

## 6. Fazit

### 6.1 Was kann eine säkulare Religionspsychologie für die Diskussionen um Ethikunterricht leisten?

Am Ende kommen wir zu den Anwendungsmöglichkeiten dieser ausführlichen Darstellung der Religionspsychologie im Bereich ethischen Unterrichts. In Kapitel 5 wurden neuere Theorien aufgeführt, die in psychologischer, sozialwissenschaftlicher Sprache Religiosität und Spiritualität beschreiben, ohne dabei eine metaphysische *Realität* als Vorannahme einzubeziehen. Es gibt allerdings gewichtige Argumente dafür, dass eine solche säkulare Religionspsychologie ihrem Gegenstand nicht gerecht wird. Solche Positionen wurden in den Abschnitten 4.1 und 4.2 referiert. Von einem konfessionell geprägten Standpunkt ausgehende Wissenschaftler wie Huxel (2000) oder Utsch (1998) argumentieren, dass eine rein sozialpsychologische oder persönlichkeitspsychologische Betrachtung von Religiosität gerade das für Religiosität maßgebliche Element der Gottesbeziehung nicht fassen kann, da kein Beschreibungsrahmen für das „Göttliche“ vorliegt.

Ob nun das „Göttliche“ als eine metaphysische Realität oder eine Projektion verstanden wurde – die meisten Erziehungswissenschaftler sind bei diesem Einwand bisher stehen geblieben. Das Thema Religiosität wurde in den letzten hundert Jahren weitgehend als eines des Privatbereichs verstanden. Erst in den vergangenen Jahren ist es wieder mitten in die (bildungs-)politischen Kontroversen hineingeraten (vgl. Abschnitt 2.2.1.5). Bei dem Einwand zu verharren, dass säkulare Wissenschaft zur Religiosität nichts zu sagen hat, würde für die Erziehungswissenschaft das Eingeständnis bedeuten, dass sie zu einer wichtigen bildungspolitischen Herausforderung nicht gefragt werden kann, wie Benner und Tenorth 1996 konstatierten (vgl. Abschnitt 1.1). Das ist nicht zu akzeptieren.

In besonderer Weise ist die Didaktik der Religionen innerhalb von staatlich verantwortetem Ethikunterricht ein Bereich, in dem das Thema Religiosität von Bedeutung ist. Deshalb wurde in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es gewinnbringend ist, auf säkularer Ebene die Effekte von verschiedenen Arten von Religiosität zu beschreiben und einer breiteren Diskussion zugänglich zu machen. Dazu wurde folgender Denkweg beschritten:

In Kapitel 2 wurde zusammengestellt, welche psychologischen Theorien bisher in Zusammenhang mit Ethikunterricht diskutiert wurden. Dabei wurden besonders

Identitätstheorien betrachtet. Neuere Identitätstheorien beschreiben die Freiheiten, aber auch Schwierigkeiten, die Menschen der Postmoderne mit der Konstruktion eines tragfähigen Selbstbildes haben. Es wurde hier der Gedankengang verfolgt, dass die neuen Theorien zwar die intersubjektive Genese und die mögliche Vielfalt des Selbst beschreiben, aber nicht den Aspekt der Selbst-*Transzendenz*. Diese Fähigkeit als ein wichtiger Aspekt gelingenden Lebens, die bisweilen durch die religiöse Sozialisation hervorgebracht wird, wird in den Kapiteln 4 und 5 unter verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert.

### 6.1.1 Religionen und Religiosität

Bislang hat der staatlich verantwortete ethische Unterricht zumeist die Religionen als soziologische Größen zum Inhalt, mit ihrer Geschichte und Verbreitung, ihren wesentlichen Aussagen und ihrem Brauchtum. Dass diese Kenntnisse zum Thema Religionen in der globalisierten Welt von großer Bedeutung sind, steht außer Zweifel.

Aufgrund der Geschichte der Fächer Religionsunterricht und Ethikunterricht existiert die verbreitete Ansicht, dass im Religionsunterricht von einem substanziellen Religionsbegriff ausgegangen wird und im Ethikunterricht von einem funktionellen – was in Kürze heißt, dass in Ersterem die Existenz einer metaphysischen Größe vorausgesetzt wird und in Letzterem nicht. Eine nur bipolare Denkmöglichkeit zu diesem Thema, was letztlich nur ein Ja oder Nein zur Religion offen lässt, erweist sich jedoch als dem Gegenstand nicht angemessen. Die Geschichte der Religionen und der Religiosität hat gezeigt, dass auch bei einem Nein zur Religion zu viele „Reste“ derselben bleiben, die gesellschaftspolitisch von Bedeutung sind.

Will man der Realität der Religionen gerecht werden, so hat man sich auch mit den Auswirkungen der *individuellen Religiosität* zu beschäftigen, den erlebten Effekten im Subjekt, also der *Religionspsychologie*. In Kapitel 3 wurde ein Überblick über dieses Fachgebiet gegeben.

Die Klassifikation des amerikanischen Religionspsychologen David M. Wulff (vgl. Abbildung 3.1) ordnet die Arten der Theorien im Fachgebiet. Wulff nimmt die Kategorien *wörtliches Religionsverständnis vs. symbolisches Religionsverständnis* und *Einbezug von Transzendenz vs. Ausschluss von Transzendenz* als Einordnungskategorien und kommt so zu vier Möglichkeiten für eine grundsätzliche Positionierung zum Thema Religion. Diese Einteilung ist eine wirklich sehr praktische theoretische Leistung. Sie ermöglicht es, Positionen genauer einzuordnen, als es der gängige Substanz- und Funktionsbegriff der Religion zu leisten vermag. Da man Autorinnen und Autoren auch auf den Grenzlinien zwischen den einzelnen Feldern positionieren kann, sind sehr differenzierte Aussagen über die Grundvoraussetzungen einzelner Ansätze möglich. Für den interkulturellen und interreligiösen Dialog ist dieses Ord-

nungsschema eine gute Möglichkeit, um die Gemeinsamkeiten und Trennlinien unterschiedlicher Positionen sortieren und respektieren zu lernen. Sie macht deutlich, welche Denkmöglichkeiten die jeweilige Position eröffnet und welche sie verschließt. Sie kann ermöglichen, dass man bei Diskussionen um Religion genauer hinhören und präziser formulieren kann.

Es hat sich gezeigt, dass kognitiv-intellektuelles Niveau und Zugehörigkeit zu einem Feld nicht in Zusammenhang stehen. Es können auch Autoren aus Feld 1 und 2 sehr anspruchsvolle Entwürfe haben; lediglich ihre Haltung zur Frage der Religion ist von dieser – für Außenstehende schwer nachvollziehbaren – Wörtlichkeit des Verständnisses geprägt.

In Kapitel 4 wurden theologisch bestimmte Ansätze der Religionspsychologie referiert, die den Feldern 1 und 4 zuzuordnen sind. Sie sind für eine säkulare Erziehungswissenschaft insofern von Bedeutung, als sie Selbstaussagen von religiösen Individuen sind, die verstanden und respektiert werden sollten. Die von Utsch (1998) vorgeschlagene Variante einer Religionspsychologie, die stets zwei Dialogdisziplinen erfordert – eine religiöse Bekenntnisposition und eine wissenschaftliche Psychologie – ist bedenkenswert. Sie setzt Offenheit auf beiden Seiten voraus, und man darf gespannt sein, wo entsprechende Forschungsvorhaben in die Realität umgesetzt werden.

### 6.1.2 Individuelle Religiosität als Ressource

In Kapitel 5 wurden aus der Sicht säkularer Erziehungswissenschaft Theorien gesichtet, die dem Feld 3 zuzuordnen sind. Sie beschreiben Religiosität ohne den Einbezug einer transzendenten Größe. Auf der Suche nach einer ressourcenorientierten Sicht und Sprache, nach Theorien, die die individuellen Vorteile von Religiosität beschreiben können, wurden folgende Ergebnisse zusammengetragen:

Religiosität ist dazu in der Lage, Menschen das Gefühl des idealen Grads von Kontrolle über ihr Leben zu geben, zudem das einer sicheren Bindung, das für das Wohlbefinden zentral ist. Darüber hinaus ist sie als Coping-Strategie gegen real existierende Ungerechtigkeit und zum Aufbau von Sinnerleben nützlich (Abschnitt 5.1).

Die Sprache der Mythen enthält eine Erfahrungsqualität, die nicht durch rationale Kenntnisse ersetzbar ist. Menschen, die Religion generell für „unwahr“ erklären, hängen einem „naiven Realismus“ oder „rationalen Fundamentalismus“ an, einer erkenntnistheoretisch fragwürdigen Position. In der Struktur der Mythen lassen sich entwicklungsnotwendige psychologische Konflikte nachweisen. Die von der Gestaltpsychologie angeregte Differenzierung verschiedener Ich-Zustände als „Figur“ und als „Medium“ eignet sich sowohl sehr gut zur Erklärung intrapsychischer Zustände als auch zur Diskussion politisch relevanter Massenphänomene (Abschnitt 5.2). Dieses wird zum Thema Didaktik der Religionen noch einmal aufgegriffen.

Die wissenschaftstheoretische Perspektive des Konstruktivismus eröffnet die Feststellung, dass sozialwissenschaftliche Theorien hinsichtlich ihrer Beschreibung und Deutung der Realität sowie einer beliebig gewählten Beobachterperspektive ebenso Konstruktionen sind wie religiöse Belief-Systeme. „Die Landkarte ist nicht das Territorium.“ Das gilt für religiöse wie für nichtreligiöse Konstruktionen über die letzten Gründe des menschlichen Daseins. Gotteskonstrukte sind aus konstruktivistischer Sicht eine Variante von notwendigen „Verdichtungen“ einer immer unüberschaubaren Komplexität. Die Unterscheidung der Realitätsebenen des „Imaginären“, des „Symbolischen“ und des „Realen“ als menschliche Erfahrungsräume ist sehr sinnvoll, vor allem wenn berücksichtigt wird, dass in den verschiedenen Ebenen verschiedene Regeln gelten. Die kreative Potenz des „Imaginären“, die mit ihm verbundene Erfahrung von Lebendigkeit oder Lebensfülle, wird von Kersten Reich allgemein für die Pädagogik hervorgehoben, nicht nur für den religiösen und wertorientierenden Unterricht (Abschnitt 5.3).

In einer systemischen Sicht sind Natur und Geist nicht wesensverschieden. Hier ist die Religion eine erkenntnistheoretische Dimension. Die Anerkennung der „Komplementarität“ der menschlichen Existenz ist eine wesentliche Voraussetzung für einen Lerntyp, den Bateson „Lernen III“ nennt: nämlich die Fähigkeit, zu sich selbst eine so große Distanz einnehmen zu können, dass man die eigenen Lern- und Überlebensstrategien reflektieren kann. Das, was Bateson als „Ende symmetrischer Eskalation“ beschreibt, hat Ähnlichkeit mit dem, was in alter Sprache manchmal als „Bekehrung“ bezeichnet wurde. Es handelt sich dabei um eine eindeutige Verbesserung der Lebensqualität (Abschnitt 5.4).

Mit dem Modell des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) von Dilts und Kutschera wurde eine Sicht auf den Menschen dargestellt, die die spirituelle Ebene als maßgebliche „Schaltzentrale“ aller anderen Bereiche des Erlebens und Verhaltens sieht, ohne die Wahrheitsfrage zu diskutieren (Abschnitt 5.6). Wenn man so will, liegt hier eine sehr instrumentelle Sicht der subjektiven Religiosität vor. Von Belang ist nur das subjektive Erleben des Menschen. Wenn dieser sich mit der oder seiner „spirituellen Ebene“ verbunden fühlt und davon für sein Wohlbefinden profitiert, dann sind in dieser Denkrichtung weitere Wahrheitsfragen nicht von Belang. Gleichzeitig handelt es sich um einen überaus toleranten universalistischen Zugang zur Spiritualität, der Menschen, die keine kirchliche religiöse Sozialisation erfahren haben, Zugänge zu diesem Erlebnisbereich eröffnet.

Das „Flow-Gefühl“ ist ein Glücksgefühl besonderer Art, das sich als ein starker Faktor für die individuelle Motivation erweist. Menschen, die dieses Gefühl erleben, fühlen sich genau richtig, nicht überfordert, nicht unterfordert, im Fluss mit allen Dingen. Es konnte gezeigt werden, dass viele religiöse Verhaltensweisen genau in diesen Zustand führen (Abschnitt 5.7).

Im Rahmen der modernen Gesundheitspsychologie (Abschnitt 5.8) wurde die individuelle Religiosität – zumindest für eine Teilgruppe der Probanden – als ein Faktor bestimmt, der große Auswirkungen auf die Bewältigung von Gesundheitsproblemen hat. Der Mediziner Grossarth-Maticek fand heraus, dass der Faktor „spontane Religiosität“ mit guter Gesundheit und hoher Lebenserwartung korreliert. Als „spontane Religiosität“ charakterisiert Grossarth-Maticek die Fähigkeit, sowohl lustbetont an den eigenen Bedürfnissen orientiert zu leben als auch in einem lebendigen, spontanen Austausch mit „Gott“ zu stehen. Im Gegensatz dazu haben die Merkmale „neurotischer Atheismus“ und „neurotische Religiosität“ beide negative Folgen für Krankheitsbewältigung und Lebenserwartung. „Konventionelle Religiosität“ hat keinerlei Auswirkungen auf die Gesundheit.

Das Konzept der „integralen Gesundheit“ von Belschner bezieht den Faktor „transpersonales Vertrauen“ als einen wichtigen Heilungsfaktor, insbesondere bei lebensbedrohlichen Erkrankungen mit ein. Wichtig ist dabei die Feststellung, dass „Selbstvertrauen“ und „transpersonales Vertrauen“<sup>1</sup> idealerweise beide stark ausgebildet sind. Die Vorstellung, dass man entweder „sich selbst“ oder „höheren Mächten“ vertrauen kann, trifft offensichtlich nicht zu. Beides zusammen hat die besten Effekte. Das transpersonale Vertrauen verstärkt die Selbstheilungskräfte, was wiederum mit dem in Abschnitt 5.1 beschriebenen idealen Grad mittlerer Kontrolle erklärt werden kann.

Schließlich wurden die psychologischen Betrachtungen um Beiträge zum Thema Evolution und Religion (Abschnitt 5.9) ergänzt. Die Existenz des Homo sapiens als auch religiöse Existenz hat offensichtlich einen Evolutionsvorteil dargestellt. Um zu illustrieren, dass sich heute auch die Naturwissenschaften mit ihren Methoden der hier behandelten Frage zu nähern versuchen, wurde ein Abschnitt über die Gehirnregion, die angeblich für das „mystische“, Ich-transzendierende Erleben zuständig ist, an den Schluss von Kapitel 5 gesetzt, auch wenn die Ergebnisse ungesichert sind.

In allen Theorien wurde die Fähigkeit der Ich-Transzendenz als eine wichtige menschliche Erlebnisqualität beschrieben. Ob im Bereich religiöser Erfahrung lediglich das eigene Bewusstsein oder die menschliche Sphäre überhaupt transzendiert wird, ist nicht erforschbar. Diesbezüglich kann man sich eben nur auf einen der von Wulff beschriebenen Standpunkte stellen. Aber zumindest handelt es sich um einen Teilaspekt der Identität, dessen Auswirkungen Beachtung verdienen. Auch der Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun wählt als Bild für eine ideale Selbstverwirklichung das Zusammenspiel zwischen (egozentrischer) Selbstsorge und (transzendierender) Hingabe (vgl. Schulz von Thun 2000, S. 64).

Ein interessantes Thema, das uns an verschiedenen Punkten begegnete, ist die Frage, ob entwickelte Religiosität letztlich in einen universalistischen Typus von

---

1 Im christlichen Sprachgebrauch „Gottvertrauen“.

Spiritualität mündet, der die Unterschiede zwischen den Religionen unwichtig macht. Hier gibt es ebenso wieder lediglich die verschiedenen Standpunkte. Menschen, die ihre Religion wörtlich verstehen, können sich universalistischen Vorstellungen nicht anschließen. Andere, die die konkreten Belief-Systeme ihrer religiösen Kultur als Symbole für eine transzendente Realität sehen, sind für universalistische Vorstellungen offen. Für das gesellschaftliche Miteinander ist es wichtig zu berücksichtigen, dass nicht jeder „Wortgläubige“ auch im heute geläufigen politischen Sinne ein Fundamentalist ist, d. h. zur Anwendung von politischen oder militärischen Mitteln gegen Andersgläubige bereit ist. Sehr viele Menschen dieses „Frömmigkeitsstils“ überlassen das Urteil, welcher Glaube denn nun der richtige sei, der höheren Macht bzw. den höheren Mächten.

## 6.2 Fazit für die Ausbildung von Ethiklehrkräften

Abschließend soll zunächst zusammengefasst werden, wie idealerweise die Behandlung des Themas Religiosität im Ethikunterricht aussehen könnte, und anschließend, was die Ethiklehrkräfte an der Hochschule lernen müssten, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können.

### 6.2.1 Zielvorstellungen: Didaktik der Religiosität im Ethikunterricht

#### 6.2.1.1 Identitätskonstruktionen und Religiosität

Es gibt einen psychologischen Zusammenhang von Identität und Religiosität. Dieser ist jeweils abhängig von dem psychologischen Konstrukt von Identität und dem jeweiligen Zugang zum Thema Religion. Identitätskonstruktionen sind von der Geschichte der Kultur geprägt, in der sie entstehen, in der jüdisch-christlichen anders als in arabischen oder asiatischen (vgl. Gephart/von Waldenfels 1999). Es gibt viele gruppenbezogene, soziologisch beschreibbare Identitätsstiftungen durch Religion, die in dieser Arbeit nicht behandelt wurden. Hier wurde der Blick vor allem auf die intrapsychischen Aspekte gelegt.

Kinder und Jugendliche brauchen komplementäre Beziehungen (vgl. Abschnitt 5.4.3). Diese haben sie zu Eltern, Lehrern und manche Kinder auch zu „Gott“. Für die Identitätsentwicklung ist es eine wichtige Voraussetzung, sich in komplementären Beziehungen wohl und sicher fühlen zu können (vgl. Abschnitt 5.1.3). Freundliche Konstrukte über das „Große und Ganze“ – und dazu zählen positive religiöse Konstrukte – sind eine wichtige Ressource. Sie wirken präventiv gegen Ängste, Über-

forderungsgefühle und Süchte. Das Akzeptieren dieser Komplementarität, der eigenen „Kleinheit“, führt zu einer besonderen inneren Freiheit, die es ermöglicht, sich den eigenen Lebensaufgaben zuzuwenden, ohne unter der Anforderung, immer der „Macher“ sein zu müssen, zusammenzubrechen. Durch dieses Element der Selbstrelativierung von Individuen, aber auch von politischer Realität hat die Religion immer auch das Potenzial gehabt, kritische Differenz zu artikulieren.

Welche Konstrukte für eine Beziehung „zum Leben“, die über die konkreten Sozialbeziehungen hinausgehen, kann der Ethikunterricht anbieten? Das Universum, die Natur, die Evolution, der Fortschritt der Menschheit? Es wäre eine eigene Untersuchung wert, danach die Unterrichtsmaterialien für den Ethikunterricht zu analysieren.

In der vorliegenden Arbeit wurde mehrfach die intrapsychische Identitätskomponente der Selbsttranszendenz in den Blick genommen. Theorien der religiösen Entwicklung (Oser, Fowler; vgl. Abschnitt 4.4) unterscheiden sich von denen der Selbstentwicklung und der moralischen Entwicklung (Kegan, Kohlberg) vor allem dadurch, dass die höchsten Entwicklungsstufen im Erwachsenenalter ein Lebensgefühl beschreiben, in dem das Selbstkonstrukt, d. h. das Ego, immer unwichtiger wird. In dieser Relativierung des Ich-Konstrukts liegt eine wichtige menschliche Ressource, nicht zuletzt die Fähigkeit, über sich selbst zu lachen. Diese Fähigkeit ist auch in vielfältiger Weise Thema in der Philosophie und sollte im Ethikunterricht diskutiert werden, auch wenn für die Schülerinnen und Schüler in ihren altersgemäßen Entwicklungskonflikten zunächst die Bildung eines stabilen Ego im Vordergrund steht.

Selbstverständlich ist die eigene Positionierung zum Thema Religion ein wichtiger Baustein der Identität. In Bezug auf darauf soll noch einmal die Abbildung von Wulff für Orientierung sorgen (vgl. Abbildung 3.1). Standard in der Ethiklehrerbildung müssten Theorien und Reflexionen sein, die dem Feld 3 entsprechen. Zur „Übung des Zweifels“ (vgl. Ricoeur) müsste dabei nicht nur der Zweifel an den Glaubensaussagen von Feld 1, sondern ebenso der Zweifel an dem naiven Realismus von Feld 2 gehören. Der kritische hermeneutische Zugang zu religiösen Texten sollte offen in alle Richtungen sein. Man kann beim Zweifeln auch Gutes finden, wie anhand der verschiedenen religionspsychologischen Theorien in Kapitel 5 gezeigt werden konnte. Es ist möglich, sich auf der transzendenzfreien Ebene von Wulffs Feld 3 zu bewegen und dennoch diese Potenziale von Religiosität im Unterricht zu benennen, zu berücksichtigen und vielleicht diese Ressourcen für Kinder zu eröffnen.

Man kann sich gedanklich in Feld 3 bewegen und darüber hinaus zur Kenntnis nehmen, wie Menschen in Feld 4 das gleiche theoretische Instrumentarium wie aus Feld 3 benutzen, ohne damit zwingend die Existenz einer transzendenten Größe auszuschließen (vgl. dazu das Zitat von Carsten Colpe in Abschnitt 3.2). Das, was Feld 4 darüber hinaus für die „Sammlung von Sinn“ bereithält, ist im Fach Ethik Stoff von religionskundlichem Unterricht.

Sehr vielfältig wird die „religiöse Identität“, wenn man die Identitätsmetapher vom inneren Team (Schulz von Thun 1998) miteinbezieht. Derzufolge haben wir unterschiedliche Identitätsanteile, die wiederum unterschiedliche religiöse Standpunkte haben können. Tatsächlich könnte man bei einer ehrlichen Selbstreflexion sowohl seinem inneren Fundamentalisten als auch seinem inneren Atheisten begegnen, die vielleicht oftmals in innerem Streit liegen oder sich auf eine friedliche Koexistenz der inneren Widersprüche eingerichtet haben. Ein solches Gedankenspiel mit dem eigenen Ego führt automatisch zur Erweiterung der Perspektiven.

Zu einem solch offenen und vielseitigen Zugang sind aber Menschen, deren Positionen mit Feld 1 oder 2 beschrieben ist, nicht fähig. Überall, wo Religion allein auf der wörtlichen Ebene dargestellt wird, gehört sie nicht in die öffentliche Schule, nicht in den Religions- und nicht in den Ethikunterricht. Deshalb sollten Menschen mit einer solchen Haltung ein solches Fach möglichst nicht unterrichten. Dafür zu sorgen ist Aufgabe des Staates bzw. der Lehrerbildung.

#### 6.2.1.2 Relevante Zugänge zur Didaktik der Religiosität

Solange die Diskussionen so geführt werden, als ob sich Religions- und Ethikunterricht bei der Behandlung des Themas Religion dadurch unterscheiden, dass sich der Erstere argumentativ in Feld 1 und der Zweite in Feld 2 bewegt, ist ein Gespräch sehr schwierig, meist konfrontativ und fruchtlos. Das Ende der selbst verschuldeten Unmündigkeit zum Thema Religion ist nicht, den rationalen Fundamentalismus gegen den religiösen Fundamentalismus zu setzen. Erst wenn sich die Diskussionen über Religion zwischen Feld 3 und 4 bewegen, eröffnen sich dem Gegenstand angemessene Horizonte.

In Abschnitt 2.6.6 wurde schon auf die religionswissenschaftliche Didaktik von Peter Antes und Ulrike Brunotte Bezug genommen. Die wichtigsten Aussagen sollen hier noch einmal unterstrichen werden. Peter Antes (1998) stellt Überlegungen an, wie man aus „neutraler“<sup>2</sup> schulischer Perspektive Schülern Religionen nahe bringen kann, ohne die „Gläubigen“ wie eine eigene Spezies, wie Exoten bei einem Zoobesuch nur aus einer überlegenen Beobachterperspektive anzuschauen.

Hier findet sich eine Verwendung des Wortes Glauben, die in der vorliegenden Arbeit ausführlich im Kapitel über Konstruktivismus und NLP dargelegt wurde. Antes geht davon aus, dass jeglichem Denken eine Art Glaubensstruktur zugrunde liegt.<sup>3</sup>

---

2 Antes setzt das Wort „neutral“ in Anführungszeichen, wahrscheinlich weil eben auch diese „neutrale“ Position nicht frei von Voraussetzungen ist. Hier bedeutet es vor allem „nicht konfessionell“.

3 Vgl. dazu auch Wilke (2003, S. 8 ff.).

„Der Akzent muß folglich darauf gelegt werden, den Glauben der ‚Ungläubigen‘ in seinen Wesensbestandteilen zu eruieren und als Glauben zu entlarven, um ihn dann mit dem der ‚Gläubigen‘ zu konfrontieren.“ (Antes 1998, S. 422)

Antes unterstreicht, dass sich Unterricht über Religionen nicht in einer Materialschau fremder Kulturen erschöpfen dürfe, dass es auch nicht nur um die Beobachtung der religiösen Betroffenheit anderer Menschen gehen dürfe.

„Wenn Betroffenheit ein Motivationselement für Unterricht ist, dann muß es in diesem Falle die eigene der ‚Ungläubigen‘ sein, die zum eigentlichen Aha-Erlebnis dieses Unterrichts werden muß. Auf diese Weise wird die Beschäftigung mit dem Fremden zu Entdeckung des Eigenen führen und neue Einsichten diesbezüglich gewähren.“ (a. a.O., S. 423)

Um diese Forderungen umzusetzen, ließe sich beispielsweise sehr gut mit den Differenzierungen Norbert Bischofs arbeiten (vgl. Abschnitt 5.2.2.5). Die Erlebnisqualitäten medialer Zustand oder figuraler Zustand dürften jedem leicht zugänglich sein. Der eine erlebt einen medialen Zustand im Fußballstadion, der andere im Konzertsaal, der dritte in einem Gottesdienst, wieder ein anderer auf einer Demonstration. In der Schule zu reflektieren, wie schmal der Grad zwischen schön, menschlich, heilsam und gefährlich bei solchen Erlebnissen manchmal ist, wäre ein wichtiges Thema. Ethiklehrkräfte sollten idealerweise gefühlsmäßige Zugänge dazu eröffnen können.

Moderne Konzepte der Suchtprävention haben Genussfähigkeit und nicht Versteufelung von Genussmitteln zum Ziel (vgl. Gostmzyk 2000); moderne Konzepte der Prävention von sexueller Ausbeutung haben sexuelle Selbstbestimmung und nicht Angst vor Sexualität zum Ziel (vgl. Böhmer 2002). Beide Ansätze wissen um das Dunkle, Gefährliche, respektieren das dahinter stehende Begehren aber und versuchen schulische Bildung zu konzeptualisieren als Lernen einer Balancierungs-fähigkeit von hellen und dunklen Aspekten des Lebens. Moderner Unterricht über Religiosität, Spiritualität, über Religionspsychologie könnte sich ebenso mit dem schmalen Grad zwischen echten Chancen und echten Risiken der Religion befassen.

Dazu passt der religionsdidaktische Ansatz von Ulrike Brunotte (vgl. Abschnitt 2.6.6). Sie beschreibt als adäquaten Weg, Religion/en in einem staatlich verantworteten Schulfach zu unterrichten, als die so genannte „faszinationsgeschichtliche Methode“. Diese geht davon aus, dass sich in den Symbolen und Figuren der Mythen, die von einer großen „Affektdichte“ gekennzeichnet sind, zweierlei verbirgt: ein Lösungsversuch für unerledigte Konflikte, aber gleichzeitig auch ein Zeichen für eine historisch zu verstehende Blockade von Entwicklung. Die Arbeit an den Figuren und Themen der Mythen kann in ganz aktuelle individuelle und politische Relevanz führen. Als Beispiel führt sie eigenes Unterrichtsmaterial zum Thema „Helden des Tötens an. Rituale der Männlichkeit und die Faszination der Gewalt“ an. Sie konfrontierte die Schülerinnen und Schüler mit dem Topos vom Drachenkampf, ange-

fangen in der griechischen Mythologie bis hinein in heutige Actionfilme (vgl. Brunotte 2000, S. 92). Interessant bei diesem Ansatz ist vor allem die auf Klaus Heinrich zurückgehende Grundidee, dass im Mythos – um es in der neuen Terminologie zu sagen – sowohl das Defizit als auch die Ressource enthalten sind. Eine solche Vermittlung von religiösen Stoffen in der Lehrerbildung und in der Schule würde dem Gegenstand gerecht.

Dieser Zugang ermöglicht auch Menschen aller Altersgruppen unserer säkularisierten Zeit, die bisher keinen Zugang zu religiösen Überlieferungen hatten, ein Verständnis, warum nicht damit zu rechnen ist, dass religiöse Sprachformen verschwinden werden.

Das Verständnis von anderen kulturellen Vollzügen als mir fremder mimetischer Prozesse erlaubt einen hervorragenden Zugang zur Didaktik von Religionen, so wie von Antes und Brunotte als „Simulation religiöser Erfahrungen“ formuliert (vgl. Abschnitt 2.6.6). Rituale konstituieren soziale Ordnungen.

„Ihre Inszenierung und Aufführung erfordert rituelles Wissen. Dieses ist praktisches Wissen, das in der Beteiligung an rituellen Situationen mimetisch erworben wird. Als solches ist es sinnliches Wissen, dessen mimetischer Charakter seine performative Macht sichert.“ (Wulf u. a. 2001, S. 8)

Das würde für den Ethikunterricht bedeuten, dass die Exkursion in die (leere) Kirche, die Moschee oder den Tempel nur ein Schritt des Lernprozesses ist. Darüber hinaus wäre zu überlegen, welche Form der kurzfristigen sinnlichen Teilhabe an religiösen Ritualen dem Charakter des Faches noch angemessen wäre.

## 6.2.2 Ausbildung in Religionswissenschaft

Am Beispiel der Planung einer Unterrichtsstunde zum Thema Buddhismus macht Peter Antes deutlich, wie wichtig eine ausführliche religionswissenschaftliche Ausbildung für Ethiklehrkräfte ist. Selbstverständlich ist es möglich, an einem Nachmittag anhand von Literatur eine Unterrichtsstunde zum Thema Buddhismus zu entwerfen und diese durchzuführen. Das Wesentliche am Buddhismus kann man aber dadurch wahrscheinlich nicht erfahren. Erst der Besuch von Einführungsseminaren an der Universität und die Zeit, Fragen zu stellen und sich in das Fremde wirklich hineinzudenken, eröffnen eine Erkenntnis und Erfahrung, wie sehr sich die Weltansicht eines Buddhisten von der eines Menschen in der christlichen Kultur unterscheidet. Erst dieses eigene Aha-Erlebnis bezüglich der fremden Religion befähigt zum Unterrichten darüber. Antes schließt daraus, dass die wichtigsten Themen der religionswissenschaftlichen Studieninhalte in intensiven Lerngruppen vermittelt werden müssen. Sie dürfen nicht dem unkontrollierten Selbststudium überlassen bleiben oder unter Zeitdruck geschehen (vgl. Antes 1998, S. 420 f.). In dieser For-

derung wird deutlich, wie sehr ein solches Lernen mit der intensiven Selbsterfahrung zu tun hat, das eigene Denken zu reflektieren, und wie bedeutsam die Hochschuldidaktik dafür ist.

Wichtig für die religionswissenschaftliche Ausbildung ist auch, Religion nicht nur als ein fernes, sogar exotisches Thema einzuführen, sondern die religiösen, rituellen, mythischen Aspekte des säkularisierten Alltagslebens mit anderen Formen der klassischen Religionsgeschichte zu vergleichen.

Um den Lernbereich Religion in der Lehrerbildung angemessen zu berücksichtigen, schlägt Petermann vor, die verschiedenen Ebenen des Themas zu bearbeiten. In einer „religiösen Propädeutik“ wäre vor allem zu erfahren, was ein „religiöser Mensch“ denn sei, biographische Zeugnisse zu sichten und auszuwerten und auch die eigene religiöse Sozialisation zu reflektieren. Ein weiterer Aspekt der Hochschuldidaktik wäre eine „religiöse Sprachlehre“.

„Als auch didaktisch relevante Voraussetzung dafür kann die Einsicht gelten, daß die Religion keine andere Sprache spricht in dem Sinne, daß damit eine andere Wirklichkeit bezeichnet würde, sondern daß ihre Sprache Wirklichkeit vor allem anders erfaßt als etwa die weitgehend üblich gewordene Wissenschaftssprache.“ (Petermann 2000, S. 62).

Und schließlich sollte auch der Aspekt der „religiösen Orientierung“ nicht ausgespart bleiben, wenngleich Petermann auch hier gleich einschränkend sagt, dass die verfassungsmäßige Neutralität eine Schranke für dieses Lernziel darstellt (vgl. a. a. O., S. 58 ff.).

Bezüglich einer gegenstandsadäquaten Vermittlung von Religion in der religionswissenschaftlichen Hochschullehre stellt sich hier das gleiche Problem, wie oben für den Schulunterricht benannt. Allein aus der Beobachterperspektive erfasst man wesentliche Elemente nicht.

### 6.2.3 Ausbildung in Psychologie

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen liegt es nahe, die Ausbildung im Fach Psychologie in zwei Lernbereiche zu teilen, die inhaltlich aufeinander bezogen, aber organisatorisch voneinander zu trennen sind: einerseits die theoretische Ausbildung mit den Prüfungsleistungen und andererseits *freiwillige* Selbsterfahrungs- und Trainingsseminare. Letztere werden im nächsten Abschnitt behandelt.

Grundsätzlich ist bei der universitären Ausbildung von Ethiklehrkräften zu fragen, welche Studienanteile im Fach Psychologie gemeinsam mit allen Lehramtskandidaten absolviert werden können und welche gesonderten Veranstaltungen für das Berufsziel Ethikunterricht angeboten werden müssen. Organisatorisch kann es sinnvoll sein, bestimmte psychologische Spezialthemen in die Fachdidaktik einzubringen,

sodass nicht zu viele Veranstaltungen angeboten werden müssen. Hier gehe ich nicht weiter auf Organisationsfragen ein, sondern nur auf Vorschläge für ein Themenspektrum, das sich aus den Überlegungen dieser Arbeit ergibt.

Die gängigen wichtigen Themen der psychologischen Ausbildung von Lehrkräften sind die Theorien der kognitiven, sozio-moralischen und psychosozialen Entwicklung, die Lerntheorien, moderne Identitätstheorien und Kommunikationsmodelle für die Lehrer-Schüler-Interaktion. Es wäre wünschenswert, wenn die Religionspsychologie als Thema vermehrt Einzug in die Ethiklehrerausbildungen nimmt – und dabei nicht nur die klassischen defizitorientierten, religionskritischen Ansätze, sondern daneben auch die ressourcenorientierten Zugänge. Risiken und Chancen der Religion erfassen zu können müsste Lernziel einer religionspsychologischen Lehrerausbildung sein. Wulffs Einteilung der vier Arten von religionspsychologischen Theorien stellt einen guten didaktischen Zugang für das Thema dar. Zu einer vielfältigen, gegenstandsangemessenen Vermittlung von Religion im Ethikunterricht können die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Theorien als Bestandteil der Lehrerausbildung sehr gut beitragen. Sie könnten auch Studierenden, die sich selbst als „religiös unmusikalisch“ bezeichnen, Zugänge zu diesem Bereich eröffnen.

In den Prüfungsleistungen der theoretischen Ausbildung ist es nicht möglich, Fragen der Persönlichkeitsentwicklung in die Bewertungen einzubeziehen. In der Interaktion zwischen Hochschullehrern und Studierenden sollte es aber Möglichkeiten für ein klares Feedback auf Haltungen geben, die ein wörtliches Religionsverständnis der Variante 1 oder 2 repräsentieren. Das können Dozenten tun, ohne „therapeutisch“ zu werden, im Hinblick auf Thesen in mündlichen Prüfungen und Texten oder in der Bewertung von Stundenentwürfen. Es ist möglich, die Anforderung an das Reflexionsniveau so präzise zu formulieren, dass festgelegt ist, dass Themenerarbeitungen mit einem wörtlichen Religionsverständnis nicht den Anforderungen entsprechen. Studierenden ist immer wieder nahe zu bringen, dass Toleranz und Diskursfähigkeit Basiskompetenzen für dieses Fach sind, selbst wenn die persönliche Entwicklung dahin noch nicht abgeschlossen ist.

Wenn man in der Rolle der Dozentin oder des Dozenten dieses erreichen will, ohne selbst extrem selektierend und ideologisch zu wirken, steht man vor dem gleichen Problem, das sich den Ethiklehrkräften stellt, nämlich dass an sie ungeheure menschliche Anforderungen gestellt werden, sie dafür jedoch keine Ausbildung haben. Die edukative Funktion der Hochschullehrer ist aber auch in den theoretischen Ausbildungsteilen sehr wichtig. Sie ist besonders im Sinne von Lernen am Modell bedeutsam.

#### 6.2.4 Methoden der Selbstreflexion in der Hochschullehre/ freiwilliges Lehrertraining

Religionen behandeln – neben vielen sozialen Themen – auch wesentlich die Frage des Umgangs mit dem eigenen Ich. Breun (vgl. Abschnitt 2.6.7) hatte vorgeschlagen, die verschiedenen Religionen u. a. danach zu klassifizieren, ob sie die *Ichsüchtigkeit* oder die *Ichhaftigkeit* als Problem in den Mittelpunkt ihrer Lehre stellen.

Wer bin ich? Wer bin ich im Kontext meiner sozialen Beziehungen? Was ist der Kontext dieser Beziehungen im Angesicht des Universums, der Ewigkeit? All diese Fragen beantworten sich nach Breun u. a. durch die Teilnahme an mimetischen Prozessen, sozialen Choreographien. In Bezug auf den schulischen Ethikunterricht über Religionen schlägt Breun ein anspruchsvolles Programm der Selbstreflexion vor:

„Die didaktische Aufgabe liegt darin, jene Gelegenheiten des Ausdrucks zu schaffen und zugleich einen Einblick in genau diesen von Mead beschriebenen Konnex von Identitätsbildung, Abgrenzung und potenziellem Kampf gegen Andere wie auch in den mimetischen Identifikationsprozess zu gewähren, um diesen Kampf in kreative und produktive Bahnen zu lenken. Es gilt, eine Vielzahl von Bildentwürfen kennen zu lernen, um mit Gründen den angemessenen auszuwählen, zu (re)konstruieren, zu gestalten. Die Religionen liefern Bilder des ganzen Menschen, die der Sziientismus zwar leugnen oder verdecken, aber nicht auslöschen kann.“ (Breun 2002, S. 17)

Wenn Lehrkräfte so etwas leisten sollen, dann muss man ihnen das auch vermitteln.

Ist es in der Lehrerbildung an Universitäten möglich, Lehramtsstudenten zu so viel Selbstreflexion zu bewegen, dass sie die Prozesse ihrer eigenen Identitätsbildung erkennen, auch und besonders da, wo sie mit religiösen Prägungen oder Entscheidungen zu tun haben?

Oser beschreibt, das Trainings mit Erwachsenen zur Stimulierung der moralischen Entwicklung gute Erfolge zeitigen (vgl. Abschnitt 2.3.4). Es ist davon auszugehen, dass Gleiches auch für Kurse gilt, die die Reflexionsfähigkeit bezüglich religiöser Fragen stimulieren sollen. Neben der theoretischen Hochschulausbildung sollten für Ethiklehrkräfte *freiwillige Kurse* angeboten werden, in denen Fragen des Zusammenhangs von Identität, Moral und religiöser Sozialisation thematisiert werden. Wie auch Jürgens in ihrem Überblick über Lehrertrainings, in denen das soziale Lehrerverhalten allgemein verbessert werden soll, feststellt, sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, zwischen verschiedenen Angeboten von Trainings zu wählen (Jürgens 1998, S. 37).<sup>4</sup>

4 Es wird auch immer als Argument für eine schulpolitische Wahlpflichtfachlösung im wertorientierenden Unterricht angeführt, dass die Schüler hier die Wahl nicht nur zwischen zwei Fächern, sondern vor allem zwischen zwei Personen haben, die als Dialogpartner infrage kommen. So fiel und fällt die Wahl zwischen Religion und Ethik dort, wo sie gleichberechtigt angeboten werden, oft nach der Person.

Ziel solcher Lehrertrainings wäre es, eine konstruktivistische Sicht zu religiösen Positionen einnehmen zu können, um eine größtmögliche Selbstreflexion und Offenheit für verschiedene religiöse Kulturen zu entwickeln. Dazu eignet sich z. B. als Einstieg gut das Modell der logischen Ebenen aus dem NLP (vgl. Abschnitt 5.6.2) und als spielerischer Zugang das Modell vom inneren Team (vgl. Abschnitt 2.5.4). Beide Modelle sind offen für alle Varianten von Glauben oder Unglauben, Bekenntnis oder Atheismus, und mit ihrer Hilfe kann man leicht der Frage nachgehen, welche Konsequenz welche Sorte von Haltung oder Mischung für das Individuum hat.

Freiwillige Selbsterfahrung und offener Austausch in der Gruppe können die Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften verbessern, ihre eigenen biographischen Erfahrungen und daraus resultierenden Standpunkte sowohl mit Selbstrespekt wahrzunehmen als auch einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Verpflichtende Supervision, so wie aus der Anfangszeit von LER in Abschnitt 2.3.6 beschrieben, kann als Zwang und Ausspionieren erlebt werden – und dies ist das Gegenteil von bereichernder, faszinierender Selbsterfahrung. Ob sie in Zusammenhang mit der „Wende“ sinnvoll war, wird kontrovers diskutiert. Ich halte sie als Mittel der Personalpolitik im Lehrerberuf für nicht angemessen.

Bei einem der Freiwilligkeit anheimgestellten Seminarvorhaben geht es um die große Kunst, vorhandene Belief-Systeme anzuerkennen, zu tolerieren, aber dennoch gegebenenfalls in einer individuell angemessenen Weise respektvoll zu erschüttern, sodass sich neue Denk- und Wahrnehmungsstrukturen bilden können, die von der Person als Bereicherung erlebt werden. Die Trainings oder Kurse sollten idealerweise so inspirierend und horizonterweiternd sein, dass die Nachfrage – auch unter der Maßgabe der Freiwilligkeit – groß ist. Die dafür notwendige Rolle dafür ist natürlich mehr die eines einfühlsamen „Lehrmeisters“, manchmal auch Beraters oder Therapeuten, als die eines normalen Hochschuldozenten, der sein Spezialwissen vermittelt. Er gilt hier das Gleiche, das Hainmüller (Abschnitt 2.5.5) über die Begegnung von Lehrern und Schülern gesagt hat. Da aber von den Lehrkräften in der Schule solch einfühlsame Prozesse erwartet werden, wäre es im Sinne des Lernens am Modell wünschenswert, dass sie an der Hochschule derartige eigene Erfahrungen sammeln könnten.

### 6.2.5 Schlussbemerkung

In dieser Arbeit sollte nicht eine bestimmte Organisationsform von religiösen Lernen in der Schule begründet werden; vielmehr ging es darum, die schulpolitischen Diskussionen um diese Frage mit psychologischem Wissen anzureichern. Die in Kapitel 5 dargestellten säkularen Herangehensweisen an das Thema Religion können ein Beitrag für das weitere „Ringeln“ um einen angemessenen wertorientierenden und reli-

gionskundlichen oder religiösen Unterricht in der demokratischen Schule bieten. Dabei werden die Diskussionen auch künftig um die gesetzlichen Strukturen dieser Fächer gehen. In erster Linie aber werden die Qualität des Unterrichts und damit die positiven Langzeiteffekte für die Kinder und Jugendlichen nicht von der Bezeichnung des Faches abhängen, sondern vor allem von der Qualität der Lehrer, von ihrem „Bewusstseinsstand“.

Es werden in der Erziehungswissenschaft alternative, neue Formen der Vermittlung von religiöser Kultur gesucht. Der Blick über den Zaun in die Bereiche der Religionspsychologie und Religionspädagogik ist auf dieser Suche mit Sicherheit ein Gewinn.