei herzlich gedankt: Sie haben mir immer wieder gezeigt, dass der Glauben eine Kraft im Leben ist.

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Band 15 „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger

Band 16 Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2012, 431 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

Band 17 Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl

Band 18 Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, S. 85, ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey

Religionsunterricht unterliegt in der Moderne vielfältigen Herausforderungen, von denen der religiöse Traditionsabbruch auf der Seite von Schülern und Schülerinnen sowie Lehrkräften sicherlich die markanteste darstellt. Die Dissertation „Auf der Grenze. Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive“ geht Spuren nach, wie Religion vor diesem Hintergrund unterrichtet werden kann. Dabei wird ein Akzent auf die Religionsphilosophie gelegt. Ein religionsphilosophisch profilierter Unterricht steht für die individuelle und kritische Aneignung von Lerninhalten. Als geeignete Methodik wird die Sokratik als adäquate Form vorgestellt, sich mit religionsphilosophischen Positionen und biblischen Themen auseinander zu setzen. Mit diesem inhaltlichen Fokus liefert die Dissertation einen Beitrag im Kontext der Jugendtheologie, der einen Schwerpunkt auf die Religionsphilosophie legt.

ISBN 978-3-86219-348-6