

Wie SchülerInnen über Gott denken

Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung

Die Autoren

Dr. Sebastian Eck, Kustos am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Sebastian Eck
Universität Duisberg-Essen
Institut für Katholische Theologie
Universitätsstraße 12
D-45141 Essen
e-mail: sebastian.eck@uni-due.de



Prof. i. R. Dr. Rudolf Englert, bis 2019 Professor für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

Prof. i. R. Dr. Rudolf Englert
Kapuzinergasse 1
D-97816 Lohr am Main
e-mail: englertrudolf@gmail.com



Wie SchülerInnen über Gott denken

Beobachtungen und Analysen aus der empirischen Unterrichtsforschung

Abstract

Grundlage des Artikels ist das Essener Forschungsprojekt RADEV. Dieses untersucht Religionsunterricht zu anspruchsvollen theologischen Fragen. Dabei treten die religiösen Einstellungen der SchülerInnen teilweise sehr markant hervor. Im Fokus des Artikels steht deren Umgang mit der Gottesfrage: Welche Beobachtungen wurden dazu gemacht und welche didaktischen Herausforderungen ergeben sich von daher? Abschließend werden die eigenen Analysen ins fachdidaktische Gespräch einzubringen versucht.

Schlagworte

Religionsunterricht – Gottesfrage – Lehrstückdidaktik – religiöse Einstellungen – Jugendliche – empirische Unterrichtsforschung

How pupils think about God

Observation and analysis of the empirical research

Abstract

Basis of the article is RADEV, a research project at the North Rhine-Westphalien university of Duisburg-Essen. This examines religious education on demanding theological questions. In this context the religious attitudes of the pupils can often be seen very clearly. The focus of the article is their handling of the question of God: What observations have been made and what didactic challenges arise from this? Finally, the analyses are brought into the didactic discourse.

Keywords

religious education – question of God – religious attitudes – young people – empirical research

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Beobachtungen und Analysen religionsunterrichtlicher Interaktionen. Dabei werden auch die religiösen Einstellungen der jugendlichen SchülerInnen erkennbar: Wie reagieren diese auf ein bestimmtes religionsunterrichtliches Angebot? Welche Relevanz messen sie den jeweils bearbeiteten Fragen zu? Wie denken sie über Religion in ihren verschiedenen Ausprägungen und wo werden Religion und Glaube für sie persönlich wichtig?

Dieser über die Beobachtung von Unterricht führende Zugang zur Religiosität von Jugendlichen ermöglicht, schon vom Umfang des Samples her, keine repräsentativen Befunde. Aber er bietet durchaus exemplarische und analytisch vertiefte Erkenntnisse.

Der Beitrag besteht aus vier Teilen. Er

- beschreibt das ihm zugrundeliegende Forschungsprojekt RADEV (1),
- schildert Beobachtungen zum Umgang von SchülerInnen mit der Gottesfrage (2),
- zeigt daraus resultierende religionsdidaktische Herausforderungen auf (3) und
- versucht, unsere Beobachtungen und Analysen in den fachlichen Diskurs einzubringen (4).

1. Unsere empirische Grundlage: Das Forschungsprojekt RADEV

Grundlage der folgenden Ausführungen ist das Forschungsprojekt RADEV¹, das von der Religionspädagogischen Forschungsgruppe Essen (*rpfe*) entwickelt und durchgeführt wurde.

1.1 Ausgangspunkt und Anliegen des Projekts

Ausgangspunkt des Projekts ist die unmittelbar vorausgehende Studie „Innenansichten des Religionsunterrichts“². Diese hatte bei der Untersuchung von mehr als 100 Unterrichtsstunden neben etlichen starken Seiten auch eine Reihe von Schwachstellen im gegenwärtigen Religionsunterricht festgestellt.³ Dazu zählen

1 Vgl. dazu ENGLERT, Rudolf / ECK, Sebastian: RADEV. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021 (= Religionspädagogische Bildungsforschung 7).

2 ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München: Kösel 2014.

3 Vgl. EBD., 159–186.

- ein Fehlen überzeugender Erschließungs- und Argumentationsstrategien gerade im Umgang mit großen theologischen Fragen wie ‚Schöpfung‘, ‚Gott‘ oder ‚Tod‘,
- ein Mangel an SchülerInnenfragen und fruchtbaren Kontroversen, an weiterführenden Klärungsversuchen im Umgang mit positionellen Differenzen,
- eine weitgehende Vermeidung der Frage nach der Relevanz religiöser Traditionen und, im Zusammenhang damit, eine Verlagerung in Richtung religiöser Sachkunde,
- eine häufige kognitive Unterforderung der SchülerInnen.

Diese Schwachpunkte wurden in etlichen anderen Untersuchungen in ähnlicher Weise festgestellt.⁴ Vor diesem Hintergrund arbeitete die Essener Forschungsgruppe im Folgeprojekt RADEV ein didaktisches Inszenierungsmuster aus, das den Religionsunterricht hinsichtlich der beschriebenen Schwachstellen gezielt verbessern soll. Ein wichtiger Wegweiser dabei war der Ansatz der Lehrstückdidaktik⁵. Er bot uns die Möglichkeit, einzelne Optimierungsperspektiven zu einem in sich einigermaßen schlüssigen Ganzen miteinander zu verbinden. Das auf diese Weise entwickelte didaktische Programm versuchten wir auf eine Reihe konkreter religionsunterrichtlicher Inhalte hin umzusetzen. So wurden zwei Lehrstücke zur Gottesfrage, eines zur Christologie, eines zur Reformation und eines zu einer ethischen Frage konzipiert. Im empirisch-analytischen Teil des Projekts führten wir diese Lehrstücke in ‚normalen‘ Religionsklassen durch, zeichneten sie videografisch auf, transkribierten sie und werteten sie anschließend methodisch aus. Die wichtigste Leitfrage dabei war: Können die festgestellten religionsunterrichtlichen Schwachstellen mit diesem Ansatz mindestens ein Stück weit überwunden werden?

1.2 Kontext und empirische Basis der Untersuchung

Unsere Unterrichtsanalysen beziehen sich auf fünf Unterrichtsreihen (31 Religionsstunden in 6., 8., 10., 11. und 12. Klassen), die wir zwischen Oktober 2015 und Juni 2018 in verschiedenen Schulen und Schulformen Nordrhein-Westfalens durchführten und aufzeichneten. Ausgehend von den im gegenwärtigen Religionsunterricht diagnostizierten Schwachstellen und inspiriert durch den lehr-

⁴ Vgl. dazu ENGLERT / ECK 2021 [Anm. 1], 13–23.

⁵ Vgl. BERG, Hans Christoph / SCHULZE, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied: Luchterhand 1995; ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013.

stückdidaktischen Ansatz wurde bei der Ausarbeitung dieser Reihen auf folgende Punkte besonderer Wert gelegt (= RADEV-Standards):

- *Relevanz*: Die SchülerInnen sollen erkennen können, inwiefern ein bestimmter religiöser Gegenstand/eine bestimmte religiöse Frage von allgemeiner Bedeutung und persönlichem Interesse ist (R).
- *Kognitives Anspruchsniveau*: Die SchülerInnen sollen sich durch die Art und Weise, wie der Gegenstand erschlossen bzw. die Frage entwickelt wird, gedanklich herausgefordert fühlen (A).
- *Durchdachte Dramaturgie*: Die Unterrichtsreihen sollen einen roten Faden aufweisen, der die verschiedenen Schritte des unterrichtlichen Prozesses miteinander verbindet und möglichst einen Spannungsbogen beschreibt (D).
- *Expertise der Lehrkräfte*: Die ReligionslehrerInnen sollen die Verstehensbemühungen der SchülerInnen mit ihrer fachlichen Kompetenz aktiv unterstützen (E).
- *Thematische Vernetzung*: Religiöses Wissen und Verstehen sollen sich in einer für die SchülerInnen möglichst transparenten Weise akkumulieren und in einer nachvollziehbaren Lernprogression darstellen lassen (V).

Die Auswertung der Unterrichtsreihen geschah in drei Schritten: 1. einer Sequenziellen Analyse, die ausgewählte Schlüsselpassagen Interakt für Interakt erschließt, 2. einer Dramaturgischen Analyse, die die unterrichtliche Dynamik der betreffenden Reihe rekonstruiert und 3. einer Vergleichenden Analyse, die sich auf die verschiedenen Formen der unterrichtlichen Umsetzung der RADEV-Standards bezieht.⁶

2. Beobachtungen zum Umgang der SchülerInnen mit der Gottesfrage

Unser Forschungsdesign ermöglicht es, alle fünf RADEV-Standards mit Komponenten jugendlicher Religiosität in Verbindung zu bringen. Indem wir beobachteten und analysierten, wie SchülerInnen auf einen an diesen Standards orientierten Unterricht reagieren, konnten wir Aufschlüsse auch über ihre religiösen Einstellungen gewinnen.

⁶ Die Lehrstücke wurden, bis auf eine Ausnahme, im Unterricht berufserfahrener LehrerInnen durchgeführt. Die LehrerInnen haben bei der Entwicklung der Lehrstücke mit unserer Forschungsgruppe kooperiert, waren aber an der Auswertung von deren unterrichtlicher Umsetzung nicht beteiligt.

In diesem Artikel wird es exemplarisch um die Reaktionen der SchülerInnen auf unser unterrichtliches Angebot zur Gottesfrage gehen. Konkret bezieht sich der Beitrag auf die folgenden Lehrstücke aus einer 6. bzw. einer 11. Jahrgangsstufe:

Lehrstück I: „Gott – Realität oder Illusion?“

Unterrichtsreihe: 5 U-Stunden à 90 Minuten, 1 U-Stunde à 45 Minuten
Lerngruppe: 11. Jg. (Q 1) eines Gymnasiums in einer westfälischen Großstadt
23 SchülerInnen (15 männlich, 8 weiblich)
LehrerIn: weiblich, Alter 20–30, mit der Klasse nicht vertraut

Lehrstück II: „Ist Gott nur eine Projektion des Menschen?“

Unterrichtsreihe: 5 U-Stunden à 60 Minuten
Lerngruppe: 6. Jg. einer Sekundarschule in einer rheinischen Großstadt
8 SchülerInnen (4 männlich, 4 weiblich)
LehrerIn: weiblich, Alter 20–30, mit der Klasse vertraut

Beobachtung 1: Die Differenz religiöser Vorstellungen erzeugt keinen Klärungsdruck

Bekanntlich dominiert bei heutigen Jugendlichen der Wunsch danach, den persönlichen Glauben selbst zu gestalten und in Glaubensfragen individuell entscheiden zu können. Dies führt zu einer großen Pluriformität subjektiver Religiosität – was auch in unseren Lehrstücken erkennbar ist.

Im Folgenden sei beispielhaft unser Lehrstück für die 6. Klasse herausgegriffen. Es beschäftigt sich mit der religionskritischen Frage, ob Gott vielleicht nur eine Projektion des Menschen ist. Die Unterrichtsreihe startet mit einer Erhebung der persönlichen Gottesvorstellungen. Dabei zeigt sich schon eine gewisse Vielfalt, wobei sich die SchülerInnen nicht unbedingt von konventionellen Gottesbildern lösen. Vor allem die SchülerInnen artikulieren ein stark anthropomorphes Gottesbild. So erklärt etwa Celina: *Ich stelle mir Gott so vor: groß, ungefähr 1,80, er hat ein großes weißes Gewand, eher gesagt, Nachthemd an und lange, weiße Haare und einen langen weißen Bart* (I, 120)⁷. Auch für Paula sieht Gott aus wie ein nor-

⁷ Die in Klammern gesetzten Angaben verweisen auf die Stunde in der entsprechenden Reihe (römische Ziffer) bzw. den entsprechenden Interakt im durchnummerierten Transkript (arabische Ziffer). Die aus Unterrichtstranskripten entnommenen Äußerungen werden an dieser Stelle nicht absolut wortgenau zitiert. So entfallen etwa Interjektionen wie ‚ehm‘ und ‚äh‘. Auch Wortverkürzungen wie ‚son‘ (statt ‚so ein‘) oder ‚ne‘ (statt ‚eine‘) werden korrigiert.

maler Mensch (I, 126), aber vor allem ist er für sie ein *sehr guter Freund, denn er hört dir zu, wenn du was sagen möchtest. Er gibt acht auf mich. Er beschützt mich* (I, 126). Die Jungen in dieser Klasse haben dagegen eher abstrakte Gotteskonzepte. Ben sagt: *Es gibt ein Universum in unserem Sonnensystem und unser Sonnensystem dreht sich um was. Und die Mitte ist Gott. ... Also Gott ist die Mitte von Allem* (I, 106). Linus meint: *Ich stell mir vor, dass er allmächtig ist und ... über alles bestimmen kann* (I, 110).

So sehr die von den SchülerInnen hier eingebrachten Gottesvorstellungen darin übereinstimmen, dass sie die Wirklichkeit Gottes voraussetzen, so unterschiedlich sind die Antworten auf die Frage, wie man sich diese Wirklichkeit Gottes genauer vorstellen soll. Die Meinungen gehen so weit auseinander, dass sich hierbei die Frage stellt, ob die Rede von Gott als *normaler Mensch* auf der einen Seite und als kosmischer Kraft auf der anderen Seite noch miteinander kompatibel sind. Den SchülerInnen ist die Verschiedenartigkeit ihrer Gotteskonzepte auch durchaus bewusst. Doch dies erzeugt keinen Klärungsdruck in Richtung einer bewertenden Unterscheidung. Die Differenz religiöser Vorstellungen wird offensichtlich als ganz normal empfunden, auch in einem so zentralen Punkt wie der Gottesfrage. Jedem und jeder wird hier sehr selbstverständlich eine eigene Meinung zugebilligt. Paula bringt diesen Klassenkonsens auf den Punkt, als sie auf die Frage der Lehrerin, ob jemand mit der Gottesvorstellung eines Mitschülers bzw. einer Mitschülerin nicht einverstanden sei, antwortet: *Ich bin eigentlich bei allen einverstanden, weil jeder hat ja eine andere Meinung* (I, 170).

Beobachtung 2: Es gibt eine Tendenz zur Entwirklichung des Religiösen

Es ist von daher wenig verwunderlich, dass auch die im Zentrum dieses Lehrstücks stehende Frage nach der Existenz Gottes aus Sicht der SchülerInnen nicht allgemein beantwortbar ist, sondern von jedem und jeder Einzelnen selbst entschieden werden muss. Bemerkenswert erscheint uns nun allerdings, dass sich damit nicht selten folgende Vorstellung verbindet: Wer diese Frage für sich positiv beantwortet, verleiht Gott damit quasi automatisch auch eine Existenz. So sagt etwa Lina: *Gott existiert, weil jeder seine Meinung hat und ich glaube auf jeden Fall an Gott* (II, 398). Und Paula erklärt: *Gott existiert für mich, weil halt für mich Gott existiert* (II, 400). Noch deutlicher wird der Schüler Fynn. Er sagt: *Gott muss man nicht sehen, sondern sich vorstellen, also wissen. Selber sagen: Der ist hier* (III, 71).

Ob Gott existiert, ist demnach eine Frage der eigenen Einstellung und des persönlichen Willens. Für diese SchülerInnen gibt es also Gott nicht ‚an sich‘, son-

dern nur abhängig vom subjektiven Glauben der Menschen. Die Frage, ob Gott auch außerhalb des subjektiven Glaubens eine wie auch immer vorzustellende Realität zukommt, spielt hier keine Rolle mehr. In dieser Lerngruppe zündet daher auch der religionskritische Projektionsverdacht nicht; die damit beabsichtigte ‚Perturbation‘ prallt an den SchülerInnen weitgehend ab. Das Beispiel lässt sich, mindestens, wenn man unser Sample zugrunde legt, verallgemeinern: SchülerInnen tendieren bei der Auseinandersetzung mit religiösen Gegenständen dazu, epistemischen Konstrukten einen ontologischen Status zuzuschreiben. Das gilt ganz besonders für Gott, aber auch für Jesus Christus oder die Frage der Erlösung (die in anderen Lehrstücken angesprochen wurden). Man könnte hier von einer Entwirklichung bzw. einer De-Ontologisierung des Religiösen sprechen, genauer gesagt: von einer ‚idealistischen‘ Variante der Entwirklichung.

Es ist nämlich auch noch eine andere, ‚positivistische‘ Variante der Entwirklichung Gottes zu beobachten. Aus dieser Sicht ist etwas entweder empirisch nachweisbar oder eben nicht wirklich. Demnach lässt sich Gott keine Existenz bzw. keine Realität zuerkennen. Er ist eben nur eine tröstliche und daher verständliche, bei Lichte besehen aber eben illusionäre Einbildung schutzbedürftiger Menschen. In der von uns beobachteten Lerngruppe der 11. Klasse eines naturwissenschaftlich geprägten Gymnasiums spielt diese Sichtweise, vor allem zu Beginn der Unterrichtsreihe, eine bestimmende Rolle.

Mit fortschreitendem Unterricht zeigt sich allerdings bei einigen SchülerInnen noch ein anderes Muster: Sie versuchen, Gott unter dem Eindruck dessen übermächtiger Bestreitung eine Art Refugium zu sichern, indem sie, im Sinne der ‚idealistischen‘ Variante, Gott ein Sein im persönlichen Glauben zuerkennen. Hier zeigt sich, wie stark die idealistische und die positivistische Variante der Entwirklichung Gottes miteinander verflochten sein können: Die idealistische Variante lässt sich als Reaktion ‚gläubiger‘ SchülerInnen auf ein positivistisch bestimmtes Realitätsverständnis interpretieren: als eine Art Selbstimmunisierung des Glaubens durch die Entwirklichung von dessen Gegenständen. Der Versuch, die Realität Gottes als den zentralen Gegenstand dieses Glaubens ganz in das persönliche Gottesbewusstsein zurückzunehmen, scheint hier als Auffangstellung gegenüber religionskritischen Verdachtsmomenten zu fungieren: Gott ist nur ein Gedankending? Na und – wenn dieser Gedanke doch mächtig ist!

Beobachtung 3: Die Zurücknahme Gottes ins Bewusstsein hinterlässt Probleme

Als der Ertrag dieser Unterrichtsreihe in der 11. Klasse abschließend reflektiert wird, scheint die Problematik einer derartigen Subjektivierung Gottes kurz auf.

Die Schülerin Vanessa sagt am Ende der ersten Doppelstunde: *(Ja, das) Problem ist ja, dass wir ..., wir haben ja keinen handkräftigen Beweis, dass Gott existiert. Und nur, weil man ja daran glaubt, heißt das ..., es kann ja beides heißen. Und weil man dran glaubt, dann existiert er halt (I/II, 701).* Die Schülerin konstatiert hier zunächst, dass das Vorhandensein persönlichen Glaubens die Frage nach der Existenz Gottes nicht zu entscheiden vermag *(es kann ja beides heißen)*. Doch dann geht sie einen Schritt weiter und sieht, im Sinne der idealistischen Variante, die Existenz Gottes doch im persönlichen Glauben des Menschen begründet *(dann existiert er halt)*. Als die Lehrerin bei der Bilanzierung der Unterrichtsreihe nun fragt, ob man mit der Delegation der Existenzfrage an jeden Einzelnen, an jede Einzelne – ob Gott existiert, muss jede und jeder selbst entscheiden – als Fazit zufrieden sei, bricht die Problematik für Vanessa allerdings wieder auf: *Also, ich würd einfach nur sagen ..., ich find, das ist eigentlich ein bisschen problematisch sogar, wenn man sich das so anguckt und dann sagt „Ja ich glaube an Gott“ und dann aber sagen muss: Ja, aber wenn jemand anderes nicht an ihn glaubt, dann existiert er für ihn quasi auch nicht, also ist er dann, irgendwie, dass er dann nur so teilexistiert, das ist irgendwie ... ich weiß nicht, das sind zwei ..., verstehn Sie, was ich meine?* (XI, 35) Die Schülerin fragt im Grunde: Kann von einer Existenz bzw. von einem Sein Gottes überhaupt die Rede sein, wenn dieses Sein gewissermaßen ganz im Auge des Betrachters, der Betrachterin liegt? Leider konnte weder unser Lehrstück noch die Lehrerin Vanessa an dieser Stelle wirklich weiterhelfen.

Beobachtung 4: Es gibt eine Neigung zur Überwindung klassischer Oppositionen

Das in der 11. Jahrgangsstufe durchgeführte Lehrstück dreht sich im Grunde um die gleiche Frage wie jenes in der 6. Klasse: Ist „Gott Realität oder Illusion?“ Es arbeitet aber natürlich altersentsprechend mit anderen Mitteln – und startet mit SchülerInnenantworten auf die Frage: „Wie kommen die Menschen eigentlich auf Gott?“ In einem zweiten Schritt werden die Vorstellungen der SchülerInnen dann durch kurzgefasste Theorien zur Genese menschlichen Gottesbewusstseins zu erweitern versucht. Deren zentrale Thesen lauten zum Beispiel: „Der Glaube an Gott liegt in der Natur des Menschen“ oder „Menschen haben Gott erfunden, um sich in seinem Namen zu bereichern“ oder „Menschen haben Gott erfahren“. Diese ganz unterschiedlichen Theorien werden in verschiedene Kategorien eingeteilt und schließlich auf die Opposition hin fokussiert: Entweder ‚Gott existiert‘ (und das menschliche Gottesbewusstsein ist eine Reaktion auf das Sein Gottes) oder ‚Gott existiert nicht‘ (und der von Menschen geglaubte Gott ist eine ‚Illusion‘). Doch je weiter die Unterrichtsreihe fortschreitet, desto deutlicher zeigt

sich: Die Vorstellungen vieler SchülerInnen lassen sich keinem der beiden Standorte zuordnen. Es ist vielmehr eine Tendenz zur Überwindung dieser klassischen Opposition zu beobachten.

Nachdem die Voten der SchülerInnen zu Anfang des Lehrstücks sehr deutlich in jene Richtung gingen, dass die Menschen auf Gott kommen, weil sie ihn brauchen – eine Art ‚Light-Fassung‘ der Freudschen Religionskritik –, stellen einige von ihnen später fest, dass dies einen echten Glauben (an Gottes Existenz) ja nicht unbedingt ausschliesse. Exemplarisch sei die Schülerin Johanna angeführt, die sagt: *Das ist ja nicht so, dass es erfunden ist, sondern das ist ja ..., wir glauben trotzdem daran* (I, 627). Johanna will offensichtlich zum Ausdruck bringen: Selbst wenn Gott als Projektionsfläche menschlicher Sehnsüchte und Wünsche dient, bedeutet das nicht, dass er bloß eine menschliche Erfindung ist – und ‚unser‘ Glaube an ihn nicht echt. Damit nimmt sie gewissermaßen eine ‚Zwischenposition‘ ein.

Es ist dies ein Beispiel für eine Tendenz, auf die wir verschiedentlich gestoßen sind, nämlich zu religiösen Fragen, die nicht durch „handkräftige Beweise“ (vgl. I/II, 701) entschieden werden können, unentschiedene Positionen einzunehmen – Positionen, die für beide oppositionellen Denkmöglichkeiten offen sind. Diese Einstellung lässt sich durchaus als das Ergebnis eines Lernprozesses sehen. Denn Unentschiedenheit ist hier nicht das Resultat von Indifferenz, sondern eher die Konsequenz des Bewusstseins von der Komplexität der zu bedenkenden Frage.

Beobachtung 5: Religiöse Vorstellungen unterliegen gruppenspezifischen Effekten

Die relative Unbestimmtheit von Zwischenpositionen kann dazu führen, dass diese von den SchülerInnen mal mehr nach der einen und mal mehr nach der anderen Seite hin akzentuiert werden (wenn hier überhaupt so vereinfachend von zwei ‚Seiten‘ gesprochen werden kann). Insofern könnte man auch von ‚oszillierenden‘ Vorstellungen sprechen, die gar nicht das mit einer ‚Position‘ gewöhnlich verbundene Maß an Definiertheit besitzen. In mehreren Lehrstücken konnten wir beobachten, dass die Ausschläge in diese oder jene Richtung auch von der in einer Lerngruppe herrschenden Gruppendynamik abhängen. Dadurch kommt es zu Homogenisierungseffekten. Von daher erscheinen die religiösen Auffassungen einer Lerngruppe auf den ersten Blick häufig viel gleichsinniger, als sie es tatsächlich sind. Erst im weiteren Unterrichtsverlauf, wenn dieser denn wirklich vertiefend ist, kommt es zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der religiösen Vorstellungen und manche vermeintlich konsensuellen Geister scheiden sich.

Was etwa die oben zitierte Schülerin Johanna äußert (*wir glauben trotzdem daran*), war in dieser 11. Klasse offensichtlich erst nach dem Durchgang durch eine Reihe gemeinsamer Reflexionsschritte möglich.

3. Didaktische Probleme im Umgang mit den religiösen Auffassungen der SchülerInnen

ReligionslehrerInnen verfügen heute über vielfältige didaktische Ansätze. Die meisten dieser Ansätze reagieren auf die lebensweltliche Distanz vieler Jugendlicher zu Religion und Kirche. Ein wenig im Hintergrund steht demgegenüber noch die Frage, wie auf den unübersehbaren Wandel religiösen Denkens bei Jugendlichen zu reagieren wäre. Im Rahmen des Essener RADEV-Projekts kommt diesem Punkt eine zentrale Bedeutung zu. Von daher soll nun gefragt werden, welche religionsdidaktischen Herausforderungen sich aus den oben beschriebenen Befunden unter dieser Perspektive ergeben.

Problem 1: Die fragliche Wahrheitsfähigkeit religiöser Aussagen

Die Subjektivierung religiöser Auffassungen wirft die Frage auf, inwieweit religiösen Überzeugungen in den Augen der SchülerInnen noch ein Wahrheitswert zukommt und, in Verbindung damit, inwieweit sich bei religiösen Fragen aus ihrer Sicht noch sinnvoll argumentieren lässt. Die Auffassung, dass über religiöse Fragen und damit auch über die Gottesfrage nur der Einzelne bzw. die Einzelne ganz subjektiv entscheiden könne, macht eine Unterscheidung zwischen mehr oder weniger gültigen Antworten kaum mehr möglich. Religiöse Fragen müssen von daher als „unentscheidbar“ (Heinz von Foerster) gelten und es scheint, über die Abwägung subjektiver Präferenzurteile hinaus, keine sinnvolle Möglichkeit mehr zu geben, wie sich diese Fragen rational und diskursiv bearbeiten lassen.

Die Frage ist: Kann ein religiöser Diskurs noch funktionieren, wenn die Überzeugung von der Wahrheitsfähigkeit religiöser Aussagen verloren gegangen ist? Ist er anders möglich als auf der Grundlage eines von den DiskursteilnehmerInnen mindestens vorläufig als verbindlich anerkannten Referenzsystems, das dem Denken, ähnlich wie die Grammatik der Sprache, einen Rahmen und eine Krioteriologie für die Bewertung von Geltungsansprüchen bietet?⁸ Wo ein solches Referenzsystem nicht mehr gegeben ist, wie es unter den aktuellen Bedingungen religiöser Pluralität der Fall ist, wird die Reflexion über religiöse oder theologische Gegenstände jedenfalls enorm schwierig.

⁸ Ausführlich zu den damit verbundenen Fragen: WEISS, Thomas: Fachspezifische und fachübergreifende Argumentationen am Beispiel von Schöpfung und Evolution. Theoretische Grundlagen – Empirische Analysen – Jugendtheologische Konsequenzen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016 (= Arbeiten zur Religionspädagogik 63).

Die daraus resultierenden religionsdidaktischen Schwierigkeiten zeigen sich exemplarisch an der idealistischen Variante der Entwirklichung Gottes. Demnach ist von einer Existenz Gottes schon dann zu reden, wenn Menschen Gott in ihrem subjektiven Bewusstsein eine solche Existenz zusprechen. Wie ist diese Sichtweise theologisch und religionspädagogisch einzuschätzen? Wird Gott hier nicht derart substanzlos, dass selbst die entschiedenste Religionskritik nichts mehr zu negieren findet? Wird Gott nicht derart wirkungslos, dass er jedenfalls nicht mehr der Erfüllungsgrund für die Verheißungen sein kann, die sich in der biblischen Tradition mit ihm verbinden? Oder kann man darin eine, vielleicht sogar weiterführende, Ausprägung des theologischen Kenosis-Konzepts sehen, wonach sich die Macht Gottes im Gewand der Ohnmacht manifestiert? All das sind weitreichende Fragen. Für deren Bearbeitung gibt es offensichtlich kein verlässliches fachliches Gelände mehr. Es scheint, als sei die Religionsdidaktik bei der Etablierung eines Diskursraumes, der auch unter den Bedingungen fortgeschrittener religiöser Pluralität funktioniert, noch ganz am Anfang.

Problem 2: Die hohe Perturbationsresistenz der SchülerInnen

Die SchülerInnen sollen durch unsere Lehrstücke gedanklich und positionell herausgefordert werden; sie sollen durch die Auseinandersetzung mit religiösen Fragen auch kognitiv aktiviert werden. Die dabei intendierten Irritationen dürften umso heftiger ausfallen, je definierter die Einstellungen der SchülerInnen in den fraglichen Punkten sind. Bei inhaltlich nur schwach konturierten bzw. relativ unbestimmten Auffassungen wird dagegen oft gar nicht klar sein, womit sie *nicht* kompatibel sind. Damit ist das religionsdidaktische Problem evident: Die hohe Unbestimmtheit und die Fluidität der religiösen Konzepte von vielen Jugendlichen haben zur Folge, dass diese Konzepte nicht leicht zu irritieren sind, auch nicht durch didaktische Maßnahmen, die gezielt darauf abheben. Wenn man versucht, die SchülerInnen dadurch zu aktivieren, dass man ihre religiösen Präkonzepte⁹ hinterfragt, erzeugt man daher oft nicht jenes Maß an Sich-herausgefordert-Fühlen, das man sich für die unterrichtliche Dynamik gewünscht hätte. Man könnte hier von einem hohen Maß an Perturbationsresistenz sprechen.

Diese Perturbationsresistenz ist vermutlich auch eine Auswirkung des alltäglich gewordenen Umgangs mit religiöser Pluralität. Da gibt es nicht mehr viele religiöse Sichtweisen und Praktiken, die SchülerInnen überraschen könnten. Gut erkennbar war dies etwa bei der Sammlung teilweise sehr gegensätzlicher Gottesbilder in unserer 6. Klasse. Diese geringe religiöse Irritabilität hängt darüber

⁹ Zur didaktischen Kategorie des Präkonzepts vgl. HERMISSON, Sabine: Forschung zu Einstellungen und Präkonzepten von Schüler*innen und Lehrpersonen in der Religionsdidaktik, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 19 (2020) 126–144.

hinaus wohl auch mit dem insgesamt niedrigen Stellenwert des Religiösen im Identitätshaushalt der SchülerInnen zusammen. Selbst wenn diesen im Religionsunterricht etwas sehr Ungewohntes begegnen sollte, fühlen sie sich dadurch nicht unbedingt unter Reflexionsdruck gesetzt. Das heißt: Auch dann bleibt die kognitive Aktivierung mitunter schwach.

Von daher sollte man dem im Kontext konstruktivistischer Lerntheorien geläufigen didaktischen Mittel der ‚Perturbation‘, auf das auch wir in unseren Lehrstücken stark gesetzt haben, nicht zu viel zutrauen. Uns jedenfalls ist es bei der Thematisierung der Gottesfrage kaum irgendwo gelungen, eine wirkungsstarke ‚Perturbation‘ auszulösen, weder mit dem religionskritischen Konzept vom illusionären Charakter menschlicher Gottesbilder in der 6. Jahrgangsstufe noch mit alternativen Konzepten von ‚Wahrheit‘ und ‚Realität‘ in der 11. Klasse.

Problem 3: Die Neigung zur Reduktion von Alterität

Die didaktische Schwierigkeit, durch Perturbationen Lernanstöße zu generieren, wird durch ein weiteres Problem noch verschärft: eine auf SchülerInnenseite wahrnehmbare Neigung, den Überschuss fremder bzw. mit den eigenen Auffassungen nicht kompatibler Perspektiven abzublenden bzw. zu ‚übersehen‘. Man könnte hier von einer Tendenz zur ‚Alteritätsreduktion‘ sprechen.¹⁰ Gerade, wenn es sich um Basiskomponenten der eigenen Weltanschauung handelt, lässt sich diese Tendenz besonders deutlich erkennen. Solche Basisüberzeugungen sind offensichtlich keineswegs so disponibel, wie man dies in der Religionsdidaktik häufig voraussetzt. Jedenfalls ist es in unseren Lehrstücken nicht oder allenfalls teilweise bzw. nur sehr beschränkt gelungen, grundlegende Präkonzepte der SchülerInnen durch perspektivische Alternativen anzufragen bzw. zu weiten.

Für einen Religionsunterricht, der ein erhöhtes kognitives Anspruchsniveau zu realisieren versucht, stellt diese Neigung zur Alteritätsreduktion ein Problem dar. Wenn Neues (in diesem Fall unsere Sehangebote) nicht mit Altem (den mitgebrachten Präkonzepten), zum Beispiel im Sinne einer perspektivischen Verschränkung,¹¹ verbunden, sondern weitgehend ausgefiltert wird, ist eine Lernprogression im Bereich religiöser Urteilskompetenz nur schwer erreichbar.

10 Zum Verständnis und religionsdidaktischen Sinn von ‚Alterität‘ vgl. besonders die einschlägigen Publikationen von Bernhard Grümme; in Kurzform: GRÜMME, Bernhard: Alteritätstheoretische Religionsdidaktik, in: GRÜMME, Bernhard / LENHARD, Hartmut / PIRNER, Manfred L. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012 (= Religionspädagogik innovativ 1), 119–132.

11 Vgl. WOPPOWA, Jan: Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: LINDNER, Konstantin u.a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg: Herder 2017, 174–192.

Problem 4: Der Mangel an klärungsstarken theologischen Modellen

Man kann die im Umgang mit unvertrauten Konzepten gemachten Beobachtungen aber, mindestens teilweise, auch noch anders verstehen. In einigen Fällen handelt es sich weniger um die eher vorreflexive Ausfilterung als um die bewusste Ablehnung innovativer Sehangebote. In diesen Fällen wäre der Grund für die ausbleibende Adaption alternativer bzw. innovativer Konzepte nicht in erster Linie auf Seiten der SchülerInnen zu suchen („Neigung zur Alteritätsreduktion“), sondern auf Seiten der angebotenen Konzepte, die eben nicht wirklich überzeugen können. So wurden etwa unsere alternativen Sehangebote zu ‚Wahrheit‘ und ‚Realität‘ von einigen SchülerInnen durchaus gewogen, aber als zu leicht befunden. Dass diese Angebote nicht rezipiert wurden, hat nicht nur mit deren noch verbesserungsfähiger Präsentation zu tun, sondern, mindestens teilweise, auch mit weiterreichenden fachlichen Plausibilisierungsproblemen. So haben unsere Lehrstücke immer wieder an Punkte geführt, an denen es dem didaktischen Bemühen an hilfreichen fachwissenschaftlichen, hier in erster Linie theologischen, Denkmodellen fehlte. Dies gilt auch für die Arbeit an der Gottesfrage: Wie lässt sich in einer Gesellschaft, die sehr stark durch ein naturwissenschaftlich bestimmtes Realitätsverständnis geprägt ist, wonach etwas entweder empirisch nachweisbar oder aber unreal ist, Sinn für eine Auffassung von göttlicher Gegenwart schaffen, die dieses Entweder-Oder-Schema sprengt? Hier mangelt es an theologischen Konzepten, die derartige Diskussionen terminologisch klären und didaktisch weiterführend gestalten helfen.

Problem 5: Die nur sehr bedingte Brauchbarkeit einer dialektischen Didaktik

Die beobachtete Neigung zur Überwindung religiöser Oppositionen enthält eine deutliche Anfrage an ein von uns genutztes Lehrstückdidaktisches Konstruktionsprinzip: Dabei werden zunächst zwei einander ausschließende Sichtweisen auf eine Frage vorgestellt oder entwickelt, um so klare Positionierungen und entsprechend spannende Kontroversen zu erzeugen. Erst in einem nächsten Schritt sollen dann in diesem Gegeneinander erkennbar gewordene Schwachpunkte der jeweiligen Position bearbeitet und die Ausgangspositionen mittels einer Art dialektischen Verfahrens in komplexere Sichtweisen überführt werden. Es zeigt sich jedoch immer wieder, dass sich die SchülerInnen den im ersten Schritt angezielten klaren Alternativen nicht zuordnen können oder wollen. Der Grund dafür ist, dass sie religiösen bzw. theologischen Eindeutigkeiten grundsätzlich misstrauen und daher eher zu ‚oszillierenden‘ Perspektiven neigen, in denen sich die (gewohnten) Grenzen – zum Beispiel zwischen den Behauptungen ‚Gott existiert‘ und ‚Gott existiert nicht‘ – verwischen. Eigentlich hatten wir uns von der Fokus-

sierung auf zwei oppositionelle Alternativen (zum Beispiel: ‚Ist Gott Illusion oder Realität? Entweder – oder!‘, ‚Hat Feuerbach recht oder hat er nicht recht?‘) versprochen, dass die entscheidende Frage klar hervortreten und die von den SchülerInnen empfundene gedankliche Herausforderung dadurch intensiviert würde. Es scheint allerdings, dass die religiösen und theologischen Auffassungen der SchülerInnen mit diesem didaktischen Konstruktionsprinzip nur schwer vereinbar sind. Deshalb hatten die Kontroversen über die besser begründbare Position oft nicht die erwartete Intensität.

4. Unsere Analysen im Blick auf den fachdidaktischen Diskurs

Abschließend geht es darum, unsere Befunde und Analysen zu den religiösen Einstellungen Jugendlicher wenigstens einen Schritt weit in den fachdidaktischen Diskurs einzubringen.

Was können unsere Analysen ‚zeigen‘ bzw. welches Maß an ‚Evidenz‘ lässt sich ihnen zuerkennen? Man wird wohl sagen dürfen: Auch wenn unser Zugang nicht religionssoziologisch, sondern religionsdidaktisch motiviert ist und nur ein begrenztes Sample in den Blick nimmt, hat er durchaus Potenzial für das Verständnis der religiösen Einstellungen von SchülerInnen. Zum einen deshalb, weil diese Einstellungen in unterrichtlichen Aushandlungs- und Verständigungsprozessen vielfach markantere Konturen annehmen als zum Beispiel im Kontext eines Interviews oder erst recht eines Fragebogens. Zum anderen auch deshalb, weil diese Befunde in demselben Kontext gewonnen wurden, für den sie durch die Orientierung professionellen Handelns relevant werden sollen. Werner Helsper meint, bei aller Wertschätzung von auf Generalisierungen abzielenden quantitativen Untersuchungen sei der Weg der auf diese Weise erzielten Ergebnisse „zum pädagogischen Lehrerhandeln und der Unterrichtsgestaltung sehr weit“¹². Demgegenüber seien „Fallstudien zu Unterrichtsinteraktionen“¹³ pädagogisch unmittelbar aufschlussreicher. Allerdings wird man den spezifischen Kontext, in dem wir die religiösen Einstellungen Jugendlicher beobachtet haben, auch entsprechend in Rechnung stellen müssen. So ist zu erwarten, dass im Religionsunterricht beobachtete Jugendliche ‚mehr‘ Religiosität zeigen als ein anonym befragtes repräsentatives Sample von Jugendlichen.¹⁴

12 HELSPER, Werner, Kommentar aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Jugendforschung, in: WISSNER, Golde u.a. (Hg.): Jugend – Glaube – Religion. Bd. II: Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen, Münster: Waxmann 2020 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 18), 162–174, 173.

13 EBD.

14 Zur Kontextrelevanz von Einstellungserhebungen vgl. RIEGEL, Ulrich: Die Befunde im Kontext der empirischen Religionspädagogik, in: WISSNER 2020 [Anm. 12], 154–161, 156.

4.1 Wie diskursfähig ist der ‚Glaube‘ von Jugendlichen?

Es wurde schon deutlich, dass sich die religiösen Einstellungen heutiger Jugendlicher in der Terminologie und im System der Fachtheologie nicht ohne Weiteres adäquat abbilden lassen. Diese Differenz zwischen Fachtheologie und Jugendtheologie wird auch in anderen Untersuchungen sichtbar; und sie gilt, wie die Tübinger Studie „Jugend, Glaube, Religion“ zeigt, auch für ganz elementare Begriffe wie ‚Religion‘ und ‚Glaube‘. Während viele ExpertInnen mit einem weiten Religionsbegriff operieren, von dem sie auf ein stärker mit bestimmten inhaltlichen Überzeugungen korrespondierendes Verständnis von Glauben abheben, ist es bei den Jugendlichen im Grunde genau umgekehrt. So ist die Quote derer, die sich als „gläubig“ bezeichnen, nach „Jugend, Glaube, Religion“ mit 41% fast doppelt so hoch wie die Quote jener, die sich „religiös“ nennen (22%).¹⁵ Offensichtlich sprechen die Jugendlichen mit dem Begriff ‚gläubig‘ oder ‚Glaube‘ nicht so sehr ein durch bestimmte Überzeugungen geprägtes Bekenntnis an als eine Art grundsätzlichen Vertrauens – zu Gott, zur ‚Welt‘, zur ‚Natur‘, zu sich selbst.¹⁶

In eine ähnliche Richtung weisen auch die qualitativen Befunde von Stefanie Lorenzen.¹⁷ Glaube hat im Verständnis der Jugendlichen demnach zentral mit der Frage zu tun, wie sich – durch eine vertrauensvolle, tragende Beziehung – Halt im Leben gewinnen lässt.¹⁸ Eine wichtige Rolle für die Selbstattribuierung als ‚gläubig‘ spielen bestimmte Lebenserfahrungen, besonders Erfahrungen des Sich-bedroht- und des Sich-beschützt-Fühlens. Es scheint: Ein solcher Glaube bedarf nicht unbedingt weiter reichender inhaltlicher Überzeugungen, etwa zum Wirken Gottes als Schöpfer, Erlöser oder Richter. Und er ist auch, anders als der in Bekenntnissen artikulierte und theologisch ausgelegte Glaube der christlichen Tradition, rationalen Vergewisserungs- und Problematisierungsinstrumenten wie der Reflexion oder der Argumentation nicht ohne Weiteres zugänglich. Von daher, so stellt Lorenzen heraus, sei es auch nicht ratsam, Jugendliche zu religiösen Positionierungen zu nötigen oder die Fähigkeit zu solchen Positionierungen zu einem wesentlichen Ziel des Religionsunterrichts zu erheben.¹⁹

15 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a., Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht, Münster: Waxmann 2018 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13), 19–20.

16 Die Frage, welche Bedeutung die Selbstattribuierung ‚gläubig‘ in den Augen von Jugendlichen hat, ist noch weiter klärungsbedürftig. Mit Blick auf in den Niederlanden erzielte Befunde hat dies vor Jahren schon Paul Vermeer konstatiert: „Dutch youths have definitely not become outspoken atheists, but what does it mean when they report to believe in God? Or what does it mean when they call themselves believers?“ (VERMEER, Paul, Religious indifference and religious education in the Netherlands: A tension unfolds, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 79–94, 84).

17 Vgl. LORENZEN, Stefanie: Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener, Stuttgart: Kohlhammer 2020 (= Praktische Theologie heute 174).

18 Vgl. EBD., 150–156.

19 Vgl. EBD., z. B. 324–326

Gleichwohl haben wir bei unseren Lehrstücken die Erfahrung gemacht, dass sich die SchülerInnen über weite Strecken in intensive Formen der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen verwickeln ließen. Auch die AutorInnen der genannten Tübinger Studie schreiben, dass generell „das Interesse an Diskussion über religiöse Themen sehr groß“²⁰ sei. Die Daten zeigten sogar, „dass die kognitive Auseinandersetzung über religiöse Themen für die Jugendlichen von zunehmender Bedeutung“²¹ sei. So ergibt sich in der Frage der Diskursfähigkeit jugendlichen Glaubens ein facetten- und kontrastreiches Bild.

4.2 Wie wichtig ist die Schulung epistemologischen Denkens im Religionsunterricht?

Ein weiterer Punkt, der hier noch angesprochen werden soll, ist der von uns diagnostizierte Mangel an überzeugenden theologischen Denkmodellen. Obwohl unsere Lehrstücke schon mit Blick auf dieses Problem konzipiert wurden und entsprechende Argumentationshilfen bereitzustellen versuchten, zeigte sich bei der Durchführung des Unterrichts immer noch erheblicher Optimierungsbedarf. Erinnerung sei nur an die im Zusammenhang mit der Gottesfrage virulent werdende (fehlende!) Unterscheidung zwischen ontologischer und epistemologischer Ebene. Die an dieser Stelle im Unterrichtsgespräch sichtbar werdenden Verwicklungen konnten auch deshalb nicht aufgeheilt werden, weil diese Differenz nicht klar genug markiert wurde – und das Zueinander der beiden Ebenen entsprechend auch nicht zielführend diskutiert werden konnte.

Auch in anderen Studien kommt immer wieder zum Ausdruck, dass es an Denkmodellen zum Erfassen solcher elementarer kategorialer Differenzen fehlt. Dies betrifft etwa auch die Unterscheidung zwischen naturwissenschaftlichem und theologischem Erkenntnismodus. Eva-Maria Leven schreibt dazu in ihrer Studie zur Professionalität von ReligionslehrerInnen: „Jugendliche sind es gewohnt, mit objektivem Wissen zu arbeiten, wobei das Fach Religion dieser Logik nicht immer folgen kann. Den Jugendlichen fehlt der Schlüssel für dieses anders geartete Wissen des Faches Religion.“²² Haben religiöse Perspektiven in Anbetracht wissenschaftlicher Erkenntnisse noch eine Bedeutung? Wie kompatibel sind Wissenschaft und Religion? Dass es hier, trotz vielfacher religionsunterrichtlicher Anstrengungen, immer noch erhebliche Probleme bei der Bestimmung eines

20 SCHWEITZER 2018 [Anm. 15], 191–192.

21 EBD., 133.

22 LEVEN, Eva-Maria: Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften, Berlin: LIT 2019 (= Empirische Theologie 33), 405.

sachgerechten Zueinanders gibt, zeigt auch „Jugend, Glaube, Religion“. Demnach ist „das Gros der in Baden-Württemberg Befragten [...] entweder davon überzeugt, dass Gott die Welt erschaffen hat oder dass sie durch den Urknall entstanden ist. Nur wenige bringen beide Einsichten zueinander in eine sinnvolle Beziehung.“²³ Ein komplementäres Denken wird also, wenn es um das Zueinander von Glauben und Naturwissenschaft geht, „nur im Ausnahmefall erreicht“²⁴. Von daher hält es Leven für „erstrebenswert, die besondere Rationalität des Weltzuganges im Religionsunterricht zu thematisieren bzw. epistemologisches Denken (im Vergleich zu anderen Fächern) zu trainieren“²⁵. Dieses Desiderat kann nur nachdrücklich unterstrichen werden.

²³ RIEGEL, Ulrich: Konturen weltanschaulicher Heterogenität – religionssoziologische Perspektiven auf die weltanschaulichen Profile religiöser und säkularer Jugendlicher angesichts zunehmender Konfessionslosigkeit, in: ALTMAYER, Stefan u.a. (Hg). Reli – keine Lust und keine Ahnung?, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), 76–91, 83.

²⁴ SCHWEITZER, Friedrich u. a.: Die Befunde im Überblick, in: WISSNER, Golde u. a. [Anm. 12], 11–39, 15.

²⁵ LEVEN 2019 [Anm. 22], 422. Auch Paul Vermeer meint, „that students should not so much learn religious facts, but should acquire the basic principles, meta-concepts and thinking skills underlying the academic study of religion“. (VERMEER 2012 [Anm. 16], 90)