

Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken

Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“

Der Autor

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8–10
A–1010 Wien
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5940-4734>
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Von der Notwendigkeit, gemeinsam zu denken

Eine religionspädagogische Bearbeitung der Denkform „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“

Abstract

Der Beitrag untersucht die Denkform des „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“ im Religionsunterricht und analysiert, wie individualistische Religiosität den öffentlichen Diskurs sowie das Schaffen einer gemeinsamen Welt gefährdet. Der Beitrag versucht, sowohl die emanzipatorischen als auch die erkenntnistheoretischen Dimensionen dieser Denkform herauszuarbeiten. Dabei werden religionspädagogische Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Denkform des „Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“ in demokratietheoretisch relevanter Perspektive im Kontext des RU weiterentwickelt werden kann.

Schlagworte

Intersubjektive Wahrheitsbildung im Religionsunterricht – Kritik an individualistischer Religiosität – Religiöse Bildung – Demokratische Lebensformen – Öffentliche Politische Theologie – Demokratie

On the Necessity of Thinking Together

A Religious-Pedagogical Examination of the Mindset "Everyone Must Know for Themselves."

Abstract

This article examines the 'everyone must know for themselves' way of thinking in religious education and analyses how individualistic religiosity endangers public discourse and the creation of a common world. The article attempts to work out both the emancipatory and epistemological dimensions of this form of thinking. In doing so, religious education possibilities are shown as to how the form of thinking of 'everyone must know for themselves' can be further developed in the context of RE from a perspective relevant to democratic theory.

Keywords

Intersubjective Truth Formation in Religious Education – Critique of Individualistic Religiosity – Democracy and Religious Education – Democratic Ways of Life

1. Demokratie als Lebensform und die Herausforderung der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘

1.1 Einleitung: Demokratie als (gefährdete) Lebensform

Demokratie ist mehr als eine Regierungsform – sie ist eine Lebensform, die auf Teilhabe, Dialog und die aktive Mitgestaltung einer gemeinsamen Welt angewiesen ist.¹ Doch diese gemeinsame Welt ist gegenwärtig fragil. In Zeiten zunehmender Unsicherheiten und gesellschaftlicher Spannungen zeigt sich, dass demokratische Lebensformen gefährdet sind, wenn Menschen sich aus dem öffentlichen Raum zurückziehen und die Verantwortung für das Gemeinsame aufgeben. Diese Problematik ist nicht nur eine politische, sondern auch eine pädagogische Herausforderung. Demokratien bauen auf Voraussetzungen auf, die je neu kultiviert werden müssen: Ein grundlegender Verantwortungssinn für die gemeinsame Welt ebenso wie damit notwendig verbundene Fähigkeiten zur Mit-Gestaltung der plural verfassten Öffentlichkeit. Demokratien sind auf Bildungsinstitutionen angewiesen, die daran interessiert und orientiert sein müssen, dass – um *eine* bedeutende Fähigkeit exemplarisch hervorzuheben – „aus vernunftbegabten Zweibeinern passable Diskursteilnehmer*innen werden“².

Fragt man, wie diese Fähigkeit im Kontext des Religionsunterrichtes gefördert und damit ein Beitrag zur Befähigung zu demokratischen Lebensformen geleistet werden kann, lässt sich eine Herausforderung identifizieren und benennen: Im Kontext des Religionsunterrichts ist in prägnanter Weise die von Claudia Gärtner sogenannte Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ wahrnehmbar³ – eine Denkform, die auf den ersten Blick die Autonomie und Freiheit des Einzelnen betont, aber gleichzeitig auch in einer gewissen Spannung zu den Herausforderungen demokratischen Zusammenlebens steht: Sie kann dazu führen, dass religiöse Fragen und Überzeugungen privatisiert werden und die Fähigkeit, in demokratischer Weise Orte von Pluralität mitzugestalten, nicht ausreichend kultiviert wird.

1 Vgl. HETZEL, Andreas / WILLE, Katrin: Demokratie als Lebensform. Einleitung in den Schwerpunkt, in: Allgemeine Zeitschrift Für Philosophie 48 (2023) 173–188. DOI: 10.5771/0340-7969-2023-2-173; SCHLAG, Thomas: Demokratie / Populismus, in: SIMOJOKI, Henrik / ROTHGANGEL, Martin / KÖRTNER, Ulrich Heinz J. (Hg.): Ethische Kernthemen. Lebensweltlich – theologisch-ethisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022, 74–84, 74.

2 RIEGER-LADICH, Markus: Von moralisierenden Bildungsbürgern, schreibenden Arbeiterinnen und einem unbekümmerten Assistenten. Zur Einleitung, in: RIEGER-LADICH, Markus / BRINKMANN, Malte / THOMPSON, Christiane (Hg.): Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2022 (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie), 7–15, 9.

3 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 25.

1.2 Ziel und Aufbau des Beitrages

Dieser Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, warum die Bearbeitung dieser Denkform sowohl für das demokratische Zusammenleben als auch für die Religionspädagogik von zentraler Bedeutung ist. Ziel ist es, diese Denkform aus demokratietheoretischer und religionspädagogischer Perspektive zu analysieren und Bearbeitungsmöglichkeiten zu entwickeln, die demokratisch relevante Lernprozesse im Kontext des Religionsunterrichts fördern.

Der Artikel gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 analysiert, wie die Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ im Kontext des Religionsunterrichts präsent ist und welche Herausforderungen sie mit sich bringt. Kapitel 3 untersucht die Denkform auf theoretischer Ebene und zeigt ihre Potenziale und Problembe-
reiche auf. Kapitel 4 skizziert praktische Ansätze zur Bearbeitung dieser Denkform im Religionsunterricht, um so aus dem Kontext religiösen Lernens heraus einen Beitrag zur Stärkung demokratischer Lebensformen zu leisten. Kapitel 5 reflektiert die Schwierigkeiten und Potenziale dieser Ansätze und reflektiert die Argumentation des Beitrags abschließend in einer bildungstheoretischen Perspektive.

Der Beitrag möchte zeigen, dass die Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ wichtige Errungenschaften enthält, die nicht verworfen, sondern – aus demokratiepolitischer Perspektive – weiterentwickelt werden sollten. Der zentrale Fokus des Beitrags liegt daher auf der Frage, wie dieser Denkform begegnet werden kann, damit sie entgegen ihrer privatistisch-individualistischen Dynamik in Hinblick auf die Stärkung demokratisch relevanter Lebensformen produktiv weiterentwickelt werden kann.

2. Religiöse Lernprozesse und Demokratie? Ein aktueller Problembefund im Kontext des Religionsunterrichtes

Beginnen möchte ich den Beitrag mit einer ersten Klärung der Denkform ‚Das kann nur jede:r für sich selbst wissen‘. Welche Transformationen, Beobachtungen und Problematiken sind mit dieser Denkform angesprochen? Die Anerkennung der individualisierten Religiosität hat im Kontext des RU eine Dynamik der Privatisierung im Horizont des Religiösen entwickelt, wie sie auch religionssoziologisch für die westeuropäischen Gesellschaften charakterisiert wird⁴: Über Religiosität ist dann zwar nach wie vor ein Austausch möglich, jedoch erscheint eine

4 Vgl. LUCKMANN, Thomas: Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften, in: GABRIEL, Karl (Hg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkt moderner Religiosität, Gütersloh 1996, 17–28; KNOBLAUCH, Hubert: Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung, in: POLLACK, Detlef u.a. (Hg.): Handbuch Religionssoziologie, Wiesbaden 2018, 329–347.

intersubjektive *Begründung* der eigenen Perspektiven zunehmend als nicht lohnend oder auch als eine Unmöglichkeit. So zeigen bspw. die Studien der Forschungsgruppe rund um Rudolf Englert und Sebastian Eck, dass Differenzen in Bezug auf religiöse Vorstellungen in der Unterrichtspraxis keinen Klärungsdruck mehr erzeugen⁵ und Stefanie Lorenzen weist darauf hin, dass sogar „das Nebeneinander unterschiedlichster Gottesvorstellungen auch im Unterricht von den Lernenden nicht als Problem empfunden wird“⁶. Die hier identifizierbaren Effekte können als Privatisierung religiösen Lernens⁷ interpretiert werden, wo allgemeine Geltungsansprüche fehl am Platz und „Kriterien intersubjektiver Geltung deplatziert erscheinen“⁸. Diese Einrückung von religiösen Fragen in den Horizont des Privaten geht – mit Claudia Gärtner gesprochen – nämlich mit der Einstellung einher, dass über Wahrheitsfragen keine Einigung erzielt werden kann – „Der im RU immer wieder kolportierte Schülersatz: ‚Das muss jeder für sich selber wissen‘ wird dann zur Aussage: ‚Das kann jeder nur für sich selbst wissen (oder entscheiden)‘ [Hervorhebung D.N.]“⁹.

Rudolf Englert legt die religionspädagogische Aufmerksamkeit auf die Konsequenzen dieser Entwicklung, was pointiert mit Hilfe einer Frage verdeutlicht werden kann: „Was geschieht, wenn die Vorstellung, dass es in theologischen Fragen kein ‚Richtig‘ und kein ‚Falsch‘ gebe, gewissermaßen zur Grundvoraussetzung der Reflexion auf diesem Gebiet wird?“¹⁰ Wenn Religion und Religiosität zu einem Gegenstand wird, wo „alle Kriterien intersubjektiver Geltung deplatziert erscheinen“¹¹, dann, so Bernhard Grümme, besteht die Gefahr, dass im Kontext religiösen Lernens über eine „esoterisch verdünnte, hochindividualisierte Religiosität“¹² nicht mehr begründbar hinausgegangen werden kann.

Diese erste Skizzierung der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ im Kontext des Religionsunterrichts zeigt, wie stark diese von einer Privatisierung religiöser Fragen geprägt ist. Diese Privatisierung erschwert nicht nur den

-
- 5 ECK, Sebastian / ENGLERT, Rudolf: Wie SchülerInnen über Gott denken, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29 (2021) 70–88, 76. DOI: 10.25364/10.29:2021.2.4.
 - 6 LORENZEN, Stefanie: Die interaktionale Dimension religiöser und religionsbezogener Positionierungen – eine Perspektive für die religionsdidaktische Forschung?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022) 32–48, 35. DOI: 10.23770/tw0246; ECK / ENGLERT 2021 [Anm. 5], 80.
 - 7 NOVAKOVIČ, David: Das Wagnis des Scheiterns. Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Religionspädagogik innovativ 57), 118–126.; GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 9), 11.
 - 8 ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer 2008, 277.
 - 9 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 19), 25.
 - 10 ENGLERT, Rudolf: Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München: Kösel 2013, 40.
 - 11 ENGLERT 2008 [Anm. 8], 277.
 - 12 GRÜMME 2015 [Anm. 7], 90.

intersubjektiven Austausch, sondern stellt – in demokratischer Hinsicht – auch eine Herausforderung für die Gestaltung einer gemeinsamen Welt dar. Um die Denkform besser zu verstehen und mögliche Bearbeitungsansätze zu entwickeln, ist es notwendig, ihre inneren Strukturen und Dynamiken genauer zu analysieren. Das folgende Kapitel widmet sich daher der vertieften Untersuchung der Denkform, indem es ihre erkenntnistheoretischen und emanzipatorischen Dimensionen herausarbeitet.

3. **„Das kann jede:r nur für sich selbst wissen“: Analyse der Denkform**

Zunächst: Es sollte klar sein, dass eine Kritik dieser Denkform nicht in einer vor-modernistischen Absicht vollzogen wird. Stattdessen zielt sie darauf, das emanzipatorische Potential dieser Denkfigur aufzunehmen und Überlegungen herauszuarbeiten, die aus demokratiethoretischer Perspektive Orientierungspunkte für ihre Weiterentwicklung darstellen können.

In der Denkform können grundlegend zwei Dimensionen identifiziert werden, die differenziert werden können: eine erkenntnistheoretisch-skeptische (1) und eine emanzipatorisch-praktische (2) Dimension.

1. Die Zurückhaltung von Schüler*innen in Bezug auf die intersubjektive Überprüfbarkeit religiöser Ansichten und Positionen muss zunächst keinesfalls als eine Art Verweigerung des Denkens o. Ä. interpretiert werden; vielmehr könnte man auch eine befreiende Skepsis vor allzu starken Wahrheitsansprüchen im Bereich des Religiösen vermuten. In erkenntnistheoretischer Hinsicht könnte man Schüler*innen, die so denken, in gewisser Weise als Erben Kants bezeichnen: In religiösen Fragen scheint es nicht mehr so leicht möglich zu sein, die Wahrheit der Dinge ‚an sich‘ festzustellen. Von religionspädagogischer Bedeutung ist damit die Identifizierung des präzisen Ansatzpunktes notwendig, an welchem Kritik vorgebracht werden kann, um die skeptisch-kantianischen ‚Errungenschaften‘ der Schüler*innen nicht zu unterminieren. Das zu bewahrende Moment lässt sich als eine *Kritik an einem Wahrheitsverständnis mit Totalitätsanspruch* identifizieren.

Gleichzeitig zeigt uns diese Denkfigur, dass es – mit Christoph Menke gesprochen – eine „Dialektik der Befreiung“¹³ gibt: Dass jeder Befreiungsakt gleichzeitig mit neuen Gefährdungen einhergeht. Wie äußert sich diese Dialektik in dem gegebenen Fall? Wir können es dort erkennen, wo in einer Pendelbewe-

gung – radikal konstruktivistisch gedacht – nun das Subjekt mit einem ‚Totalitätsanspruch‘ ausgestattet wird. Der Ansatzpunkt für eine kritische Bearbeitung dieser Denkform scheint daher genau dort zu sein, wo skeptische Figuren in einen radikalen Konstruktivismus umschlagen. Wenn in Fragen von Religion und Spiritualität jede*r alles bloß mit sich selbst ausmachen muss, wird in dieser Denkform einer unkritischen Subjektorientierung¹⁴ die Gefahr der Förderung irrationaler Formen religiösen Lernens bzw. eine „drohende Gedankenlosigkeit subjektiver Religion“¹⁵ erkennbar.

2. Zum Zweiten hat die Denkfigur eine emanzipatorisch-praktisch ausgerichtete Dimension, die gar nicht so einfach wie oftmals angenommen dekonstruiert werden kann. Die in dieser Denkfigur eingefaltete Idee der autonomen Selbstbestimmung und der individuellen Freiheit ist ein emanzipatorischer Anspruch inhärent: in Bezug auf die Lebensgestaltung sollen sie Formen paternalistischer Fremdbestimmung abwehren und sind dagegen ausgerichtet. Auch in diesem zweiten Moment gilt es, diese Intuition gegen Fremdbestimmung zu bewahren – und gleichzeitig den Ansatzpunkt zu identifizieren, wo diese Denkfigur zum Problem wird: Die praktische Konsequenz dieses emanzipatorischen Anspruches kann sehr schnell eine Art *Privatisierung des Ethischen und Religiösen* sein – wie wirkmächtig diese Denkform ist, zeigt nicht zuletzt der Hinweis Rosas, dass wir es hier mit einem fundamental bedeutsam gewordenen kulturellen Strukturmoment der Moderne zu tun haben.¹⁶

Die praktische Konsequenz einer solchen ethischen Enthaltsamkeit in der Beurteilung von (anderen) Lebensformen steht damit in Zusammenhang, dass sie der einzige Weg zu sein scheint, Pluralität zu ermöglichen und anzuerkennen: „Das gelingende Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft scheint auf die Anerkennung von Differenz und Pluralität und damit auf eine Haltung der ‚liberalen Selbstbeschränkung‘ und der ‚Einklammerung‘ der eigenen Tradition und Lebensweise gegenüber der Vielfalt miteinander konkurrierender Lebensformen angewiesen zu sein.“¹⁷ Die Zurückhaltung in der inhaltlichen Bewertung ethischer (oder religiöser) Lebensformen verdeutlicht sich damit als eine Art von Problemlösungsstrategie: Insofern die Pluralität von Lebensformen unhintergebar ist, liegt der normative Fluchtpunkt

¹⁴ Vgl. zur kritischen Subjektorientierung: GRÜMME, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Der Alteritätstheoretische Erfahrungsbegriff als Beitrag zur Debatte um die Pluralismusfähigkeit der Religionsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 53 (2004) 315–323.

¹⁵ ENGLERT 2008 [Anm. 8], 241.

¹⁶ Vgl. ROSA, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp 2019, 38–43.

¹⁷ JAEGGI, Rahel: Kritik von Lebensformen, Berlin: Suhrkamp 2023, 30.

dieses Denkens darin, dass es „nicht mehr um die richtige gemeinsame Lebensform geht, sondern um das möglichst konfliktfreie Miteinander verschiedener Lebensformen“¹⁸.

Reflektiert man den vorgenommenen Analyseschritt, dann lässt sich pointiert zugespitzt sagen: Das Problem, das sich deutlich abzeichnet, ist relativ eindeutig bestimmbar; es ist die Frage, wie mit dem *Faktum der Pluralität* (an Lebens- und Glaubensformen) umgegangen werden kann. In der Denkfigur ist erkennbar, dass diese Frage zwischen den Polen von (gesuchter) Selbst- und (befürchteter) Fremdbestimmung eingeordnet wird. In praktischer Hinsicht ist erkennbar, dass das Problem in dieser Denkfigur durch die liberale Selbstbeschränkung, wie sie Rahel Jaeggi bestimmt, zu lösen versucht wird. Das ist eine harmonisch ausgerichtete Lösung, insofern sie versucht, die potentiell konflikthafter Begegnungen unterschiedlicher Positionen zu vermeiden. Wo die Herausforderung von Pluralität individualistisch bearbeitet (bzw. aufgelöst) wird, ergeben sich in weiterer Folge jedoch zwei Problemstellungen, die für den RU eine hohe Relevanz besitzen: das *Rationalitätsproblem* und das *Problem des Verlustes des Welt-Bezugs*. Für die Ausgangsfrage dieses Artikels nach dem demokratischen Potential und Beitrag von Religionen bzw. religiös orientierten Menschen zeigt sich damit, dass diese Tendenzen religiösen Lernens Probleme und Herausforderungen mit sich führen: Welchen Beitrag können Religionen noch für eine ‚gemeinsame Welt‘ zugänglich machen, wenn jeder (Wahrheits-)Anspruch von Meinungen und Glaubensformen individualistisch aufgelöst wird?

4. Kant und Hegel als Gesprächspartner: Impulse für die Bearbeitung der Denkform

4.1 Die Denkform als Lerngegenstand: Ein Ansatz für demokratische Bildung

Aus demokratietheoretisch orientierter Perspektive stellt sich die Frage, wie einerseits die ‚Errungenschaften‘ der eben skizzierten Denkfigur behalten werden können, und andererseits junge Menschen im Kontext des RU und seiner Möglichkeiten dazu motiviert werden können, dennoch das für demokratische Lebensformen so wichtige Fähigkeit und Interesse zu entwickeln, mit anderen über die gemeinsame Welt in ein Gespräch zu treten – und dabei in rationaler Weise auf Figuren der Religion Bezug nehmen zu können.¹⁹ Mit Jürgen Haber-

¹⁸ EBD., 9.

¹⁹ Auf die Dringlichkeit und relevante Bedeutung dieser Fähigkeit und dieses Interesses verweist auch der Philosoph Hans Schelkshorn in seinem Beitrag über religiöse Bildung: SCHELKSHORN, Hans: Warum heute noch religiöse Bildung?, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 24 (2016) 11–19. DOI: 10.25364/10.24:2016.1.2

mas gesprochen sind die Gegenstände religiösen Lernens – von der Auseinandersetzung mit plural religiösen und säkularen Weltanschauungen bis hin zur Gottesfrage – ja nicht einfach privater Natur, sondern können eine öffentlich bedeutsame Relevanz für das geteilte Zusammenleben entfalten; in postsäkularen Gesellschaften, so Habermas, können Religionen nach wie vor noch „wichtige Ressourcen der Sinnstiftung“²⁰ darstellen, *wenn* ihre Gehalte zugänglich und verständlich gemacht werden.²¹ Um ihr demokratisches Potential zu entfalten, sind Bürger*innen, die sich auf Religionen berufen, jedoch dazu angehalten, religiöse Überzeugungen und Motivationen auch in rationaler Weise zur Sprache zu bringen und dazu mit anderen in ein Gespräch einzutreten.

Ich möchte in einem nächsten Schritt exemplarisch *eine* Möglichkeit skizzieren, wie die Problematiken und Gefährdungen der Denkfigur in demokratisch relevanter Form im Kontext religiösen Lernens bearbeitet werden könnte. Dabei lege ich den Fokus auf die Frage, wie Schüler*innen die aus demokratiethoretischer Sicht problematischen Dimensionen der Privatisierung von Religion bewusst werden kann und wie aus diesem Bewusstwerdungsprozess ggf. andere, für eine Demokratie produktivere Umgangsweisen mit Religion gefunden werden können. Die nachfolgende Ausarbeitung beschränkt sich daher auf diesen Fokus – andere Dimensionen der Problematik können hier nicht zum Gegenstand gemacht werden.

Man könnte den nachfolgend entworfenen Bearbeitungsvorschlag als eine ‚Flucht nach vorne‘ bezeichnen: Die Denkform des ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ an sich zum Thema religiösen Lernens machen. Der Vorschlag zielt darauf, mit den Schüler*innen die innere Spannung bzw. Dialektik dieser Denkform zu erarbeiten und diese zum Thema des gemeinsamen Gespräches zu machen. Gewiss: Dabei werden sie kognitiv gefordert – aber anders wird es nicht gelingen, aus den Problemstellungen dieser Denkform herauszukommen. Denkerisch herauszufordern muss nicht sofort bedeuten, dass dabei die Schüler*innen überfordert werden. Didaktisch kann die Inszenierung darauf abzielen, dass Schüler*innen jenen ‚Denker*innen auf Augenhöhe begegnen‘²², die bereits mit diesem Problem gerungen haben. Auf der Suche nach ‚klassischen‘ Bearbeitungen der Frage nach dem Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung kann ver-

20 HABERMAS, Jürgen: Glaube und Wissen. Friedenspreisrede 2001, in: EBD., Zeitdiagnosen. Zwölf Essays, Frankfurt a. M. 2003, 249–263, 253.

21 Vgl. HABERMAS, Jürgen: Religion in der Öffentlichkeit. Kognitive Voraussetzungen für den ‚öffentlichen Vernunftgebrauch‘ religiöser und säkularer Bürger, in: EBD. (Hg.): Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2009, 119–155; SCHMIDT, Thomas: Religiöser Diskurs und diskursive Religion in der postsäkularen Gesellschaft, in: LANGTHALER, Rudolf (Hg.): Glauben und Wissen. Ein Symposium mit Jürgen Habermas, Wien: Oldenburg Verlag 2007, 322–341.

22 Vgl. ENGLERT 2013 [Anm. 10], 102–109.

sucht werden, Ressourcen aus der Epoche der Aufklärung zu aktivieren: In einer Rückbesinnung auf Denker*innen aus dieser Zeit kann möglicherweise erfasst werden, mit welchen Schwierigkeiten man es zu tun bekommt, wenn man Fremdbestimmung (die Tradition gibt die Bedeutung vor) oder Selbstbestimmung (jede:r muss für sich selbst wissen, was die Wahrheit ist) spannungslos miteinander in Beziehung setzt und als reine Oppositionsfiguren begreift. Wie ein freies Leben zwischen Autonomie und Heteronomie gelingen kann, ist eine Frage, welche die ‚Klassiker‘ des deutschen Idealismus zutiefst beschäftigt hat. Den Schüler*innen können daher aus dieser Epoche *Zeitgenoss*innen* als Gesprächspartner*innen vorgestellt werden. Dabei gilt es zu fragen: Wie haben diese das Problem wahrgenommen? Wie haben sie sich mit dieser Spannung auseinandergesetzt, welche Lösungen und Argumentationen haben sie entdeckt? Nachfolgend soll dies anhand von zwei Argumentationslinien dieser Zeitgenossen – einmal von Hegel (1), einmal von Kant (2) – dargestellt werden, zu denen mit Schüler*innen gearbeitet werden könnte.

4.2 Was ist das Problem, das Hegel umtreibt?

Hegel arbeitet bereits in seiner Einleitung der *Phänomenologie des Geistes* ein grundlegendes Problem heraus, das mit der befreienden Bewegung des Selbst-Denkens in engstem Zusammenhang steht. So anerkennt er zwar die Bewegung dieses Ausbrechens aus Fremdbestimmung („Der eigenen Überzeugung folgen ist allerdings mehr, als sich der Autorität ergeben“²³), allerdings nimmt er scharfsichtig eine damit entstehende Dynamik wahr, die ihm zu denken gibt:

„(...) aber durch die Verkehrung des Dafürhaltens aus Autorität in Dafürhalten aus eigener Überzeugung ist nicht notwendig der Inhalt desselben geändert und an die Stelle des Irrtums Wahrheit getreten. Auf die Autorität anderer oder aus eigener Überzeugung im Systeme des Meinens und des Vorurteils zu stecken, unterscheidet sich voneinander allein durch die Eitelkeit, welche der letzteren Weise beiwohnt.“²⁴

Das Problem, das Hegel sieht, besteht darin, dass der beginnende Befreiungsprozess aus Unmündigkeit, der als ein Bildungsprozess strukturiert ist, recht schnell an ein Ende kommen kann; oder, anders formuliert: Das sich aufklärende Bewusstsein bekommt dort ein Problem, wo es sich selbst als absoluten Bezugspunkt setzt. Hegels Erkenntnis, dass die Ersetzung der „Beantwortung von Auto-

23 HEGEL, Georg W.F.: *Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 162023 (= Gesammelte Werke 3), 61.

24 Ebd., 61.

rität durch eigene Überzeugung nur die Verkehrung eines Dogmas in ein Gegen-dogma bedeutet“²⁵, nötigt zur Frage, wie die eigenen Überzeugungen hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes geprüft werden können. Diese Frage könnte Schüler*innen einerseits zu denken geben, andererseits ihnen aber auch deutlich machen, dass bereits andere mit Schwierigkeiten gerungen haben, die auch ihren eigenen Denkformen inhärent sind.

Klar ist, dass nach-metaphysisch eine solche Prüfung nicht mehr bedeuten kann, einen Vergleich des Inhaltes der Überzeugung mit einem objektiv gegebenen Maßstab durchzuführen – das käme einem Rückfall in ein statisch verfasstes, objektivistisches Wahrheitsverständnis gleich und wäre gleichzusetzen mit einer neuen Negierung menschlicher Autonomie. Die demokratietheoretisch interessante Pointe liegt darin, dass es für Hegel von zentraler Bedeutung ist, dass man – salopp gesagt – alleine aus diesem Problem nicht mehr herauskommt. Erst durch die Begegnung mit zumindest einer weiteren Perspektive (einem anderen „Systeme des Meinens“²⁶) kann das Bewusstsein in eine Situation geraten, die es zum Denken nötigt und zur Selbstprüfung der eigenen Überzeugungen und Maßstäbe treibt. (Demokratie-)Bildung hat deswegen fundamental mit einer erfahrenen Irritation zu tun.²⁷ Aus didaktischer Perspektive relevant ist die Beobachtung, dass nun alles davon abhängt, dass das Subjekt sich nicht auf einen vermeintlich sicheren Standpunkt zurückzieht und sich gegen andrängende irritierende Erfahrungen isoliert und solipsistisch verfestigt, sondern versucht, auf diese erfahrene Irritation zu antworten.²⁸ Die spezifische Form von Subjektivität, die sich in der Hegelschen Argumentation abzeichnet, kann daher als responsiv bezeichnet werden.²⁹

4.3 Die notwendige Selbstprüfung zu zweit: Kants Problem mit ‚logischen Egoisten‘

Ein zweites Beispiel, das diese Angewiesenheit auf andere zum Ausdruck bringt, lässt sich in Kants Überlegung zur notwendig gemeinsamen Prüfung der eigenen Urteile finden. Kants Philosophie kann bekanntlich als ein Plädoyer gegen Fremdbestimmung verstanden werden; und dennoch ist auch das autonome Subjekt bei Kant auf das Gespräch mit anderen angewiesen, um die Wahrheit der

²⁵ GELHARD, Andreas: Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem, Zürich: Diaphanes 2018, 208.

²⁶ HEGEL 2023 [Anm. 23], 61.

²⁷ Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: LISCHIEWSKI, Andreas (Hg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016, 215–235.

²⁸ Vgl. BÄHR, Ingrid u. a. (Hg.): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken, Wiesbaden: Springer VS 2019.

²⁹ Vgl. GELHARD 2018 [Anm. 25], 213.

eigenen Meinung und Überzeugungen besser verstehen zu können. Aus der Perspektive Kants *benötigt* es geradezu die Pluralität – den ‚Verstande anderer‘ –, um in Freiheit leben zu können. Kant begreift das Selbst-Denken als einen Prüfprozess, „in dem den Gedanken anderer die Rolle eines ‚Probiersteins‘ zufällt“³⁰.

„Der *logische Egoist* hält es für unnötig, sein Urteil auch am Verstande anderer zu prüfen: gleich als ob er dieses Probiersteins (*criterium veritatis externum*) gar nicht bedürfte. Es ist aber so gewiß [sic], daß [sic] wir dieses Mittel, uns der Wahrheit unseres Urteils zu versichern, nicht entbehren können, daß [sic] es vielleicht der wichtigste Grund ist, warum das gelehrte Volk so dringend nach der *Freiheit der Feder* schreit; weil, wenn dieses verweigert wird, uns zugleich ein großes Mittel entzogen wird, die Richtigkeit unserer Urteile zu prüfen, und wir dem Irrtum preisgegeben werden.“³¹

Mit der Rede von einem Probierstein, in welcher sich Kant einer sokratischen Metapher bedient, hebt Kant die Notwendigkeit einer „Selbstprüfung zu zweit“³² hervor: Die Erprobung der eigenen Gedanken in der Mitteilung an andere und ihr Überprüfung an diesen außer dem Individuum liegenden Probiersteinen stellt einen unerlässlichen Resonanzraum dar, um zu so etwas wie Denken überhaupt kommen zu können. In solchen Prüfprozessen generierte Erkenntnis kann als ein *soziales Wissen* verstanden werden. Die Metapher des Probiersteins kann Schüler*innen dabei nachvollziehbar machen, dass eigene Gedanken auf Reife- und Prüfprozesse angewiesen sind. Es kann ihnen auch Zugänge zu einem post-metaphysischen Wahrheitsverständnis eröffnen, in welchem Wahrheit weder rein objektiv noch rein subjektiv aufgefasst wird.

Die gemeinsame Bearbeitung dieser Denkform kann Schüler*innen zunächst irritieren, weil es möglicherweise ungewohnt ist, wenn die eigene Art und Weise des Denkens selbst zu einem Gegenstand des Lernens wird und – in der Sprache Hegels – die „distanzlose Identifikation mit einem System des Meinens“³³ aufgegeben wird. In einem solchen Zugang kann jedoch ein demokratietheoretisch bedeutsames Potential liegen: Jenseits additiver Lernformen („Dazulernen“) werden damit Zugänge zu Verständnisweisen des Lernens eröffnet, die Lernen nicht einfach als einen harmonischen Prozess begreifen, sondern mit Erfahrung-

30 EBD., 124.

31 KANT, Immanuel: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.): Akademieausgabe. Kants gesammelte Schriften, Berlin 1902 (= VII), 128–129.

32 GELHARD 2018 [Anm. 25], 125.

33 EBD., 210.

gen von Irritation (durch andere) und Transformation in Verbindung stehen (‚Umlernen‘).³⁴ Das mit solchen Lernverständnissen verbundene Einüben und Kultivieren von Prozessen des In-Beziehung-Tretens mit anderen Meinungen, Positionen, Überzeugungen und Glaubensformen kann als demokratische Grundtugend begriffen werden.

5. Zum Verhältnis von Wissen und Mut: Epistemologische und affektive Aspekte demokratischer Bildung

Der eben skizzierte didaktische Bearbeitungsvorschlag lässt jedoch zwei ‚Baustellen‘ erkennen, die für die Gestaltung religiöser Lernprozesse zentral sind und die religionspädagogisch vertieft zu bearbeiten wären – gerade dann, wenn es darum geht, auch im Kontext des Religionsunterrichtes den demokratisch relevanten Zielhorizont einer gemeinsamen, geteilten Welt nicht außer Acht zu lassen. Nachfolgend wird in einem letzten Schritt des Beitrags in eine zweite Bearbeitungsschleife gegangen – und entlang der beiden bereits oben analytisch differenzierten Dimensionen der problematisierten Denkform (erkenntnistheoretisch bzw. praktisch) präziser bestimmt, welche religionspädagogischen Aufgaben erkennbar geworden sind:

1. Eine Problemstelle der im Beitrag analysierten Denkform besteht darin, dass sie im Grunde noch *metaphysisch durchtränkt* ist. Damit ist gemeint, dass noch immer die Idee der ‚einen‘ Wahrheit dominant ist – nur eben nicht mehr auf der objektiven Seite (der Tradition), sondern auf der subjektiven Seite (des einzelnen Menschen). Nochmal mit Hegel gesprochen: Diese Fixierung auf die Idee der ‚einen‘ Wahrheit bleibt metaphysisch – es ist im Übergang auf das Subjekt lediglich „die Metaphysik der Objektivität in die Metaphysik der Subjektivität umgeschmolzen“³⁵ worden. Wenn allerdings – seit Kant – ins Bewusstsein gerückt ist, dass einerseits die Dinge und die Welt *an sich* nicht bestimmt werden können (es ist dies der „Schrecken der objektiven Welt“³⁶, der die deutschen Idealisten umtreibt), noch andererseits die Unterwerfung der Welt unter die Perspektive des Subjekts (als letztes Fundament gedacht) den Fluchtpunkt darstellen kann, dann zeigt sich, dass die Frage,

34 Vgl. RICKEN, Norbert: Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe, München: Fink 2009; KOLLER, Hans-Christoph / MAROTZKI, Winfried / SANDERS, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript Verlag 2007. DOI: 10.1515/9783839405888

35 Der Kontext des Zitates ist eine Kritik an der Fichteschen Philosophie und entstammt der 1802 erschienen Schrift *Glauben und Wissen*: HEGEL, Georg W.F.: Glauben und Wissen oder die Reflexionsphilosophie der Subjektivität, in der Vollständigkeit ihrer Formen, als Kantische, Jacobische, und Fichtesche Philosophie, in: NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN UND DER KÜNSTE – in Verbindung mit der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hg.): Gesammelte Werke. Jenaer Kritische Schriften, Hamburg: Felix Meiner 1968 (= IV), 315–415, 412.

36 HOFFMANN, Thomas Sören: Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Eine Propädeutik, Wiesbaden: marix verlag ³2015, 19.

wie *Erkennen* (nachmetaphysisch) dann eigentlich verstanden und begriffen werden kann, virulent wird. Man könnte versucht sein, zu meinen, dass damit ein Problem angesprochen und identifiziert ist, das den Bereich der Erkenntnistheorie betrifft und aus demokratietheoretischer Perspektive keine Relevanz hat. Der spezifische Beitrag religiöser Bildung zu einem demokratischen Zusammenleben könnte jedoch genau darin bestehen, diese (idealistische) Annahme in Frage zu stellen: Sie könnte zeigen, dass die Suche nach Wahrheit eine ‚aufgeklärte Öffentlichkeit‘ erfordert: Erkennen und Urteilen werden somit als Fähigkeiten gerahmt, die einer Pluralität bedürfen. Die religionspädagogische Pointe scheint mir darin zu liegen, dass die *politische Dimension epistemologischer Kategorien* (Wissen, Wahrheit, Erkenntnisprozess usw.) anzuerkennen ist³⁷: Die Analyse der in diesem Beitrag verhandelten Denkform zeigt, dass eine unhinterfragte Dominanz dieses Denkens im Kontext religiösen Lernens ihre ‚politische‘ Dimension darin enthält, dass sie weniger zur Ausgestaltung demokratischen Zusammenlebens beiträgt, als dies möglich wäre. Entgegen der Tendenz zur Versachkundlichung des RU³⁸ einerseits und der Auflösung der Wahrheitsansprüche im Kontext des Religiösen andererseits zeigt sich das Desiderat einer religionspädagogisch durchgearbeiteten Erkenntnistheorie, die auf diese massiven Herausforderungen reagiert.

Mehr als Andeutungen können an dieser Stelle und aufgrund der Komplexität dieser Herausforderung nicht gemacht werden. Die Bearbeitung der Denkform sollte jedoch deutlich machen, wie drängend eine solche religionspädagogisch formatierte Erkenntnistheorie bzw. deren religionsdidaktische Übersetzungen sind. Wo religionspädagogisch Verständnisweisen des Erkennens gefördert werden, die das In-Beziehung-Treten mit anderen als wesentlich *erkennen* lassen, um der Wahrheit ein Stück näher zu kommen, kann möglicherweise ein neues Interesse für diese (durchaus mühsamen) Auseinandersetzungsprozesse entstehen. Dann könnte den Schüler*innen durchaus auch klar werden, warum man sich diese Arbeit antut. Damit ist keineswegs pragmatischen Konsensustheorien der Wahrheit³⁹ das Wort gesprochen (‚Wahrheit ist, was wir uns untereinander ausmachen und worauf wir uns einigen können‘); aber es heißt, nicht hinter die Errungenschaften der Aufklärung zurückzufallen – und damit anzuerkennen, dass die Wahrheit nicht (weder außer mir/rein objektiv noch in mir/rein subjektiv) einfach so daliegt – wie

37 Vgl. VOGELMANN, Frieder: Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie, Berlin: Suhrkamp 2022.

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

39 Vgl. etwa: PEIRCE, Charles S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2015 (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 945).

„eine ausgeprägte Münze, die fertig gegeben und so eingestrichen werden kann“⁴⁰.

2. Nicht verschwiegen werden kann, dass ein solches Lernen unangenehm und herausfordernd ist, insofern es immer wieder zum Umdenken nötigt. An dieser Stelle wird auch die affektive Dimension solchen Lernens bewusst: Ein Äußern eigener Positionen, möglicherweise sogar das Eintreten in einen Konflikt erfordert Mut, den sicheren Hafen des eigenen Selbst zu verlassen. Deutlich wird hier möglicherweise auch die Motivation des individualistischen Rückzugs auf die subjektive Position, welche die oben skizzierte Denkform grundlegend prägt: Ein ‚das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ verwehrt zwar das Recht, anderen etwas sagen zu können, aber es bewahrt die Sicherheit und Autorität der eigenen, autonomen Position (und damit verbundener Meinungen und Überzeugungen). Die Motivation dieser Denkform scheint darin zu liegen, die (scheinbar sichere) Positionen nicht in verunsichernde Auseinandersetzungen zu verwickeln. Deutlich wird, dass der skeptische Rückzug auf die Wahrheitsposition des eigenen Selbst – religiös gesprochen – mit einem ‚Heilsversprechen‘ verknüpft ist, das in der Rückbesinnung auf das antike Ideal der Skepsis bewusst werden kann: seine Seelenruhe zu finden (‚Ataraxie‘).⁴¹

In Auseinandersetzung mit dieser Überlegung kann religionspädagogisch gefragt werden, wie diese ‚Lust‘ an der Seelenruhe nicht einfach kritisch unterbrochen, sondern wie der ‚Gang in die Fremde‘ pädagogisch so unterstützt werden kann, dass dabei positive Erfahrungen gemacht werden können. Auch an dieser Stelle können nicht mehr als einige andeutende Fingerzeige gemacht werden: Das Entwickeln einer Hochschätzung des Vorläufigen⁴², die Vermittlung einer Lust am Experimentellen⁴³ und auch die Enttabuisierung des Scheiterns⁴⁴ stellen dabei drei pädagogische Aufgaben dar, welche eine Umorientierung des (skeptischen) Rückzugs auf sich selbst hin zu der Auseinandersetzung mit plural anderen Positionen erleichtern können. Ohne eine solche Kultur, in welcher das *Entäußern* eingeübt wird, sind transformatorische Lernprozesse nur schwer vorstellbar. Aus demokratietheoreti-

40 HEGEL, Georg W.F.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830. Zweiter Teil. Die Naturphilosophie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp ¹¹2021 (= Gesammelte Werke 9), 31.

41 Vgl. GELHARD 2018 [Anm. 24], 189.

42 Vgl. NULLMEIER, Frank: ‚Bloße Meinung‘. Über Demokratie, Öffentlichkeit und die Abwertung der Meinung als Gegenteil von Wahrheit, in: Soziopolis 2019.

43 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen, Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133), 120–133.

44 Vgl. NOVAKOVITS 2023 [Anm. 7].

scher Perspektive kann der pädagogische Fokus darauf liegen, zu zeigen, dass es in Demokratien nicht um das Finden der *einen* richtigen Lösung geht, sondern um das unendliche Gespräch, das die Vielen miteinander und aneinander binden soll, um so dieses Zusammenleben in Differenz 'menschlicher' zu gestalten.⁴⁵

6. Fazit

Die Analyse der Denkform ‚Das kann jede:r nur für sich selbst wissen‘ hat gezeigt, dass diese Haltung im Kontext des Religionsunterrichts sowohl Potenziale als auch Herausforderungen birgt. Dabei wurden in der theoretischen Untersuchung zunächst zwei zentrale Dimensionen der Denkform herausgearbeitet: eine erkenntnistheoretisch-skeptische Dimension, die eine kritische Haltung gegenüber absoluten Wahrheitsansprüchen bewahrt, und eine emanzipatorisch-praktische Dimension, die die individuelle Freiheit betont. Beide Dimensionen enthalten wertvolle Ansätze, die jedoch in ihrer einseitigen Ausprägung problematisch werden können. Die Herausforderung besteht darin, diese Denkform so weiterzuentwickeln, dass sie nicht in eine unkritische Subjektorientierung oder eine vollständige Privatisierung mündet. Die exemplarische Auseinandersetzung mit Kant und Hegel hat ein Potential für die didaktische Bearbeitung dieser Denkform anzuzeigen versucht. Dabei wurde ein gemeinsames Bearbeiten der Denkform mit den Schüler*innen als didaktische Option entworfen, wo die Fähigkeit des Prüfens der eigenen Gedanken hinsichtlich seines Wahrheitsgehaltes im Kontext der Stimmen der anderen als zentrale religionspädagogische Kategorie entworfen wurde. Diese Fähigkeit ist nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv anspruchsvoll: Sie erfordert den Mut, die eigene Position zu hinterfragen und sich auf die Auseinandersetzung mit pluralen Perspektiven einzulassen. Transformatorische Lernprozesse, die Irritation und Umdenken fördern, können dabei helfen, die Denkform in eine produktive Richtung weiterzuentwickeln. Zentral erscheint mir hier der Gedanke, dass *Demokratie kein ‚harmonisches‘ Konzept darstellt*, sondern durch Spannungen und Konflikte gekennzeichnet ist. Der demokratiepolitisch relevante Beitrag religiöser Bildung kann genau diese Einsicht aufnehmen: Indem sie die Spannung zwischen individueller Freiheit und gemeinsamer Verantwortung thematisiert, kann religiöses Lernen dazu beitragen, demokratische Lebensformen zu stärken und die Grundlage für ein gelingendes Zusammenleben in Pluralität zu schaffen.

45

Vgl. ARENDT, Hannah: Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten, in: BORMUTH, Matthias: Freundschaft in finsternen Zeiten. Gedanken zu Lessing, Berlin: Matthes & Seitz 2018.