

Das Schülerbild der Religionspädagogik

Eine kritische Analyse der
Konstruktion von Schüler:innen
im Religionsunterricht

Evelyn Krimmer

Das Schülerbild der Religionspädagogik

Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft

Herausgegeben von

Claudia Gärtner
David Käbisch
Ulrich Riegel
Friedrich Schweitzer
Henrik Simojoki
Fahimah Ulfat

Wissenschaftlicher Beirat

Nigel Fancourt (University of Oxford),
Andrea Lehner-Hartmann (Universität Wien),
Christina Osbeck (University of Gothenburg),
Antti Räsänen (University of Helsinki)

Evelyn Krimmer

Das Schülerbild der Religionspädagogik

*Eine kritische Analyse der Konstruktion von
Schüler:innen im Religionsunterricht*



BRILL | SCHÖNINGH

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



Dies ist ein Open-Access-Titel, der unter den Bedingungen der CC BY-NC-ND 4.0-Lizenz veröffentlicht wird. Diese erlaubt die nicht-kommerzielle Nutzung, Verbreitung und Vervielfältigung in allen Medien, sofern keine Veränderungen vorgenommen werden und der/die ursprüngliche(n) Autor(en) und die Originalpublikation angegeben werden.

Weitere Informationen und den vollständigen Lizenztext finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Die Bedingungen der CC-Lizenz gelten nur für das Originalmaterial. Die Verwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet durch eine Quellenangabe) wie Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

DOI: <https://doi.org/10.30965/9783657794515>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

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

© 2024 bei der Autorin. Verlegt durch Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe

(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)

Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau und V&R unipress.

www.brill.com

Brill Schöningh behält sich das Recht vor, die Veröffentlichung vor unbefugter Nutzung zu schützen und die Verbreitung durch Sonderdrucke, anerkannte Fotokopien, Mikroformausgaben, Nachdrucke, Übersetzungen und sekundäre Informationsquellen, wie z. B. Abstraktions- und Indexierungsdienste einschließlich Datenbanken, zu genehmigen.

Anträge auf kommerzielle Verwertung, Verwendung von Teilen der Veröffentlichung und/oder Übersetzungen sind an Brill Schöningh zu richten.

Einbandgestaltung: Anna Braungart, Tübingen

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

ISSN 2629-9232

ISBN 978-3-506-79451-2 (hardback)

ISBN 978-3-657-79451-5 (e-book)

Inhalt

TEIL I

Einleitung

1	Die Frage nach dem Schülerbild als übergangene Grundfrage der Religionspädagogik: Problemanzeige und Zielsetzung	3
1.1	Warum ein „Schülerbild“? Grundlegende Gedanken und Ausgangspunkte	4
1.2	Wie spricht die Religionspädagogik von Schüler:innen? Bestandsaufnahme und kritische Analyse der Gegenwartsdiskussion	13
1.3	Was für ein Schülerbild? Ziele, Thesen und heuristische Annahmen	36
1.4	Welche Schritte führen zum Schülerbild? Aufbau und Vorgehensweise	37

TEIL II

Erkenntnistheoretische Voraussetzungen: Der Konstruktivismus als epistemologischer Bezugsrahmen für die Konstruktion des Schülerbildes

2	Konstruktionsprozesse als Grundstruktur des Schülerbildes: Konstruktivistische Perspektiven	43
2.1	Der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Interpretation der Wirklichkeit	45
2.2	Theologie, Religionspädagogik und Konstruktivismus – Versuch einer Verhältnisbestimmung	52
2.3	Zusammenfassende Schlussfolgerungen und thematische Zuspitzung: Der Konstruktivismus als Sehhilfe zur Reflexion des Schülerbildes	66

TEIL III

***Interdisziplinäre Interpretationsperspektiven:
Die Schüler:innenrolle, das Kinderbild und das
Menschenbild als triadische Konstruktionsdimensionen des
religionspädagogischen Schülerbildes***

3	„Was ist die Rolle des Schülers und der Schülerin?“ Konstruktionen der Schüler:innenrolle als erste Dimension des Schülerbildes: sozialisations- und rollentheoretische Perspektiven	77
3.1	Die Rollentheorie als soziologische Interpretation zwischenmenschlicher Interaktion	77
3.2	Talcott Parsons' struktur-funktionalistische Systemtheorie: Sozialisation als Erlernen von Rollen	81
3.3	Handlungstheoretische Weiterführung	94
3.4	Die Sozialisations- und Rollentheorie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes	105
4	„Was ist das Kind?“ Konstruktionen des Kinderbildes als zweite Dimension des Schülerbildes: Perspektiven der (erziehungswissenschaftlichen) Kindheitsforschung	117
4.1	Die Kindheitsforschung als sozial- und erziehungswissenschaftliche Interpretation der Wahrnehmung des Kindes: Thematische Annäherung und Vorgehensweise	118
4.2	Die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter (Philippe Ariès)	129
4.3	Die Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur (Jean-Jacques Rousseau)	136
4.4	Die Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologische Konstruktion	145
4.5	Die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes	153
5	„Was ist der Mensch?“ Konstruktionen des Menschenbildes als dritte Dimension des Schülerbildes: Theologische Perspektiven	159
5.1	Zum Verständnis der Kategorie Menschenbild: grundlegende Annäherung	161
5.2	Anthropologie in der Schule?	168

5.3	Die Rede vom Menschen in christlicher Sicht: Perspektiven einer theologischen Anthropologie	182
5.4	Die Theologie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes	209

TEIL IV

Exemplarische Anwendung: Konkretionen des Schülerbildes

6	Das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze: exemplarische textanalytische (Re-) Konstruktionen	219
6.1	Das Schülerbild bei Richard Kabisch	224
6.2	Das Schülerbild bei Helmuth Kittel	247
6.3	Das Schülerbild bei Dieter Stoodt	266
6.4	Das Schülerbild der Kindertheologie	284
6.5	Zusammenfassung zur Rekonstruktion der Schülerbilder: Reflektierender Rückblick auf die methodische Vorgehensweise ..	312

TEIL V

Bündelung, Ertrag und Ausblick

7	Die Konstruktion des Schülerbildes als religionspädagogische Grundfrage – Zusammenfassung und Konkretisierung	319
7.1	Zur Bedeutung des Schülerbildes für die Religionspädagogik ...	319
7.2	Die drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes der Religionspädagogik	326
7.3	Korrelation der triadischen Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes	340
8	Zur religionspädagogischen Bedeutung des Schülerbildes: eine fünffache Kategorisierung	351
8.1	Das Schülerbild als <i>konstellierende Kategorie</i> für anthropologische, pädagogische, rollen- und sozialisationstheoretische Diskurse innerhalb der Religionspädagogik	351
8.2	Das Schülerbild als <i>hermeneutische Kategorie</i> zur komparativen Gegenüberstellung und kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Schülerbildern der Religionspädagogik	354

8.3	Das Schülerbild als <i>empirische Kategorie</i> und Gegenstand künftiger Forschung in der Religionspädagogik	356
8.4	Das Schülerbild als <i>subjektorientierte Kategorie</i> für religionspädagogische Theorie, Forschung und Praxis	358
8.5	Das Schülerbild als <i>selbstreflexive Kategorie</i> in religionspädagogischer Theorie, Forschung und Praxis	360
9	Schlussbetrachtung	365
	Literaturverzeichnis	367
	Internetquellen	403
	Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)	403
	Abbildungsverzeichnis	405

TEIL I

Einleitung

Die Frage nach dem Schülerbild als übergangene Grundfrage der Religionspädagogik: Problemanzeige und Zielsetzung

Es gibt unzählige viele verschiedene Kinderbilder. Jede/r von uns trägt in sich selbst ein Bild des Kindes, das uns eine bestimmte Richtung vorgibt, sobald wir mit einem Kind in Beziehung treten. Diese innere Theorie bringt uns dazu, uns auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Sie bietet Orientierung während wir mit dem Kind sprechen, ihm zuhören und es beobachten. Es ist kaum möglich, die eigenen Handlungen nicht an diesem inneren Bild auszurichten. Wenn das innere Bild beispielsweise besagt, dass Jungen und Mädchen sehr verschieden sind, wird man sich ihnen gegenüber auch unterschiedlich verhalten.¹

Wie wir im Unterricht Gespräche führen, zeigt, wie wir mit Schülerinnen und Schülern umgehen, welches Bild wir von ihnen haben, wie wir ihnen unsere Sache ‚beibringen‘ und welche Rolle wir ihnen in diesem Prozess zudenken.²

Alle Bilder der Kindheit manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen.³

An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder⁴

Mit diesen Aussagen werden der vorliegenden Untersuchung vier Zitate aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und (religions-)pädagogischen Kontexten voran gestellt, die sich allesamt, wenngleich mit unterschiedlichen Ausdrucksweisen und Formulierungen, auf einen im Zuge der folgenden Ausführungen als wesentlich herauszustellenden Aspekt pädagogischen und – da es sich um eine Untersuchung aus religionspädagogischer Sicht handelt – insbesondere religionspädagogischen Arbeitens beziehen. Es ist von „Bildern“

1 Loris Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, Exchange 96 (1994), 52–56, 52 (deutsche Übersetzung durch Vf.).

2 Annemarie von der Groeben, *Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch*, in: *Pädagogik* 1/2009, 6–10, 7.

3 Jürgen Oelkers, *Kinder sind anders*, in: Waltraud Harth-Peter (Hg.), *„Kinder sind anders“*. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, 2. Aufl., Würzburg 1997, 243–258, 255.

4 Anton A. Bucher, *An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder*, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse (JRP 20)*, Neukirchen-Vluyn 2004, 62–73, 62.

die Rede, die das pädagogische Denken und Handeln in hohem Maße mit zu beeinflussen scheinen.

1.1 Warum ein „Schülerbild“? Grundlegende Gedanken und Ausgangspunkte

Mit der Überschrift des ersten Kapitels *„Die Frage nach dem Schülerbild als übergangene Grundfrage der Religionspädagogik“* wirft diese Untersuchung eine Frage auf, die zunächst eine erstaunte Gegenfrage anregen mag: Warum sollte es sich beim Schülerbild⁵ der Religionspädagogik um eine übergangene Grundfrage handeln? Unmittelbar daran könnte sogleich weitergefragt werden: Was ist eigentlich ein „Schülerbild“? Denn so wenig ungewöhnlich dieser Begriff in einem ersten Eindruck erscheinen mag und beinahe schon dem alltäglichen Sprachgebrauch entnommen zu sein scheint, so sehr muss es bei näherer Überlegung erstaunen, dass es sich beim Terminus „Schülerbild“ um einen wissenschaftlich noch kaum reflektierten oder gar geklärten Begriff handelt. So ist in der erziehungswissenschaftlichen und (religions-)pädagogischen Fachliteratur im Blick auf die Bezeichnung „Schülerbild“ bislang keine klare Verwendungsweise, sondern allenfalls eine beiläufige und nicht weiter ausgeführte Erwähnung festzustellen.⁶

5 Gleich zu Beginn ist dabei zu betonen: In der Bezeichnung „Schülerbild“ sind stets alle Geschlechter (m/w/d) miteingeschlossen. Der Entschluss, in terminologischer Hinsicht auf diese Form zurückzugreifen, liegt in der Analogiebildung zu den für die vorliegende Untersuchung zentralen Begriffen „Kinderbild“ und „Menschenbild“ begründet. Im Übrigen wird vorzugsweise die Schreibweise mit: gewählt. Ergänzend sei erwähnt, dass die Frage nach der Wahrnehmung und Konstruktion von Schüler:innen in der Religionspädagogik bislang kaum auf Genderfragen eingestellt ist und dass auch diese Feststellung durch die hier gewählte Schreibweise hervorgehoben wird. Für künftige Diskurse, in denen genderspezifische Aspekte vermehrt in den Vordergrund zu treten haben, könnte darüber hinaus der Sprachgebrauch und die Schreibweise „Schüler:innenbild“ zur Anwendung kommen.

6 Vgl. bspw. Kathrin te Poel, Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus, in: Zeitschrift für Inklusion 2/2020 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/571>, zuletzt gesehen am 20.09.2023); vgl. in populärwissenschaftlicher Hinsicht auch Gustav Keller, Dümmer – frecher – fauler? Unser falsches Schülerbild und seine Konsequenzen, Donauwörth 2005; darüber hinaus beziehen sich noch sehr spezifiziertere Publikationen auf das Schülerbild, die hier nur der Vollständigkeit halber Erwähnung finden sollen: Oliver Haucke, Welches Lehrer- und Schülerbild des frühen 20. Jahrhunderts wird in dem Roman die Feuerzangenbowle von Heinrich Spoerl vermittelt?, München 2010 oder Ulrich Günther (Hg.), Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung, Essen 1992 u.a.

Vielfach geläufiger treten hingegen die auch in den Eingangszitaten zu entdeckende Kategorie des Kinderbildes sowie insbesondere auch die Kategorie des Menschenbildes in wissenschaftlichen Diskursen in Erscheinung. So finden kindheitstheoretische und anthropologische Überlegungen seit geraumer Zeit Eingang in die Erziehungswissenschaft und werden in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Literatur breit diskutiert.

Kinderbilder

Im Zusammenhang mit Kinderbildern ist gemäß des erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauchs weithin von *konstruierten* Kinderbildern, *Konstruktionen* des Kindes und *Konstruktionen* von Kindheit die Rede⁷. Vorstellungen von Kindheit und vom Kind sind demnach als *soziale Konstruktionen*⁸ aufzufassen und als solche eng mit den Werten und Normen einer Gesellschaft verknüpft. So weisen Gloger-Tippelt und Tippelt bereits in den 1980er Jahren darauf hin, dass unterschiedliche historische Epochen von je her verschiedene Vorstellungen von Kindheit und kindlicher Entwicklung hervorgebracht und somit *konstruiert* haben und dass diese darüber hinaus auch stets kulturbedingten Einflussfaktoren unterliegen.⁹ Auch die aktuelle sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung folgt in wissenschaftstheoretischer Hinsicht der sozialkonstruktivistischen Auffassung, der zufolge Kindheit als eine soziale Konstruktion aufgefasst werden muss. Insbesondere hinsichtlich dieser erkenntnistheoretisch-konstruktivistischen Figur, verbunden mit der These von Honig, Kindheit sei in eine „generationale Ordnung“ eingebettet¹⁰, konstatieren Diehm und Andresen eine produktive Auseinandersetzung mit Bildern vom Kind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. So kann gesagt werden: „Konstruktionen von Kindheit sind soziale Repräsentationen, die durch die

7 Vgl. bspw. Gerold Scholz, *Die Konstruktion des Kindes: Über Kinder und Kindheit*, Opladen 1994; Lucia Amberg, *Wissenswerte Kindheit: Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts*, Bern 2004; Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen: erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialwissenschaftliche Verortungen*, Wiesbaden 2006; Christine Henry-Huthmacher/Elisabeth Hoffmann (Hg.), *Das selbständige Kind. Das Kinderbild in Erziehung und Bildung*, Berlin 2015; Andreas Zollinger, *Die soziale Konstruktion des Kindes und die generationale Ordnung in der Schule*, Opladen u.a. 2021.

8 Diesen Annahmen liegt die erkenntnistheoretische Sichtweise des Konstruktivismus zugrunde, auf die in Kapitel 2 ausführlich reflektiert wird.

9 Vgl. Gabriele Gloger-Tippelt/Rudolf Tippelt, *Kindheit und kindliche Entwicklung als soziale Konstruktionen*, in: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), 149–164.

10 Vgl. Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M., 1999.

Werte, die eine Gesellschaft Kindern zumisst, die Meinungen, die sie über Kinder hat, usw. geschaffen werden.“¹¹

Menschenbilder

Der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist der Mensch?“ wird ebenfalls eine existenzielle Bedeutung für die pädagogische Praxis beigemessen. Zahlreiche Publikationen widmen sich dieser Thematik, indem beispielsweise unterschiedlichste pädagogische Ansätze auf das ihnen zugrunde liegende Menschenbild hin untersucht und diskutiert werden.¹² Dabei steht die These im Mittelpunkt, dass allein ein im wissenschaftlichen Diskurs reflektiertes Menschenbild als Maßstab von Erziehungswissenschaft und Pädagogik dienen kann. Nicht nur in theoretisch-philosophischer Hinsicht, sondern auch für verschiedene Bereiche des öffentlichen Lebens wie Politik, Medizin oder Recht sind die Antwortversuche, die im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist der Mensch?“ gefunden werden, von grundlegender Relevanz. Zweifelsohne kommt der Erziehungswissenschaft in diesem Zusammenhang eine besondere Aufgabe und eine damit verbundene spezielle Verantwortung zu. So ist sie mit der weiterführenden Frage konfrontiert: „Warum und wozu soll der Mensch erzogen werden?“ Dabei handelt es sich um eine Grundfrage der Erziehungswissenschaft, die ihr Menschenbild immer wieder klären und kritisch reflektieren muss, da unterschiedliche Menschenbilder unterschiedliche pädagogische Ansätze und Konzepte mit sich bringen können. Der Herausforderung einer diskursiven Selbst-Reflexion über die ihr zugrunde liegenden Menschenbilder kommt die Erziehungswissenschaft in vielfacher Weise nach, wie es die große Anzahl an Veröffentlichungen zu dieser Thematik belegt.¹³ Insbesondere im Bereich der pädagogischen Anthropologie ist

11 Daniela Bickler, *Zielgruppe Kinder – Handlungsspielräume eröffnen, Abhängigkeiten vermeiden*, Baden-Baden 2001.

12 Vgl. exemplarisch Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, Wiesbaden 2014; Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2017; Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, Weinheim/Basel 2018; Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Eine Frage der Haltung ... pädagogische Menschenbilder. Themenheft der Zeitschrift Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule* (4/2018); Andreas Wessel/Anne Wessel/Karl-Friedrich Wessel (Hg.), *Erziehung – Bildung – Menschenbild*, Berlin 2018.

13 Vgl. v.a. die Analyse der jeweiligen Menschenbilder in der Erlebnis-, Reform-, Waldorf-, Humanistischen, Inklusiven, Anthropologischen und Montessori-Pädagogik in Horst Philipp Bauer/Jost Schieren (Hg.), *Menschenbild und Pädagogik*, Weinheim/Basel 2015; darüber hinaus bspw. Christoph Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*,

man sich ausdrücklich der Relevanz dieser Aufgabe bewusst, denn, wie Wulf und Zirfas feststellen: „Nicht jede Pädagogik ist eine Pädagogische Anthropologie, doch jede hat eine“¹⁴, was mit anderen Worten ausgedrückt bedeutet, dass „anthropologische Ideen der Bildsamkeit und Bestimmung des Menschen explizit oder implizit in die pädagogischen Grundlagen, die erzieherischen Mittel und die Bildungsziele der Pädagogik mit eingehen.“¹⁵ Als eine grundlegende Schwierigkeit ist jedoch bereits an dieser Stelle zu markieren, dass die Erziehungswissenschaft ihrem gegenwärtigen Selbstverständnis entsprechend auf jegliche religiöse und weltanschauliche Festlegung verzichten muss. Um die „auf Neutralität beruhende erziehungswissenschaftliche Integrität“¹⁶ zu wahren, treten normative Begründungsanteile nahezu vollständig in den Hintergrund. So konstatiert Wulf explizit einen „Bedeutungsverlust normativer Anthropologien“¹⁷, während Liebau sich zumindest noch für „anthropologische Mindestbestimmungen einer vertretbaren Pädagogik“¹⁸ ausspricht. Auch von religionspädagogischer Seite wurde in der Vergangenheit davon abgeraten, ein wie auch immer geprägtes weltanschaulich-religiöses Menschenbild gleichsam als Maßstab an Erziehung, Bildung und Schule anzulegen. Nachdrücklich macht insbesondere Oskar Hammelsbeck auf „die jeder Menschenbildpädagogik inhärente Gefahr einer offenen oder latenten Ideologisierung von Bildung und Erziehung“¹⁹ aufmerksam.²⁰ Selbst wenn Hammelsbecks ideologiekritische Intention auch heute noch als teilweise nachvollziehbar gelten muss, ist mit Blick auf eine religionspädagogisch perspektivierte Anthropologie auf deren Bezogenheit auf ein (christlich-)theologisch fundiertes

Weinheim/Basel 2001; Jörg Zirfas, *Pädagogik und Anthropologie, Eine Einführung*, Stuttgart 2004; Dietmar Langer, *Das pädagogische Menschenbild. Warum es für Erzieher kein letztgültiges Bild vom Menschen geben soll*, Hamburg 2014, sowie Katharina Schumann, *Menschenbilder in Erziehungswissenschaft, Neurowissenschaften und Genetik. Eine vergleichende Analyse*, Weinheim 2015.

14 Christoph Wulf/Jörg Zirfas, *Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*, in: Dies. (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, 10.

15 Ebd.

16 Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien 2)*, Zürich 2011, 87.

17 Christoph Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, 8.

18 Eckart Liebau, *Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?*, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse*, 123–135, hier 134.

19 Henrik Simojoki/Thomas Schlag, *Eine Einleitung*, in: Henrik Simojoki/Thomas Schlag (Hg.), *Mensch-Religion-Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, Gütersloh 2014, 16–31, 21.

20 Vgl. Oskar Hammelsbeck, *Das Menschenbild und die Aufgabe der Erziehung*, in: Ders./Paul S. Minear/Gerrit C. van Niftrik, *Erziehung und Menschenbild. Zum Problem der „christlichen“ Schule*, München 1953, 5–33.

Wirklichkeitsverständnis²¹ zu verweisen – und in Folge dessen auf die perspektivisch gebundene Normativität ihrer anthropologischen Aussagen, die sich aus dem engen Zusammenhang zwischen Theologie und Anthropologie ergibt. Darüber hinaus kann etwa mit Dressler darauf hingewiesen werden, dass eine „Grundsatzkritik der Bildungspolitik“²² ohne normativ dimensionierte Menschenbilder nicht möglich wäre. Doch gerade in der kritischen Reflexion der Praxis und in deren Prüfung „auf ihre Subjekt- und Lebensdienlichkeit hin“ verorten Simojoki und Schlag die „religionspädagogische Pointe von Menschenbildern“²³. So zeige sich beispielhaft an der Kontroverse um inklusive Bildung, dass verantwortliche Bildungsplanung gerade im Streitfall auf das „Vorhandensein kraftvoll positioneller und gleichwohl verständigungsfähiger Perspektiven zum Thema ‚Menschenbild‘“²⁴ angewiesen sei. Auch die letztlich nicht zu leugnende Bezogenheit pädagogisch-anthropologischer Aussagen auf bestimmte Sinngebungen und Weltanschauungen²⁵ deutet darauf hin, dass es keine pädagogische Reflexion über den Menschen ohne inhärente normative Voraussetzungen und weltanschauliche Orientierungen geben kann.

Der anthropologische Diskurs und die Frage nach Menschenbildern sind somit sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Religionspädagogik von zentraler Bedeutung. Dabei stellt die Vorgehensweise einer Rekonstruktion *struktureller anthropologischer Dimensionen*, „die als notwendige Bedingungen und prinzipielle Möglichkeiten des Menschen verstanden werden“²⁶, einen aktuellen Ansatzpunkt dar, der derzeit sowohl

21 Denn, wie Simojoki und Schlag betonen, „der christliche Glaube nimmt den Menschen nicht an sich, sondern immer auch in seiner Beziehung zu Gott in den Blick.“ Henrik Simojoki/Thomas Schlag, Eine Einleitung, 22. Mit Rudolf Bultmann gesprochen könne umgekehrt, „wer theologisch von Gott reden wolle, dies nur tun, indem sie bzw. er „redet vom Menschen, wie er vor Gott gestellt ist, also vom Glauben aus.“ Rudolf Bultmann, *Die liberale Theologie und die jüngste theologische Bewegung* (1924), in: Ders., *Glauben und Verstehen I*, 9. Auflage, Tübingen 1993, 1–25, 25.

22 Bernhard Dressler, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: *EvTh* 63 (2003), 261–271, 263.

23 Henrik Simojoki/Thomas Schlag, Eine Einleitung, 22.

24 Rudolf Englert, Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild? Ein Blick auf die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch*, 147–154, 150.

25 So weisen Simojoki und Schlag konkret auf die von Zirfas eher beiläufig vorgenommene Koppelung seiner „nicht-metaphysischen Anthropologie“ an eine nihilistische Daseins-einstellung sowie auf die von Wulf geäußerten Grundannahmen zum „Tod Gottes“ hin, vgl. Henrik Simojoki/Thomas Schlag, Eine Einleitung, 22.

26 Jörg Zirfas, *Pädagogik und Anthropologie*, 34.

von erziehungswissenschaftlicher²⁷ als mittlerweile auch von religionspädagogischer²⁸ Seite verfolgt wird. Doch so unverzichtbar sich der theoretische Diskurs über das Menschenbild darstellt, so drängend muss gerade für die Religionspädagogik als praxisbezogene Wissenschaft der Bedarf einer zunehmend empirisch ausgerichteten Perspektive vor Augen treten: Anstatt die Frage nach dem Menschenbild weiterhin allein als eine Frage der normativen Voraussetzungen zu behandeln, könnte nach einer verstärkt *empiriebezogenen Sichtweise auf das Menschenbild* und einem entsprechenden Perspektivwechsel gefragt werden.

Schülerbilder?

Gerade für eine praxis- und auch dezidiert schulbezogene Wissenschaft wie die Religionspädagogik erscheint es wichtig, auf Kategorien zurückgreifen zu können, die einen inhärenten Praxis- und Schulbezug aufweisen. Denn während sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Religionspädagogik ein angeregter Diskurs über die Menschenbildthematik geführt wird und darüber hinaus mitunter ebenso vom Kinderbild²⁹ die Rede ist, bleibt die Suche

-
- 27 Vgl. Jörg Zirfas, Pädagogik und Anthropologie, sowie Eckart Liebau, Braucht die Pädagogik ein Menschenbild.
- 28 Vgl. Bernhard Grümme, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg u.a. 2012; Ders., Religionspädagogik als theologisch anthropologisch begründete Bildungstheorie. Überlegungen zur Relevanz einer religionspädagogischen Anthropologie, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 33–44, bes. 41ff. Grümme benennt hier die Dimensionen Körperlichkeit-Leiblichkeit-Geistigkeit, Endlichkeit, Identität, Sozialität, Freiheit, Versagen-Schuld-Sühne, Zeit, Rationalität sowie Religion.
- 29 So führt die Literaturrecherche im (religions-)pädagogischen Feld mitunter zu folgenden Titeln, die belegen, dass der Begriff „Kinderbild“ in der Literatur existiert: Jürgen Oelkers, Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums, in: Gerd Schäfer (Hg.), Bild-Bilder-Bildung, Weinheim 1999, 35–57; Attila Nóbik/Béla Pukánszky (Hg.), Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne, Frankfurt/M. 2010; Gisela Miller-Kipp, Produkt von Natur und Kultur. Die pädagogische Idee des Kindes und das „romantische“ Kinderbild, Oberhausen 2009; Doris Bühler-Niederberger (Hg.), Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre, Wiesbaden 2005; Sabine Andresen, Anthropologische Dimensionen der DDR-Pionierorganisation. Zum Menschen- und Kinderbild zwischen 1945 und 1958, in: Eckart Liebau (Hg.), Anthropologie pädagogischer Institutionen, Weinheim 2001, 221–236; sowie im eher wörtlichen Sinne: Mirjam Schambeck, Magdalena malt über den Tod. Versuch, ein Kinderbild zu entschlüsseln, in: Forum Religion (2001/2), 20–24; Dieter Lenzen, Heiliges Kind oder Kreatur? Anmerkungen zum Kinderbild bei Otto Dix, in: Hans-Georg Herrlitz/Christian Rittelmeyer (Hg.), Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. München/Weinheim 1993, 55–67.

nach einer begrifflichen Klärung oder tieferehenden Reflexion der Kategorie *Schülerbild* hingegen ergebnislos. Dies ist insofern erstaunlich, als eine Kategorie Schülerbild insbesondere für den Kontext eines schulischen Religionsunterrichts auf den ersten Blick äußerst naheliegend erscheint und auch bei näherem Hinsehen an substantieller Bedeutung gewinnen kann, denn: Die Rede vom Schülerbild stellt eine empiriebezogene Perspektive auf das Menschenbild in einem konkreten Kontext dar, ist schul- und praxisorientiert und macht eine Aussage über vorgegebene Unterrichtsrollen. Derartige Rollen dienen der Funktion, den Umgang zu ordnen und institutionelle Abläufe zu regeln. Sie existieren im schulischen Kontext sprichwörtlich vom ersten (Schul-)Tag an. Mit dem Moment der Einschulung – gekennzeichnet durch das an Symbolkraft kaum zu überbietende in den Händen Halten und Tragen einer Schultüte – wird eine einschneidende Rollenzuschreibung im Leben eines Kindes vollzogen. Von kirchlicher Seite wird dies häufig umrahmt durch einen anlassbezogenen Gottesdienst zur Einschulung als Übergangs- oder Schwellenritual, der als lebenszyklisch motivierter Kasualgottesdienst der wachsenden Anzahl an sogenannten neuen Kasualien³⁰ zuzurechnen ist, was die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Einschulungstages nochmals eigens vor Augen zu führen vermag. Mit dem Durchlaufen eines Aufnahme-rituals, spätestens jedoch mit dem Betreten des Klassenzimmers und seiner an und für sich recht eigentümlichen Einrichtung, geprägt durch eine spezielle Anordnung der Tische und Bänke im Gegenüber zum Pult der Lehrkraft und zur Tafel, tritt die Rollenzuschreibung für gewöhnlich innerhalb weniger Stunden vollends in Kraft – ebenso wie die nun gleichsam von einem Moment zum nächsten unvermittelt geltenden Regeln hinsichtlich eines schulkonformen Verhaltens: Was darf man, was darf man nicht als „Schüler“ oder „Schülerin“? Welche Formen und Aspekte des Verhaltens gelten als angemessen, werden eingefordert oder gegebenenfalls sanktioniert? Da es sich im Blick auf die Wahrnehmung von Verhaltensweisen der Schüler:innen als angemessen und wünschenswert bzw. unangemessen und abzulehnen jedoch weniger um unabänderliche Gegebenheiten als vielmehr um bestimmte Vorstellungen und Erwartungen handelt, kann diesbezüglich von einer *gesellschaftlichen Konstruktion dessen, was Schüler:insein bedeutet*, gesprochen werden. Denn ebenso wenig wie etwa bei Kindheit handelt es sich beim Schüler:insein um „eine biologisch-unveränderliche Kategorie“³¹. Vielmehr scheint damit eine

30 Vgl. bspw. Christian Albrecht, *Kasualtheorie: Geschichte, Bedeutung und Gestaltung kirchlicher Amtshandlungen*, Tübingen 2006, 117ff.

31 Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*, Gütersloh 1992, 13.

bestimmte Vorstellung verbunden zu sein und ein auf eine gesellschaftliche Konstruktion zurück gehendes Bild der Schüler:innen – ein *Schülerbild* also, das mit bestimmten Vorstellungen, impliziten Erwartungshaltungen, oftmals unbewussten Zuschreibungen sowie intuitiven Vor- und Hintergrundannahmen verknüpft ist.

Dabei darf die Wahrnehmung der Lernenden, das Bild also, das von Schüler:innen konstruiert wird, bezüglich seiner unmittelbaren Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen und somit als Einflussfaktor schulischer Praxis nicht unterschätzt werden. Ein Blick in das Feld der Schulforschung lässt ein allgemeines Bewusstsein dafür erkennen, welchen erheblichen Einfluss die an die Schüler:innen herangetragenen Erwartungen, Attributionen, Fremdbilder und -zuschreibungen sowie stereotypisierenden Vorannahmen auf die Selbstwahrnehmung, die Schulleistungen, den schulischen Erfolg und die schulische Leistungsfähigkeit haben können.³² Insbesondere stereotypisierende, eine negative Wahrnehmung verallgemeinernde Sichtweisen laufen dabei Gefahr, eine destruktive Selbstwahrnehmung zu befördern und einer gelingenden Persönlichkeitsbildung im Wege zu stehen. Als stark beachtete Studie ist in diesem thematischen Zusammenhang auf Michael Rutters *„Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children“*³³ hinzuweisen sowie exemplarisch auch auf Johannes Königs Untersuchungen zu den *„Entwicklungsbedingungen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern“*³⁴ und zu *„Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern“*³⁵. Darüber hinaus existieren fachspezifische Untersuchungen, beispielsweise aus dem Bereich der Mathematik, die u.a. geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Leistungserwartung und Attribution in den Blick nehmen.³⁶ Während im erziehungswissenschaftlichen Kontext weithin

32 Vgl. Etwa Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden 2020.

33 Vgl. Michael Rutter, *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, London 1980.

34 Vgl. Johannes König, *Entwicklungsbedingungen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2011/3), 198–209.

35 Vgl. Johannes König, *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8*, Berlin 2006.

36 Vgl. Ruth Rustemeyer/Angelica Jubel, *Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse*, in: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 10 (1996/1), 13–25 oder Emely Mösko, *Elterliche Geschlechtsstereotyp*

Zustimmung bezüglich der leistungssteigernden Wirkung positiver Attribubierung und der entsprechend unerwünschten Wirkung negativer Stereotype besteht und somit allgemeiner gesprochen von der *impliziten Wirksamkeit bestimmter Schülerbilder* ausgegangen wird, wurde diese Thematik von der religionspädagogischen Forschung bislang noch nicht aufgegriffen.

Worum geht es beim Schülerbild? Thesenartige Zuspitzung

An dieser Stelle kann zunächst festgehalten werden, dass in erziehungswissenschaftlicher und (religions-)pädagogischer Hinsicht zwar theoretische Diskurse zu den Kategorien Kinderbild und Menschenbild zu finden sind, dass jedoch bislang der mithin naheliegend erscheinende Schritt, diese Kategorien konkret auf den schulischen Kontext zuzuspitzen und entsprechend von einem Schülerbild zu sprechen, (noch) nicht vollzogen wurde. Dabei ist wichtig zu betonen, dass nicht das Vorhandensein von Schülerbildern an sich in Frage steht, da jede Form der theoretischen oder praktischen Adressierung von Schüler:innen bereits auf einem impliziten Schülerbild in Form von bestimmten Vorstellungen im Blick auf die Schüler:innen beruht, die voraussetzungs- und folgenreich sein können und immer schon vorhanden sind. Im Kern bezieht sich die Rede vom Schülerbild somit auf die Frage nach der stets gegebenen subjektiven Perspektive auf die Lernenden und der jeweiligen Wahrnehmung der Schüler:innen in religionspädagogischen Kontexten, nach Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle und dadurch letztlich nach omnipräsenten Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen bezüglich der Schüler:innen, die als wirkungsreiche Einflussfaktoren in religionspädagogischen Vollzügen immer schon zum Tragen kommen. Heuristisch argumentiert wäre ein Schülerbild dabei im Sinne eines subjektiv konstruierten, handlungsorientierenden inneren Bildes zu verstehen, insofern analog zur gebräuchlichen Kategorisierung von *Kinder- und Menschenbildern als Konstrukten*, bestehend aus Vorstellungen von Kindheit, Kind, Menschsein und Mensch, entsprechend auch hinsichtlich des *Schülerbildes* von einer subjektiven *Konstruktionsleistung* ausgegangen werden kann. Mit der Rede vom Schülerbild könnte eine Kategorie gewonnen werden, die eine empiriebezogene Perspektive auf das Kinder- und Menschenbild in einem bestimmten Kontext bietet, die schul- und praxisorientiert konnotiert ist und gegebene Unterrichtsrollen bereits impliziert. Als ein zentrales Anliegen der vorliegenden Untersuchung kann daher bereits an dieser Stelle der Vorschlag zur Einführung der Kategorie Schülerbild in den religionspädagogischen

und deren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern, Kassel 2010.

Diskurs markiert werden. Da sich ein so verstandenes Schülerbild, wie es bis hier her zumindest in seinen Grundzügen skizziert wurde, somit beständig auf grundlegende und für die religionspädagogische Arbeit in Theorie und Praxis wesentliche und gleichsam elementare Zusammenhänge zu beziehen hat, kann im Zusammenhang mit der Frage nach dem Schülerbild daher von einer *Grundfrage* gesprochen werden, so wie dies daher im Zuge der vorliegenden Untersuchung geschieht.

1.2 **Wie spricht die Religionspädagogik von Schüler:innen? Bestandsaufnahme und kritische Analyse der Gegenwartsdiskussion**

Ausgehend von der Feststellung, dass in wissenschaftlichen Diskursen der Religionspädagogik das Schülerbild bislang nicht dezidiert zur Sprache kommt und eine entsprechende Kategorie nicht ausfindig zu machen ist, besteht ein naheliegender nächster Schritt darin, eine Annäherung an die zentrale Thematik dieser Untersuchung dadurch zu erreichen, dass zunächst gefragt wird, wie in religionspädagogischen Kontexten von Schüler:innen gesprochen wird. Im Sinne einer Bestandsaufnahme sollen hierzu einschlägige religionspädagogische Veröffentlichungen untersucht und daraufhin befragt werden, auf welche Art und Weise Schüler:innen darin jeweils Berücksichtigung erfahren und unter welchen Gesichtspunkten jeweils auf sie Bezug genommen wird. Da dies nur in Form einer exemplarischen Herangehensweise zu realisieren ist, fällt die Auswahl der in den Blick zu nehmenden Publikationen mit dem Religionspädagogischen Kompendium³⁷ und dem Handbuch Religionsdidaktik³⁸ auf zwei zentrale religionspädagogische Sammelbände aus jüngerer Zeit, die als Standardwerke zu bezeichnen sind. Darüber hinaus sollen mit Bernd Schröders Religionspädagogik³⁹ ein umfassendes Lehrbuch sowie mit dem Wissenschaftlich-Religionspädagogischen Lexikon (WiReLex)⁴⁰ ein digitales Lexikon zu religionspädagogischen Stichworten als zwei weitere religionspädagogische Quellen stichprobenartig daraufhin befragt werden, inwiefern Schüler:innen explizit berücksichtigt werden. Auch eine terminologische Annäherung an die Rede von „Schüler:innen“ soll auf knappe Weise

37 Vgl. Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Auflage, Göttingen 2012.

38 Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021.

39 Vgl. Bernd Schröder, Religionspädagogik, 2. Auflage, Tübingen 2021.

40 Vgl. <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex> (zuletzt gesehen am 20.09.2023).

erfolgen, um die Bedeutung des Begriffs „Schüler“ bzw. „Schülerin“ und seine Verwendung in verschiedenen Kontexten zu skizzieren.

Mit Blick auf die Vorgehensweise ist vorneweg zu bemerken, dass in den genannten Werken verschiedene Perspektiven auf Schüler:innen mit variierender thematischer Schwerpunktsetzung aufgegriffen werden. Im Folgenden sollen diese Artikel jedoch nicht einfach ein weiteres Mal wiedergegeben werden. Stattdessen wird sich in methodischer Hinsicht eine alternative Zugriffsweise als sinnvoll erweisen: Zunächst erfolgt eine umrisshafte Darstellung der vor dem Hintergrund der Frage nach den Schüler:innen relevanten Artikel und Abschnitte in den genannten Werken, indem deren insbesondere anhand der jeweiligen (Zwischen-)Überschriften erkennbare Struktur schlaglichtartig zu skizzieren sein wird.

Aufgrund zahlreicher inhaltlicher Überschneidungen werden die in Rede stehenden Beiträge sodann nicht im Einzelnen referiert, sondern die darin enthaltenen Aussagen bezüglich der Schüler:innen vielmehr systematisch gebündelt und hinsichtlich der zentralen etymologischen, historischen, lebensgeschichtlichen und (religions-)soziologischen Aspekte (vgl. 1.2.2.1), (religions-)pädagogisch-psychologischen (vgl. 1.2.2.2), (religions-)didaktischen Aspekte (vgl. 1.2.2.3) sowie geschlechtsspezifischen Aspekte (vgl. 1.2.2.4) zur Darstellung gebracht, um auf diese Weise eine überblickshafte Vorstellung davon zu gewinnen, wie in religionspädagogischen Diskursen auf Schüler:innen Bezug genommen und von ihnen gesprochen wird.

1.2.1 *Bestandsaufnahme*

Religionspädagogisches Kompendium (Hg. v. Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann)

Im mittlerweile in der siebten Auflage erschienenen und als einflussreiches Standardwerk zu bezeichnenden *Religionspädagogischen Kompendium* – herausgegeben von Martin Rothgangel, Gottfried Adam und Rainer Lachmann⁴¹ – finden sich fünf Kapitel, die sich ausdrücklich dem Thema Schüler:innen zuwenden und jeweils unterschiedliche thematisch-inhaltliche Reflexionshorizonte eröffnen.

Den Auftakt bildet ein Blick auf „Empirische Methoden zur Wahrnehmung“⁴² von Schüler:innen, wobei zunächst der diesbezügliche religionspädagogische

41 Vgl. Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*.

42 Vgl. Martin Rothgangel/Robert Schelander: Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 207–221.

Forschungsstand umrissen wird, bevor auf Methoden zur Erhebung sowie zur Interpretation religiöser ‚Daten‘ eingegangen wird.

Im daran anschließenden Kapitel rücken Schüler:innen in psychologischer Hinsicht⁴³ in den Blick. Im Zentrum stehen dabei die grundlegende Frage nach „Lernen“ im Religionsunterricht sowie damit zusammenhängend lernpsychologische Theorien, wie beispielsweise behavioristische oder verhaltenspsychologische, kognitionspsychologische, konstruktivistische Ansätze. Auch entwicklungspsychologische Aspekte in Anlehnung an Jean Piaget und Theorien der religiösen Entwicklung nach Oser, Gmünder und Fowler finden Erwähnung.

Im folgenden Abschnitt kommen sodann (religions-)soziologische Perspektiven zum Tragen.⁴⁴ Es wird danach gefragt, welche Formen und Funktionen Religion in unserer Gesellschaft hat und wie Heranwachsende zu sozial handlungsfähigen Persönlichkeiten werden. Darüber hinaus wird auf diesbezügliche empirische Befunde hingewiesen. Als nächstes kommen Schüler:innen theologisch⁴⁵ in den Blick. Dem Anliegen theologischer Gespräche im Religionsunterricht entsprechend wird ihre Wahrnehmung als kompetente Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner nahegelegt und aufgezeigt, wie Schüler:innen ihr Gottesverständnis konstruieren. Schließlich erfolgt eine Auseinandersetzung mit Genderfragen⁴⁶, die sowohl Schüler:innen als auch Religionslehrer:innen betreffen. Zusammenhängende Perspektiven zwischen Genderforschung und Religionsunterricht werden aufgezeigt, indem Gender als Kategorie der Unterrichtsforschung im Kontext eines Heterogenitätsdiskurses und im Blick auf die Lebens- und Vorstellungswelten heutiger Schüler:innen zur Sprache gebracht wird.

Handbuch Religionsdidaktik (hg. v. Ulrich Kropač und Ulrich Riegel)

Im von Ulrich Kropač und Ulrich Riegel herausgegebenen, ökumenisch konzipierten Handbuch Religionsdidaktik⁴⁷ geht es in insgesamt drei Teilabschnitten des Kapitels „Personen des Religionsunterrichts“ ausdrücklich um Schüler:innen.

43 Vgl. Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 222–236.

44 Vgl. Manfred L. Pirner, Schüler/in – soziologisch, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 237–251.

45 Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, Schüler/in – theologisch, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 252–264.

46 Vgl. Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), 265–276.

47 Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik.

Dabei steht zunächst deren religiös-weltanschauliche Entwicklung im Mittelpunkt.⁴⁸ Insbesondere wird dabei auf die Erforschung der Religiosität Jugendlicher, auf das Verhältnis Jugendlicher zu Religion unter den Vorzeichen von Pluralität und Individualisierung, persönlichem Glauben und religiösen Institutionen, Konfessionslosigkeit u.a. eingegangen, bevor Theorien der religiösen Entwicklung betrachtet werden.

Daran schließt sich die Frage nach Schüler:innen in ihrer Identitätsarbeit an.⁴⁹ Im Zuge dessen wird Identität als (religions-)pädagogische Leitkategorie herausgestellt, bevor exemplarische identitätstheoretische Konzepte zur Sprache gebracht werden.

An dritter Stelle findet sich schließlich eine Darstellung zu Schüler:innen in ihrer digitalen Welt.⁵⁰ Hierbei werden Aspekte wie Medienbesitz und Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen, Auswirkungen digitaler Technologien auf deren Lebenswirklichkeit, Begegnung mit Religion im digitalen Raum sowie religiöse Bildung in und mit digitalen Medien vor Augen geführt.

Religionspädagogik (Bernd Schröder)

In dem in zweiter Auflage erschienenen umfassenden Lehrbuch *Religionspädagogik* von Bernd Schröder werden Schüler:innen im Kontext eines Teilkapitels zu Religionsunterricht als personalem Geschehen angesprochen.⁵¹ Dabei wird zunächst auf die eng mit der Geschichte religionsdidaktischer Konzeptionen verbundene kontinuierliche „Spannung zwischen Sach- und Schülerbezug“ reflektiert, bevor die Lernenden gleichsam als „Dreh- und Angelpunkt“ des (Religions-)Unterrichts und der Didaktik bezeichnet werden. Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, welche Formen der Realisierung einer Schüler:innenorientierung es geben kann, wobei mit der Wahrnehmung der Lernenden, der kompetenten Deutung ihrer religiös relevanten Äußerungen sowie der Förderung ihrer religiösen Entwicklung „drei Momente von zentraler Bedeutung“ benannt werden.

48 Vgl. Wolfgang Weirer, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, 109–119.

49 Vgl. Andrea Lehner-Hartmann, Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, 120–126.

50 Vgl. Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl, Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, 127–133.

51 Vgl. Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, 394–395.

*Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet,
Art. Schülerinnen und Schüler (Elisabeth Naurath)*

Das Wissenschaftlich Religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex) nimmt Schüler:innen in einem eigenen thematischen Artikel in den Blick.⁵² Nach einer Begriffsbestimmung kommen unter der Überschrift einer religionspädagogischen Perspektive historische, lebensgeschichtliche, (religions-)soziologische, religions- und entwicklungspsychologische sowie geschlechtsspezifische Aspekte zur Darstellung. In religionsdidaktischer Perspektive erfolgt darüber hinaus eine Auseinandersetzung mit der Thematik einer Schüler:innenorientierung als dezidiert Subjektorientierung und didaktischer Herausforderung im Kontext von Pluralität.

1.2.2 *Inhaltlich-systematische Darstellung*

Bereits im Zuge der vorangegangenen überblicks- und stichwortartigen Bestandsaufnahme bezüglich der Frage, wie in exemplarischen religionspädagogischen Darstellungen von Schüler:innen gesprochen wird, wurde deutlich, dass bestimmte Aspekte mehrfach zur Sprache kommen und mit inhaltlichen Überschneidungen zu rechnen ist. Deshalb erscheint es wenig sinnvoll, die Inhalte der in Rede stehenden Beiträge jeweils ausführlich zu referieren. Stattdessen werden die darin enthaltenen zentralen Aussagen bezüglich der Schüler:innen im nächsten Abschnitt vielmehr systematisch gebündelt und hinsichtlich der zentralen etymologischen, historischen, lebensgeschichtlichen und (religions-)soziologischen Aspekte (vgl. 1.2.2.1), (religions-)pädagogisch-psychologischen (vgl. 1.2.2.2), (religions-)didaktischen Aspekte (vgl. 1.2.2.3) sowie geschlechtsspezifischen Aspekte (vgl. 1.2.2.4) zur Darstellung gebracht. Dabei wird punktuell auch auf weitere religionspädagogische Veröffentlichungen Bezug zu nehmen sein, um auf diese Weise eine überblickshafte Vorstellung davon zu gewinnen, wie in religionspädagogischen Diskursen inhaltlich von und über Schüler:innen gesprochen wird.

1.2.2.1 Etymologische, historische, lebensgeschichtliche und (religions-)soziologische Aspekte

Im Zuge des Versuchs einer Annäherung an den Begriff „Schüler“ bzw. „Schülerin“ aus theologischer Sicht fällt gleich zu Beginn auf, dass im theologischen Standardlexikon *Religion in Geschichte und Gegenwart* (RGG⁴)⁵³ kein eigener

52 Vgl. Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015 (gesehen am 20.09.2023).

53 Vgl. Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft (Hg. v. Hans D. Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel), Bd.1–8, 4. Auflage, Tübingen 2007.

Artikel zum Begriff „Schüler“ existiert – was aus religionspädagogischer Perspektive kaum nachzuvollziehen ist. In pädagogischen und religionspädagogischen Lexika⁵⁴ beginnen die Ausführungen zum Begriff „Schüler“⁵⁵ mit elementaren und grundlegenden Beschreibungen: So nehmen Kinder ganz formal und offiziell die Rolle von Schüler:innen ein, sind von nun an ähnlich einer Berufsbezeichnung⁵⁶ in ihrer Person als Ganzes durch ihr Schüler:innen sein definiert und *werden selbst zu* Schüler:innen, sobald sie „den Unterricht an öffentlichen oder privaten Schulen besuchen“, „in Jahrgangsklassen bzw. Kursstufen zusammengefasst sind“⁵⁷ und „von einer oder mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden“⁵⁸. Die primäre Aufgabe eines Schülers und einer Schülerin besteht darin, im Unterricht anwesend zu sein und etwas zu lernen.⁵⁹ Eine Dokumentation des Lernerfolges, der als ein Resultat des Unterrichts erhofft und angenommen wird, erfolgt in der Regel in Form von Zeugnissen.

Etymologisch und historisch

In begriffsgeschichtlicher Hinsicht bezeichnet „Schüler“ (lat. *scholaris* oder auch *discipulus*) bis zum 17. Jahrhundert eine männliche Person, die eine Klosterschule besucht. Während es bis in das 19. Jahrhundert hinein noch üblich ist, von „Zögling“⁶⁰ zu sprechen und die Bildung dieses Zöglings sowie die Beziehung zwischen Zögling und Erzieher den zentralen Fokus des pädagogischen Interesses bestimmen⁶¹, entwickelt sich sodann zunächst die Rede vom „Edukanden“, bevor schließlich von „Schüler“ im Gegenüber zur

-
- 54 Vgl. im Folgenden besonders Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd.2, Neukirchen-Vluyn 2001; Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Lexikon Pädagogik*, Weinheim 2012; Stefan Jordan/Marnie Schlüter (Hg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart 2015.
- 55 Insbesondere in der älteren Literatur ist mitunter lediglich von Schülern die Rede. Selbstverständlich bezieht sich der Begriff in der hier vorliegenden Verwendung auf alle Geschlechter (m/w/d).
- 56 Vgl. Joachim Muth, *Schülersein als Beruf*, Heidelberg 1966.
- 57 Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung. 1. Begriffliche Aspekte, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik, 1932–1938*, hier 1932.
- 58 Hedda Bennewitz, Art. Schüler, in: Stefan Jordan/Marnie Schlüter (Hg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart 2015, 250–252, hier 250.
- 59 Ebd.
- 60 Naurath weist in diesem Zusammenhang auf die etymologische Nähe des Begriffs Zögling zu Termini wie Zucht und Erziehung hin und schließt daraus, „dass erzieherische Aspekte durchaus im Vordergrund standen.“ Siehe dazu Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.
- 61 Vgl. Herman Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt/M. 1949 sowie Herman Nohl, *Theorie der Bildung*, Frankfurt/M. 1933 (zum sog. „Pädagogischen Bezug“).

Lehrperson gesprochen wird.⁶² Nachdem beispielsweise in Luthers Schulschriften⁶³ mitunter ein unverkennbar schulisch konnotierten Sprachgebrauch zu finden ist, findet der Begriff „Schüler“ mit der Einführung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert im deutschen Sprachraum weiter Verbreitung und setzt sich als geschlechtsübergreifende Bezeichnung vollends im Zuge der Einführung der Koedukation im 20. Jahrhundert durch.⁶⁴ Trotz der Selbstverständlichkeit des gegenwärtigen Gebrauchs handelt es sich somit um einen vergleichsweise jungen Begriff in der deutschen Sprache.

Die zu Zeiten des Mittelalters vorherrschende Praxis einer unstrukturierten und altersmäßig durchmischten Zusammensetzung der Schülergruppen wurde alsbald überwunden, als die von Pädagogen wie Johan Amos Comenius vertretene Forderung nach einer Allgemeinbildung für alle zu einer Zusammenfassung in großen, nach dem Alter eingeteilten Lerngruppen führte und damit ebenfalls zu dem durchaus problematischen „Versuch einer didaktischen Homogenisierung, die den gleichen Lernstoff für alle im gleichen Zeitraum vorsah.“⁶⁵ Die ab dem 19. Jahrhundert in den Gymnasien entstehenden Jahrgangsklassen und die damit verbundene Prüfung des Lernstands durch gruppenkonforme Leistungsmessung zog schlussendlich die Folge nach sich, dass nun auch die Jahrgangsstufe bei Nichtbestehen des Klassenziels wiederholt werden musste.

Lebensgeschichtlich

Als die wohl folgenreichste historische Veränderung kann wohl die Tatsache gelten, dass heutzutage jedes Kind in unserer Gesellschaft an einem bestimmten Punkt seines Lebens zum Schüler oder zur Schülerin wird, während dieser Status vor der flächendeckenden Einführung der Schulpflicht lange Zeit nur den privilegierten Kindern zukam. Die mit der Einführung der Schulpflicht verbundene und durch sie in die gesellschaftliche und pädagogische Praxis umgesetzte Auffassung einer Erziehungsnotwendigkeit erwuchs dabei aus der Überzeugung einer vorhandenen Entwicklungsbedürftigkeit von Kindern sowie gesellschaftlichen Erfordernissen beispielsweise auch wirtschaftlicher Art.

62 Vgl. Hedda Bennowitz, Art. Schüler, 250f.; Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, 1932f.

63 Vgl. Luthers Schulschriften *An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes* (1524) und *Eine Predigt, dass man Kinder zur Schulen halten soll* (1530); eine Zusammenstellung relevanter Schriften bietet bspw. die Ausgabe Martin Luther: Pädagogische Schriften. Besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1969.

64 Vgl. Hedda Bennowitz, Art. Schüler, 250f.

65 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.

Unter Befolgung eben dieser mittlerweile gesetzlich verankerten und in der Regel neunjährigen Schulpflicht wird jedes Kind in Deutschland im Alter zwischen fünf und sieben Jahren zum Schulkind und somit zum „Schüler“ bzw. zur „Schülerin“. Dabei wird die Schulfähigkeit vorab zum Teil in Leistungstests sowie durch Schulreifeuntersuchungen hinsichtlich der individuellen körperlichen, kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen eines Kindes geprüft. Der lebensgeschichtliche Übergang⁶⁶ vom Kindergarten als Institution des elementaren Bildungsbereichs im Sinne einer vorschulischen und familienergänzenden Einrichtung⁶⁷ zur Grundschule markiert dabei eine neue Stufe der Teilhabe des Kindes an der Gesellschaft. So gehe das „kindliche Dasein“ nun gleichsam „in den zweiten Modus des Menschseins über: das Schülersein.“⁶⁸ Die auch in dieser Rede vom zweiten Modus des Menschseins zum Ausdruck kommende Tragweite des Schuleintritts als Abschied von einer unbekümmerten und sorgenfreien Kleinkindzeit und als Beginn einer mit Leistungsdruck und Belastung verbundenen Schulzeit rechtfertigt die Wahrnehmung des Schüler:inseins als „anthropologisch bedeutsame Dimension“, insofern „die Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße von der Schulkarriere beziehungsweise auch den Einflüssen des Schullebens und der Schulkultur abhängt.“⁶⁹

Heute verbringen Kinder und Jugendliche mehr Lebenszeit in Schulen als jemals zuvor. Oder anders ausgedrückt: Noch niemals zuvor *waren* Kinder und Jugendliche eine so lange Zeit und einen derart großen Abschnitt ihres Lebens „Schüler:in“. Das *Schüler:insein* macht somit einen erheblichen Teil der Existenz heutiger Kinder und Jugendlicher, ihrer Identität und ihres Personseins aus.

(Religions-)Soziologisch

Proportional zur Verlängerung der Schulzeit im Rahmen der Bildungsexpansion gewinnt die Schule sodann an sozialisationswirksamer Bedeutung und macht sich über die Vermittlung von Wissensinhalten hinaus außerdem eine „Internalisierung gesellschaftlich relevanter Werthaltungen“⁷⁰ zur Aufgabe. Neue Tendenzen im Hinblick auf die Bestimmung des Schüler:inseins

66 Vgl. die Rede von *rites de passage*, bspw. bei Arnold van Gennep, Übergangsriten (*Les rites de passage*), 3. Auflage, Frankfurt/M. 2005.

67 Vgl. Ulrike Graf, Kinder im elementarpädagogischen Alter, in: Uwe Sandfuchs u.a. (Hg.), *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn 2012, 408–415, hier 408.

68 Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule*, 2. Auflage, Stuttgart 1969, 27.

69 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.

70 Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt, Art. Schüler, in: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, 627.

zeichnen sich in jüngster Zeit durch das Modell der Ganztageschule und die Ausweitung der täglichen Schulzeit ab. Schulisch-pädagogische, aber auch religionspädagogische⁷¹ Angebote rücken stärker in den Fokus des schulischen Lebens und der Schulkultur, was einerseits eine größere Vielfalt an Aspekten jugendlichen Lebens in der Schule zum Tragen kommen lässt. Andererseits werden diese „damit allerdings auch schulischer Beobachtung und möglicherweise schulischer Beurteilung zugänglich“⁷².

Im Kontext der Schule als organisatorischem Rahmen bilden die Mädchen und Jungen einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe eine zumeist altershomogene Gruppe, die so genannten peers. Neben dem familiären Kontext als primärer und traditioneller „Sozialisationsagentur“⁷³ kommt eben diesen Gleichaltrigengruppen bzw. peer groups als sekundärer Sozialisationsinstanz eine maßgebliche lebensgeschichtliche Bedeutung für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin zu. Die zentrale Erkenntnis der Sozialisationsforschung seit den 1980er Jahren, dass Sozialisation als Persönlichkeitsentwicklung im Wechselspiel zwischen Individuum und gesellschaftlicher Umwelt von staten geht, kann insofern sogar durch die Annahme einer „Selbstsozialisation“⁷⁴ weitergeführt werden, die sich unter den Heranwachsenden innerhalb der meist in sich geschlossenen peer groups, Medienkulturen und Jugendkulturen vollzieht. Somit ist zum einen von einem wechselseitigen Einfluss der Gesellschaft auf die Schüler:innen sowie von derer eigenen Konstruktion ihrer gesellschaftlichen Partizipation auszugehen. Zum anderen „prägt das zeitlich wachsende Pensum des Schulkontextes (wie der gegenwärtig politisch gewollte Ausbau von Ganztageschulen) die Schülerinnen und Schüler als Teile einer Schulkultur, die sozialisierend den/die Einzelne/n in eine Gruppe integriert

71 Vgl. dazu mögliche Kooperationsmodelle von Jugendarbeit und Schule unter <http://www.schuelerarbeit.de/jugendarbeit-schule/kooperationsmodelle/> (gesehen am 02.09.2023) sowie weiterführend Yasmine Chehata, Jugendarbeit an und in Grenzen – Kooperation von Jugendarbeit und Schule, in: Deutsche Jugend, Jg. 62, 01/2014, 28–37; Wolfgang Ilg/Michael Pohlner/Stefanie Schwarz, Schulbezogene Jugendarbeit und die Frage nach der Mission, in: Florian Karcher/Germo Zimmermann (Hg.), Handbuch missionarische Jugendarbeit, Neukirchen-Vluyn 2016, 226–242; Lena Wolking, Kirche, Jugendarbeit und Schule machen sich auf: Wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Kirche-Jugendarbeit-Schule“, in: Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2016, 233–305.

72 Carla Schelle, Art. Schüler, in: Lexikon Erziehungswissenschaft III, Bad Heilbrunn 2012, 122–123, hier 122.

73 Manfred Pirner, Schüler/in – soziologisch, 240.

74 Manfred Pirner, Schüler/in – soziologisch, 241 sowie Jürgen Zinnecker, Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000), 272–290.

oder auch – mittels Bullying oder Mobbing – diskriminiert und isoliert. Insignien wie Kleidung (Markenmode), Musikvorlieben, Präsenz in medialen Netzwerken (chatrooms) [...], sprachlicher Jargon oder auch Essgewohnheiten wirken inkludierend oder auch ausgrenzend, so dass verschiedene Gruppen, Klassen oder Schulen eine eigene schulische Kultur entwickeln, die mehr oder weniger sublim eigengesetzliche Züge trägt.⁷⁵ Hinsichtlich der wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung zwischen schulischem und außerschulischem Lernen kann also eine Entgrenzung der Lebenswelten als Signatur gegenwärtigen Schüler:inseins konstatiert werden. Diese Beobachtung wird auch durch die Forderung der aktuellen Schulforschung unterstrichen, die „Dynamik von ‚schulischer Ordnung‘ und ‚Gleichaltrigenkultur‘“⁷⁶ in den Blick zu nehmen.

Auch hinsichtlich der religiösen Sozialisation der Schüler:innen ist nicht länger von einem einseitigen Einwirken einer Religion oder einer religiösen Umwelt auf die Heranwachsenden auszugehen, sondern vielmehr von deren eigenständiger Auseinandersetzung mit Religiosität. Dabei steigt der Einfluss von insbesondere schulischen peer groups, Medien- und Jugendkulturen umso mehr an, je weniger an religiöser Sozialisation in Familie und Kirchengemeinde erfahren wird. Auf eine religiöse Selbst- bzw. Mediensozialisation angesichts religiös aufgeladener Lebensvollzüge und populärer Kulturen⁷⁷ verweisen die Ergebnisse mehrerer empirischer Studien⁷⁸. Während dabei Freiheit und Selbstbestimmung bei der Entwicklung der eigenen Religiosität zwar geschätzt werden, wird hingegen auch auf die mitunter als belastend empfundene Schwierigkeit verwiesen, für die eigenen Lebensfragen tragfähige und Orientierung gebende Antworten aus der Medienkultur zu gewinnen.⁷⁹ Angesichts dieser Problemanzeige und mit Blick auf die Pluralisierung der säkularen

75 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.

76 Burkhard Fuhs/Dagmar Brand, Kinder im Schulalter, in: Uwe Sandfuchs u.a. (Hg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, 416–422, hier 416.

77 Pirner verweist bspw. auf spezifische Jugendkulturen wie HipHop, die Gothic- und die Technoszene, vgl. Manfred L. Pirner, Schüler/in – soziologisch, in: Religionspädagogisches Kompendium, 241; doch auch Fankulturen, Mediennutzung und mediale Selbstinszenierung, Familien-, Sport-, Körperkult etc. können durchaus religiöse Züge aufweisen.

78 Vgl. Manfred L. Pirner, Religiöse Mediensozialisation, München 2004; Manfred L. Pirner, Religiöse und politische Selbstsozialisation. Wahrnehmungen und Herausforderungen am Beispiel der Gothic-Jugendszene, in: Hans-Jürgen Benedict/Andreas Engelschalk/Manfred Pirner (Hg.), „Hey, Mr. President ...“ Politik und populäre Kultur, Jena 2011, 123–145.

79 Vgl. Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl, Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt; J. Herrmann, Medienerfahrung und Religion, Göttingen 2007, 314.

und religiösen Weltanschauungen⁸⁰, die sich auch innerhalb der Schule als gleichsam mikrokosmisches Abbild der Gesellschaft spiegelt, treten sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeiten und Herausforderungen religionspädagogischen Handelns zur begleitenden Unterstützung der Schüler:innen deutlich vor Augen. Denn selbst bei abnehmender Bindung an die Institution Kirche und bei schwindendem Interesse an „kirchlicher“ Religion bleiben religiöse Lebensfragen und eine persönliche Religiosität für die Schüler:innen über die Altersgrenzen hinweg weiterhin bedeutsam und „begründen – gerade aufgrund des so genannten Traditionsverlusts – ein Recht auf religiöse Bildung am Lern- und Lebensort Schule.“⁸¹

1.2.2.2 (Religions-)Pädagogisch-psychologische Aspekte

Ein fester Bestandteil der alltäglichen schulischen Praxis in Form von Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht ist es, die Schüler:innen auch in pädagogisch-psychologischer Hinsicht in den Blick zu nehmen. So umschließt das professionelle Handeln der Religionslehrkräfte die Fragen nach dem religiösen Entwicklungs- und Lernstand, der religiösen Heterogenität der Lerngruppe und nach dem „Phänomen Religion, das sich im Lebenslauf und in verschiedenen Lebensaltern als dynamischer Prozess darstellt“⁸². Dazu gehören die Ermittlung der jeweiligen Lernvoraussetzungen durch Wahrnehmen und Einschätzen der religiösen Herkunft und der Lebenswelten, Überlegungen zu Lernformen und Lernwegen, um die religiösen Bildungsprozesse in Gang zu bringen und die Entwicklung von entsprechenden Kompetenzen der Schüler:innen zu fördern, der Umgang mit beobachtbaren Schwierigkeiten, Entscheidungen bezüglich der Rückmeldung von Lernfortschritten an die Lernenden sowie die Vergegenwärtigung und Reflexion über das eigene Verständnis von religiösem Lernen. Bei all diesen Vorgängen kann die religionspädagogische Theorie und Praxis vom Rückgriff auf Ergebnisse und Erträge aus dem Forschungsfeld der Pädagogischen Psychologie profitieren, die sich mit den Fragen nach Erziehung und Unterricht sowie mit der Bedeutung psychologischer Theorien und Befunde für pädagogische Fragestellungen und Zusammenhänge befasst. Dabei ist sie bestrebt, schulisches Lernen mit Hilfe psychologischer Erkenntnisse zu erklären und zu verbessern.⁸³ Aus Sicht

80 Vgl. dazu auch Wolfgang Weirer, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung.

81 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.

82 Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, 222.

83 Vgl. bspw. Christoph Steinebach/Daniel Süß/Jutta Kienbaum/Mechthild Kiegelmann (Hg.), Basiswissen Pädagogische Psychologie: die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2016; Elke Wild/Jens Möller (Hg.), Pädagogische

der Religionspädagogik sind insbesondere ethische und religiöse Lern- und Erziehungsvorgänge von Relevanz. Um sich der Frage anzunähern, auf welche Weise sich Lernprozesse bei den Schüler:innen ereignen, soll das Phänomen „Lernen“ mit Hilfe einer religionspädagogisch anschlussfähigen Definition betrachtet werden, welche „Lernen nicht einseitig auf das äußere Verhalten des Menschen konzentriert und ‚Lernen‘ anthropologisch nicht auf das Wissen und Denken beschränkt.“⁸⁴ Eine derartige Lerndefinition ist diejenige des amerikanischen Psychologen Merlin C. Wittrock:

Lernen ist ein Begriff, den wir verwenden, um Prozesse zu beschreiben, die an Veränderungen durch Erfahrung beteiligt sind. Dies sind Prozesse, in denen durch Erfahrungen relativ dauerhafte Veränderungen im Hinblick auf Verstehen, Einstellungen, Wissen, Informationen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erreicht werden.⁸⁵

In Abgrenzung zu anderen gängigen Lerndefinitionen sowie zu behavioristischen bzw. verhaltenspsychologischen Lerntheorien, die sich rein auf das äußere Verhalten des Menschen konzentrieren, wird hier das Lernen der Schüler:innen nicht allein am Ergebnis und also an der beobachtbar erfolgten Veränderung im Verhalten festgemacht. Zwar wird Lernen durchaus auch als Veränderung durch Erfahrung begriffen, doch liegt der Fokus auf dem Prozess, den ein Schüler oder eine Schülerin beim Lernen durchläuft, und auf den damit einhergehenden Veränderungen. Diese Veränderungen betreffen das geistige Verstehen (*understanding*), Haltungen oder Einstellungen (*attitude*), Kenntnisse und Wissen (*knowledge, information*), praktische Fertigkeiten (*skills*) und weitere Aspekte des Menschseins wie beispielsweise die Emotionalität und Sozialität. Somit vollziehen Schüler:innen Lernprozesse in kognitiven, affektiven, aktionalen und sozialen Dimensionen: Während die Schüler:innen beim kognitiven Lernen einen Erkenntnis- und Wissensgewinn anstreben, kommt es beim affektiven Lernen zu veränderten persönlichen Interessen und Einstellungen. Lernen die Schüler:innen aktional, stehen körperliche Betätigung und eigenes Tun im Mittelpunkt. Hingegen zielt das soziale Lernen auf die Entfaltung menschlicher Sozialität und auf die Fähigkeit der Schüler:innen, sich auf andere Menschen verstehend zu beziehen und

Psychologie, Berlin/Heidelberg 2015; Ruth Rustemeyer, Einführung in die Unterrichtspsychologie, 2. Auflage, Darmstadt 2007.

84 Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, 224.

85 Zitiert nach Hans Gruber/Manfred Prenzel/Hans Schiefele, Spielräume für Veränderung durch Erziehung, in: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, 5. Auflage, Weinheim/Basel 2006, 99–136, 126.

mit ihnen zu kommunizieren.⁸⁶ Durch diesen konstitutiven Bezug auf die verschiedenen Aspekte des Menschseins geschieht Lernen nach Wittrock also anthropologisch-ganzheitlich: Als *Lernende* werden Schüler:innen ganzheitlich in ihrem *Menschsein* angesprochen und aufgefordert, das ihnen aufgrund ihres Menschseins eigene Potenzial in verschiedenen Facetten und Dimensionen zu entfalten. Die Schüler:innen *sind* Menschen und sollen es als Lernende durch das Ausschöpfen der ihnen durch Bildung erst gegebenen Möglichkeiten zugleich *werden*.

Bezüglich der Frage, wie Schüler:innen (Religion) lernen, werden in neuerer Zeit auch in der Religionspädagogik Impulse konstruktivistischer Lerntheorien aufgegriffen⁸⁷, die den Fokus auf die Schüler:innen als aktiv beteiligte Subjekte des Lernens richten. Demzufolge können weder Wissen noch (religiöse) Überzeugungen und Werthaltungen an sich „vermittelt“ werden; vielmehr werden diese im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien „angeeignet“. Die Grundannahme konstruktivistischer Theorien, welche die Eigentätigkeit des Lernenden und den sozialen Charakter des Lernens betonen, besteht darin, dass jedes Individuum seine Wirklichkeit ganz und gar subjektiv konstruiert, indem die aufgenommenen Informationen auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und des eigenen Weltwissens, aber auch aufgrund zur Verfügung stehender Denkmuster selektiv und kreativ verarbeitet werden.⁸⁸ Da je nach Inhalt unterschiedliche Vorgehensweisen beim Wissenserwerb erforderlich sind, wird Lernen themen- oder domänenspezifisch analysiert. Unterrichtliche Umsetzung erfährt dieser Ansatz in Form von anregenden, irritierenden oder auch aufwühlenden Fragen und Problemen (Perturbation) sowie differenzierten und progressiven Aufgabenstellungen. Verschiedene Perspektiven und

86 Vgl. Burkard Porzelt, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Bad Heilbrunn 2009, 32–36.

87 Vgl. bspw. Hans Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005. Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Hannover 2010 u.ö.; Hanna Roose, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 246–252.

88 Vgl. Kersten Reich, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 5. Auflage, Weinheim 2005; Kersten Reich, Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim 2006; Horst Siebert, Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt/M. 2002; Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, 2. Auflage, München 2003; Holger Lindemann, Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis, München 2006.

Blickrichtungen auf Lerninhalte mit authentischem Lebensweltbezug sollen es den Schüler:innen ermöglichen, unterschiedliche Lernwege einzuschlagen.

Von einer „Konstruktionsarbeit“ des lernenden Menschen im Sinne eines wechselseitigen Prozesses, der sich zwischen Subjekt und Welt gestaltet und entwickelt, geht auch der Schweizer Entwicklungspsychologe Piaget aus, der auch als einer der Väter des Konstruktivismus gilt. In seinen Forschungen zur geistigen Entwicklung des Menschen erläutert er anhand von vier Stufen bzw. Stadien der kognitiven Entwicklung, wie menschliches Wissen, Erkenntnis und Handlungsfähigkeit durch die aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt konstruiert werden. Kann ein Sachverhalt mit den bestehenden kognitiven Strukturen nicht mehr assimiliert werden, wird eine Anpassung (Akkomodation) der Strukturen notwendig, um das Gleichgewicht (Äquilibration) zwischen Person und Umwelt wiederherzustellen. Gerade auch mit Blick auf die Entwicklung religiöser Denk- und Lernprozesse bei Schüler:innen, die durch kognitive Konflikte und Zweifel angeregt werden, ist es wichtig, sich dieses Prozesses bewusst zu sein. Denn trotz der Kritik, die an Piagets Entwicklungstheorie und insbesondere an der strengen Annahme über die zwingend notwendige Abfolge einzelner Entwicklungsschritte verschiedentlich geübt wurde, steht die Relevanz seiner Forschungsergebnisse und Erkenntnisse für die Lernpsychologie außer Frage: „Piagets Theorie bildet die Basis für die Entwicklung von Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen. Vor jeder Informationsvermittlung steht die Neugier oder ein Konflikt, die Lernende zu selbst gestellten Fragen führt.“⁸⁹ Allerdings darf nicht von Schüler:innen als einer homogenen Lerngruppe ausgegangen werden. Vielmehr sind der heterogene Entwicklungsstand sowie die individuellen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Weiter besteht umfassender Konsens über Piagets Annahmen, dass forschendes Lernen mit eigenem Handeln und Experimentieren die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt fördert und dass die Vermittlung und Aneignung abstrakter Inhalte über konkret wahrnehmbare Objekte und Sachverhalte leichter gelingen kann. „Anschaulichkeit“ hilft nicht nur jungen Lernenden, „sondern auch älteren Schüler/innen mit geringem Vorwissen. Die nachfragende Lehrkraft fordert kognitive Konflikte heraus, die Antriebskraft fürs Neulernen und Umlernen sind.“⁹⁰ Religionspädagogisch bedeutsam sind darüber hinaus entwicklungspsychologische Theorien der psychosozialen Identitätsbildung⁹¹, des moralischen Urteils⁹²

89 Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, 229.

90 Ebd.

91 Vgl. Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1974.

92 Vgl. Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1995.

sowie insbesondere der religiösen Entwicklung, wie sie in Anlehnung an Piagets Grundannahmen beispielsweise von Fowler, Oser und Gmünder⁹³ entwickelt wurden. Auch sie nehmen Kinder und Jugendliche als aktive Subjekte ihrer religiösen Entwicklung in den Blick, die als Lernende religiöse Inhalte aktiv in sich aufnehmen und diese ihrer kognitiven Entwicklung entsprechend assimilieren. Die auf diese Weise entwickelten Erkenntnisstrukturen passen sich in der Folge dem neuen Bewusstseinsstand an (Akkomodation). Demnach setzen die Theorien „eine progressive kognitive religiöse Entwicklung in unterscheidbaren Stufen und somit die religiöse Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen“⁹⁴ unmittelbar voraus. Diese Grundannahme erweist sich als maßgeblich für die Zielperspektive des Religionsunterrichts, die religiöse Entwicklung der Schüler:innen zu fördern und zu unterstützen sowie durch religiöse Erziehungs- und Bildungsprozesse pädagogisch zu begleiten. Dies geschieht durch Rückbindung der Unterrichtsinhalte an die Zugangs- und Verstehensweisen der Schüler:innen in Bezug zur Klassenstufe der jeweiligen Lerngruppe und der zu erwartenden Entwicklungsphasen während der Schulzeit.

Die Frage nach der Reichweite und den Grenzen kognitiv-struktureller Theorien der religiösen Entwicklung wurde in der religionspädagogischen Diskussion mittlerweile umfassend diskutiert.⁹⁵ Zusammenfassend müssen insbesondere der Stufenbegriff und das Fortschrittsdenken, das der hierarchisch angeordneten Stufenfolge zugrunde liegt, als in religionspädagogischer Hinsicht äußerst fragwürdig angesehen werden. So muss die Schlussfolgerung, eine Schülerin oder ein Schüler auf einer höheren Stufe verfüge etwa über eine wertvollere Form von Religiosität, mit dem Hinweis deutlich abgelehnt werden, dass jede (religiöse) Entwicklungsphase ihren eigenen Wert besitzt und als solche anzuerkennen ist, wie es beispielsweise auch dem Ansatz

93 Vgl. James W. Fowler, *Stages of Faith: the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981 (dt.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991); Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984 sowie überblicksartig Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 8. Auflage, Gütersloh 2016 und Gerhard Büttner/Veit-Jacobus Dieterich, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, 2. Auflage, Göttingen 2016.

94 A. Schulte, *Schüler/in – psychologisch*, 230.

95 Vgl. bspw. Anton A. Bucher/Karl Helmut Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen-Theorieprobleme-Anwendungen*, Fribourg 1989; Gerhard Büttner, *Abschied von Piaget?*, in: *Katechetische Blätter* 135. Jg. (2010), 208–212; Michael Fiedler, *Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungstheorien*, in: *WzM* 62 (2010), 261–273.

der Kinder- und Jugendtheologie bzw. des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen entspricht. „Soweit religiöse Entwicklung aber den Sinn einer genaueren und selbständigeren Erkenntnis des christlichen Glaubens gewinnt und die Orientierung an einer Liebesethik bedeutet, entspricht sie auch dem Anliegen der christlichen Theologie.“⁹⁶ Auch der Nachweis, dass Religion entwicklungsfähig ist und dass daher Rationalität und Mündigkeit auch als Ziele der religiösen Entwicklung gelten können, ist religionspädagogisch als Errungenschaft auch im Sinne einer Verteidigung der Religion gegenüber kritischen Stimmen aus dem Bereich einer säkularen Gesellschaft zu werten. Aus der religionspädagogischen Aus-, Fort- und Weiterbildung jedenfalls sind die kognitiv-strukturellen Theorien zur religiösen Entwicklung des Menschen trotz der bleibenden Berechtigung mancher zentraler theologischer Einwände nicht mehr wegzudenken. Für den Entwurf einer Vorstellung der Lerngruppe stellen sie für die Lehrkraft eine dauerhafte Bereicherung dar, da auf ihrer Grundlage begründete Annahmen über den Verstehens- und Entwicklungsstand der Schüler:innen einer bestimmten Klassenstufe entwickelt werden können. Dabei stützen sich die kognitiv-strukturellen Theorien der Entwicklungspsychologie auf die Überzeugung, dass die (religiösen) Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen über deren individuelle Vollzüge hinaus zugleich auch verallgemeinerbare und typisierbare Strukturen aufweisen. Abschließend bleibt in diesem Zusammenhang jedoch wichtig zu betonen, dass entwicklungspsychologische Kenntnisse beständig als „Deutehilfen, nicht Ersatz für Beobachtungen in der eigenen Lerngruppe“⁹⁷ zu verstehen sind.

1.2.2.3 (Religions-)Didaktische Aspekte

Mit dem seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in Gang gekommenen Prozess, den religionsdidaktischen Fokus nicht nur auf die theologischen Inhalte – wie etwa zu Zeiten der Evangelischen Unterweisung –, sondern vermehrt auf die Schüler:innen in ihrem lebensweltlichen Kontext zu richten, vollzog sich ein konzeptioneller Umbruch, der neuerdings beispielsweise in kinder⁹⁸- und jugendtheologischen⁹⁹ Ansätzen zur Wahrnehmung

96 Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, 163.

97 Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, 395.

98 Vgl. A. Bucher u.a. (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie*, Stuttgart 2002 u.ö.; Mirjam Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, 2. Auflage, Neukirchen-Vluyn 2012.

99 Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion*, Neukirchen 2012; Dies., *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen 2011.

der Schüler:innen als theologisch kompetente Gesprächspartner¹⁰⁰ führte. Der mit dieser Entwicklung verbundene „Perspektivenwechsel erstreckt sich vom Schüler als Objekt der heteronomen Gesinnungs- und Wissensvermittlung zum Schüler als Subjekt eines autonomiefördernden Unterrichts in seinen vielgestaltigen Formen.“¹⁰¹ Diese neue pädagogische Gewichtung wird durch den Begriff der „Schülerorientierung“¹⁰² auf den Punkt gebracht. Die zwar naheliegende Gegenüberstellung von Traditions- bzw. Wissenschaftsorientierung als Kontrastfolie zum Begriff Schüler:innenorientierung heranzuziehen, halten Rothgangel und Hilger im religionspädagogischen Kontext jedoch für nicht angebracht. Dies ist nachvollziehbar, da „historisch betrachtet der schülerorientierte RU eine korrigierende Fortführung des Problemorientierten RU darstellt“¹⁰³, wie es auch von Nipkow¹⁰⁴ und Wegenast¹⁰⁵ betont wird.

Da sich Unterricht immer an Schüler:innen zu orientieren habe, geben Rothgangel und Hilger zu bedenken, dass der Begriff der Schüler:innenorientierung nur dann mehr als eine Tautologie und mehr als ein Etikett für didaktische Binsenweisheiten sei, wenn in seiner Konzeption die Schüler:innen konsequent als Subjekte des Unterrichts und nicht lediglich als Adressat:innen von didaktischen Bemühungen der Lehrkraft gesehen würden. Mit der typologischen Unterscheidung zwischen einer *vordergründigen* im Gegensatz zu einer *konsequenten* Schüler:innenorientierung wird auf der einen Seite auf das Ausblenden der Möglichkeit einer Entfremdung von Bedürfnissen und Interessen verwiesen, während auf der anderen Seite Bedürfnisse von Schüler:innen berücksichtigt werden, „die auf authentisches Sein ausgerichtet sind und die doch so häufig erst mit einiger Mühe aufgedeckt und für eine Arbeit an und mit ihnen bedacht werden können.“¹⁰⁶

In Abgrenzung zum Begriff der Schüler:innenorientierung – insbesondere zu einer solchen mit lediglich vordergründiger Ausprägung – wurde in den 90er Jahren der Begriff der Subjektorientierung profiliert. Der Perspektivenwechsel, Schüler:innen als Subjekte auch des Religionsunterrichts zu begreifen, nimmt historisch gesehen bereits in den 1960er Jahren seinen Ausgang. In dieser Zeit

100 Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, Schüler/in – theologisch, in: Religionspädagogisches Kompendium, 252–264.

101 Norbert Seibert, Art. Schüler, in: Gerd Reinhold (Hg.), Pädagogik-Lexikon, München 1999, 463–464, 464.

102 Vgl. Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, 1933.

103 Ebd.

104 Vgl. Karl-Ernst Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, 471.

105 Vgl. Klaus Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze, Planungsformen, Beispiele, Gütersloh 1980.

106 Klaus Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, 148.

war der Religionsunterricht Umfragen zufolge bei den Schüler:innen wenig beliebt. Die Evangelische Unterweisung und der später folgende Hermeneutische Religionsunterricht verfolgten eine jeweils eigene und spezielle Art der Schüler:innenorientierung. Sowohl der Evangelischen Unterweisung als auch katholischerseits der kerygmatischen Katechese lag eine theologisch bestimmte Vorstellung des Schülers und der Schülerin zugrunde, welches in ihnen „letztlich den Empfänger einer heilmachenden Botschaft“¹⁰⁷ sah. Hingegen sollten die Schüler:innen im hermeneutischen Religionsunterricht durch das Auslegen biblischer Texte „zu einem existenzhellenden Selbst- und Weltverständnis“¹⁰⁸ geführt werden.

Der in beiden Konzeptionen offensichtlich zu erkennende Mangel eines Bezugs zur gegenwärtigen Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innenschaft führte sodann zum Vorwurf der „Verleugnung des Kindes“¹⁰⁹ sowie zur Forderung einer „empirischen Wendung“¹¹⁰ in der Religionspädagogik. Auch verschiedene Ausprägungen des Problemorientierten Religionsunterrichts, der sich Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre etablierte, brachten nicht die erhoffte Abhilfe. Zwar wurde die bislang vorherrschende traditionsorientierte unterrichtliche Schwerpunktlegung durch Gegenwartspektiven auf das Christ- und Menschsein ergänzt, jedoch fanden die Lebenswirklichkeit und die Bedürfnisse der Schüler:innen ebenfalls keine konstitutive Berücksichtigung. Das Unterrichtsprinzip der Schüler:innenorientierung fand sodann ab Mitte der 1970er Jahre Eingang in die religionspädagogische Diskussion.¹¹¹ Allerdings war der Ansatz, sich konsequent an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler:innenschaft zu orientieren, nicht unumstritten. So wurde eine vordergründige, durch kurzlebige Interessen und -Wünsche geprägte Schüler:innenorientierung befürchtet, ebenso wie die einseitige Auflösung der Dialektik von „Sache“ und „Schüler“ bzw. „Schülerin“ nun – im Gegensatz zu früher – zu Gunsten der letzteren.¹¹² Infolgedessen gewann das auch für die Korrelationsdidaktik auf katholischer Seite zentrale Prinzip der Erfahrungsorientierung zunehmend an Bedeutung, da es sowohl gegenwärtige Schüler:innen-Erfahrungen als auch

107 Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, 1933.

108 Ebd.

109 Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik: Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens, Essen 1964.

110 Vgl. bspw. Klaus Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Wolfgang Esser, Zum Religionsunterricht morgen. Perspektiven künftiger Religionspädagogik, München/Wuppertal 1970, 281–300.

111 Vgl. exemplarisch Fritz Weidmann, Religionsunterricht – am Schüler orientiert. Aufgabe und Prinzip des Religionsunterrichts, Donauwörth 1978.

112 Vgl. zum „Sach- vs. Schülerbezug“ auch Bernd Schröder, Religionspädagogik, 394.

biblische Glaubenserfahrungen angemessen zu berücksichtigen vermochte. Reformpädagogische Konzeptionen vom Beginn des 20. Jahrhunderts wurden zudem erneut aufgegriffen, da ihnen zufolge nicht der „Lehrprozess“ im Vordergrund stehen dürfe, sondern vielmehr „das aktive Lernen der Schüler im Zusammenspiel mit ihren Mit-Schülern“¹¹³. Auch durch die stärkere Förderung eigener Lernaktivitäten erlebte die theoretische Vorstellung, Schüler:innen als Subjekte des Unterrichtsgeschehens ernst zu nehmen, eine konsequente Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis.

Unter dem Leitbegriff der Subjektorientierung ist sodann auch die empirische Forschung¹¹⁴ in der Religionspädagogik in den Blick zu nehmen. Ohne dabei die Gesprächspartnerinnen und -partner zu verobjektivieren oder zu vereinnahmen, bieten insbesondere qualitative Verfahren den Befragten die Möglichkeit, sich als Subjekte zu artikulieren.¹¹⁵ In diesem Sinne kann eine konsequente Subjektorientierung bereits in der theoretischen Anlage von Forschungsprojekten als kritisches Korrektiv herangezogen werden.

Der Forderung nach einer „empirischen Wendung“¹¹⁶ in der Religionspädagogik Rechnung tragend, finden ab den 1980er Jahren empirische Befunde aus der Entwicklungs- sowie aus der Religionspsychologie zunehmende Beachtung.¹¹⁷ Gerade für einen subjektorientierten Religionsunterricht wird die Bedeutung empirischer Methoden und Ergebnisse auch von der Gemischten Kommission der EKD betont:

Die Schülerinnen und Schüler sind die Subjekte des Unterrichts. Ihnen Hilfen zur Identitätsbildung und Orientierung in der Wirklichkeit zu geben, ist der erste, konstitutive Aspekt des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts. Die kompetente Wahrnehmung dieser Aufgabe setzt die differenzierte Beobachtung und die genaue Kenntnis der Schülerwirklichkeit voraus. Die Grundlagen dafür, daß Lehrerinnen und Lehrer diese Wirklichkeit mit den geeigneten methodischen Hilfsmitteln erschließen können, müssen bereits im Studium gelernt werden. Daher müssen Studierende möglichst umfassend

113 Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung, 1934.

114 Vgl. Martin Rothgangel/Robert Schelander, Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung.

115 Vgl. Reinhold Boschki, Art. Subjekt, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2017 (www.wirelex.de, gesehen am 20.09.2023).

116 Vgl. Klaus Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik.

117 Vgl. zur Rezeption empirischer Ergebnisse und Methoden in der Religionspädagogik bspw. Anton A. Bucher, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart u.a. 1994; Burkhard Porzelt/Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie 7), Münster u.a. 2000; Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblom (Hg.), Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007.

Methoden und Ergebnisse der Religionssoziologie, der Religionspsychologie und der Forschungen zur Lebens- und Glaubensgeschichte der Kinder und Jugendlichen kennenlernen und ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen damit in Beziehung setzen.¹¹⁸

Auf ähnliche Weise wird bereits in der Denkschrift *Identität und Verständigung* auf die notwendige Kompetenz hingewiesen, „Äußerungen von Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezüge genauso kundig lesen und interpretieren zu können wie theologische Texte.“¹¹⁹

Als exemplarische Methoden zur Erhebung von Schüler:innendaten mit dem eben zitierten Ziel einer genaueren Kenntnis der Schüler:innenwirklichkeit und entsprechender Äußerungen kommen in der Religionspädagogik seit den 1980er Jahren insbesondere Formen der (Unterrichts-)Beobachtung sowie der mündlichen und der schriftlichen Befragung in Form von Interviews und Fragebögen zum Einsatz.¹²⁰ Zur Auswertung der Äußerungen von Kindern und Jugendlichen wird dabei häufig auf die Methode der Grounded Theory, die Qualitative Inhaltsanalyse, die Objektive Hermeneutik sowie auf die Dokumentarische Methode der Interpretation zurückgegriffen.¹²¹

1.2.2.4 Geschlechtsspezifische Aspekte

Das soeben skizzierte (religions-)didaktische Prinzip der Schüler:innenorientierung impliziert dabei nicht allein eine subjekt-, sondern auch eine genderbewusste Sichtweise auf die Lernenden.¹²² Wie insbesondere Naurath ausführt, kann Subjektorientierung nicht ohne Gender-Orientierung gedacht werden

118 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*, Gütersloh 1997, 50.

119 Kirchenamt der EKD (Hg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, 28.

120 In der allgemeinen Pädagogik blickt die Erhebung von Schüler:innendaten zu Forschungszwecken sowie zur Unterstützung der Praxis in Schule und Unterricht auf eine lange Tradition zurück, vgl. Hildegund Weigert/Edgar Weigert, *Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag*, Weinheim u.a. 1993.

121 Vgl. zur empirischen Forschung in der Religionspädagogik bspw. Martin Rothgangel/Robert Schelander, *Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung*; Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hg.), *Empirisch Forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Stuttgart 2018; Alexander Unser/Ulrich Riegel, *Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung*, Münster/New York 2022.

122 Vgl. Elisabeth Naurath, *Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender*.

und schließt diese immer schon mit ein, „denn es gibt keine geschlechtsneutrale Identitätsentwicklung.“¹²³

Im Kontext einer genderbewussten Sichtweise wird *gender* als Ordnungskategorie einer Geschlechtsbestimmung im sozialen, soziokulturellen beziehungsweise -politischen Sinn wahrgenommen. Das Vergegenwärtigen einer geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung ist dabei mit bestimmten Rollenzuschreibungen verbunden, die von der Gesellschaft wie auch vom Subjekt selbst konstruiert werden (*doing gender*) und, wie Naurath betont, „durchaus einengenden und beschränkenden Charakter haben können.“¹²⁴

Während Curricula und Bildungspläne in den meisten Fällen Aspekte des Prinzips der Geschlechtergerechtigkeit zwar grundsätzlich thematisch aufgreifen und dessen Thematisierung auch für den Religionsunterricht vorsehen, können diesbezügliche bildungsorientierte Sensibilisierungsprozesse nur anhand konkreter Impulse im Unterricht umgesetzt und gefördert werden.

Für den Religionsunterricht besteht eine große Chance, zugleich jedoch aber auch eine Herausforderung darin, das Schüler:insein ganz bewusst auch unter geschlechtsspezifischer Perspektive und in gendersensibler Weise zu thematisieren. Ideologiekritisch können dabei die „Bedingungen weiblicher und männlicher Rollenstereotypisierungen“¹²⁵, Fragen der sozialen Rollenzuschreibung, rollenspezifische Denkmuster und Zuschreibungen sowie das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“¹²⁶ analysiert, reflektiert und hinterfragt werden. Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Perspektiven können darüber hinaus insbesondere Fragen zum vorwiegend männlich konnotierten Gottesbild als Bezugspunkt einer theologischen Anthropologie auf der Basis biblischer Texte erarbeitet und in lebensrelevante, die Identitätsentwicklung der Schüler:innen in gendersensibler Weise fördernde, gegenwartsbezogene Fragestellungen übersetzt werden. Im Sinne einer gendersensiblen Religionspädagogik ist hierbei von besonderer Bedeutung, auch als Lehrer:innenpersönlichkeit selbstreflexive Kompetenzen hinsichtlich der eigenen geschlechtsspezifischen Identität entwickelt zu haben.

Als Kategorie der Unterrichtsforschung kommt die Genderthematik gegenwärtig vermehrt im Kontext der Heterogenitätsforschung zur Sprache. Allerdings ist dabei mit Naurath auf die mit der oftmals unklaren Definition von

123 Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, 268.

124 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler.

125 Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, 265.

126 Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler, in Anlehnung an Carol Hagemann-White, Sozialisation: Weiblich – männlich?, Opladen 1984.

Heterogenität verbundenen Schwierigkeiten hinzuweisen. So beinhalte der Begriff der Heterogenität zwar plurale Unterrichtsbedingungen wie Geschlecht, Sprache, kulturellen und religiösen Hintergrund, soziale Schicht, Bildungsvoraussetzungen, Familienformen und Wertehorizonte, „vernachlässigt aber nicht selten damit einhergehende Hierarchisierungen. Der kritische Blick auf Herrschaftsstrukturen ist jedoch als nicht aufzugebendes Erbe der der Genderforschung zugrunde liegenden feministischen Theorie zu bewahren.“¹²⁷

1.2.3 *Kritische Analyse und weiterführende Überlegungen*

Aus der vorangegangenen inhaltlich-systematischen Zusammenschau wird ersichtlich, dass sich einschlägige Lexika und Lehrbücher in Teilkapiteln zwar den Personen des Religionsunterrichts und somit auch den Schüler:innen zuwenden, dabei jedoch meist lediglich schlaglichtartig von den Herausgeber:innen bzw. Autor:innen ausgewählte Aspekte des Schüler:inseins beleuchten.¹²⁸

So fällt auf, dass über Schüler:innen im religionspädagogischen Diskurs vorwiegend deskriptiv gesprochen wird. In Form von beschreibenden Darstellungen wird dabei maßgeblich auf ihre (religiöse) Entwicklung, Sozialisation, lebensweltliche Zusammenhänge sowie didaktische Fragen Bezug genommen. Zwar wird darüber hinaus die Notwendigkeit einer Schüler:innenorientierung und einer empirischen Wahrnehmung der Schüler:innen betont. Eine tiefergehende Reflexion dessen, was auf religionspädagogischer Seite an impliziten Vorstellungen, Erwartungshaltungen, Hintergrundannahmen und Zuschreibungen bezüglich der Schüler:innen im Religionsunterricht und somit an impliziten Schülerbildern existiert, bleibt hingegen aus.

Religionspädagogische Diskurse, die sich dezidiert mit dem als Zusammenspiel eben solcher impliziten Vorstellungen verstandenen Schülerbild in der Religionspädagogik auseinandersetzen, sucht man bislang also vergebens.

¹²⁷ Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, 269.

¹²⁸ Vgl. wie bereits erwähnt die entsprechenden Kapitel zu Schüler:innen bspw. in Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Auflage, Göttingen 2012 (darin: Martin Rothgangel/Robert Schelander: Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung, 207–221; Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, 222–236; Manfred L. Pirner, Schüler/in – soziologisch, 237–251; Petra Freudenberger-Lötz, Schüler/in – theologisch, 252–264; Elisabeth Naurath, Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender, 265–276); Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021 (darin: Wolfgang Weirer, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung, 109–119; Andrea Lehner-Hartmann, Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit, 120–126; Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl, Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt, 127–133).

Zugleich ergibt sich aufgrund der Forschungslage der Eindruck, dass sich die Schüler:innen vom Religionsunterricht kaum Antworten auf ihre existenziellen Fragen und lebensrelevanten Bedürfnisse erwarten. Der Religionsunterricht scheint in den Augen seiner Schüler:innen an Bedeutung zu verlieren und die Schüler:innen offenbar vielfach nicht mehr erreichen zu können. Bezeichnenderweise messen gemäß der Studie „*SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht*“ von Susanne Schwarz 40% der befragten Schüler:innen dem Religionsunterricht keine Relevanz bei.¹²⁹ Ein derartiger Befund macht ersichtlich, dass sich ein Großteil der Schüler:innen im Religionsunterricht nicht unmittelbar angesprochen fühlt und sich viele Schüler:innen mit ihren tatsächlichen Belangen kaum wiederzufinden scheinen. So zeichnet sich die Notwendigkeit für Bemühungen ab, den Schüler:innen in ihren Bedürfnissen und Interessen verstärkt gerecht zu werden und eine Verbesserung des religionspädagogischen Schülerbezugs anzustreben, was in diesem Sinne als bedeutsames Desiderat zu markieren ist. Doch wie können diesbezüglich positive Veränderungsprozesse in Gang gesetzt und letztlich zukunftsfähige Wege beschritten werden, um dem Religionsunterricht zu mehr Relevanz in den Augen seiner Schüler:innen zu verhelfen?

Die vorliegende Untersuchung folgt im Zusammenhang mit dieser Frage der Annahme, dass ein vielversprechender Ansatzpunkt in einer neuen Weise der Schüler:innenorientierung zu verorten wäre, die in einem theoretisch-selbstreflexiven Blick auf die potentiellen Schüler:innen des Religionsunterrichts ihren Ausgang nimmt: Wie denken wissenschaftlich tätige Religionspädagog:innen über Schüler:innen? Welche inneren Vorstellungen, Erwartungshaltungen, Hintergrundannahmen und Zuschreibungen, welche *Schülerbilder* sind implizit wirksam und beeinflussen das religionspädagogische Denken und Handeln?

Derartige Fragen, die in die Richtung einer zuallererst auszuarbeitenden Theorie zur subjektiven Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes weisen, werden in der wissenschaftlichen Religionspädagogik bislang noch nicht diskutiert. Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen.

129 Vgl. Susanne Schwarz, *SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen*, Stuttgart 2019, 414 u.ö.: 40% der befragten Schüler:innen messen dem Religionsunterricht demnach keine Relevanz bei.

1.3 Was für ein Schülerbild? Ziele, Thesen und heuristische Annahmen

Mit der Absicht, einen diesbezüglichen Diskurs anzuregen und die Kategorie Schülerbild in den religionspädagogischen Reflexionshorizont einzuführen, wird in der vorliegenden Untersuchung die mittlerweile bereits mehrfach angesprochene These vertreten:

In der Religionspädagogik sind Schülerbilder wirksam, bei denen es sich um implizit beständig präsente Konstrukte im Sinne einer inneren Theorie bezüglich der Schüler:innen im Religionsunterricht handelt.

Daraus ergeben sich weiterführende Thesen:

Diese Schülerbilder sind im Blick auf unterschiedliche religionspädagogische Ansätze und Theorieentwürfe subjektiven Konstruktionsprozessen unterworfen, die von individuellen Erkenntnissen, Anliegen und Interessen geleitet sind. Insofern ist weiter davon auszugehen, dass unterschiedliche Ausprägungen des Schülerbildes bei verschiedenen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik tätigen Autor:innen festzustellen sind.

Hinsichtlich der Frage, welche Faktoren die Konstruktion des Schülerbildes maßgeblich beeinflussen, ist im Sinne einer Heuristik zunächst zu bedenken, was einen Schüler und eine Schülerin im Kern ausmacht. Wählt man den Schuleintritt als denjenigen Zeitpunkt, der den Beginn des Schüler:inseins definiert, so kann festgehalten werden, dass sich zu exakt diesem Zeitpunkt eine mit schulspezifischen Erwartungen verbundene *Rollenzuschreibung* im Leben eines Individuums vollzieht, das nicht nur *Mensch*, sondern zumindest im Moment des Schuleintritts für gewöhnlich *Kind*¹³⁰ sowie von nun an für

130 Zwar sind Schüler:innen ab einer gewissen Klassenstufe nicht mehr als Kinder, sondern als Jugendliche bzw. in beruflichen Schulen als junge Erwachsene zu bezeichnen. In dieser grundlegenden Darstellung zum Schülerbild soll der Fokus jedoch auf dem erwartbaren Lebensalter zum Zeitpunkt des Schuleintritts liegen. Von einer gegebenenfalls für künftige Studien in Betracht zu ziehenden Berücksichtigung des Jugendbildes über das Kinderbild hinaus wären weitere inhaltliche Akzentsetzungen, jedoch keine Veränderung der grundsätzlichen Fragestellung zu erwarten. Aufgrund der in dieser Untersuchung vorgenommenen bewussten Fokussierung auf den mit der Einschulung einhergehenden Rollenwechsel vom Kind zum Schüler und zur Schülerin wird die Frage nach dem Jugendbild daher nicht in die vorliegenden Überlegungen mit einbezogen. Eine gewinnbringende Einarbeitung in fortschreibende Ausführungen zum religionspädagogischen Schülerbild wäre jedoch durchaus denkbar.

einen wesentlichen Zeitraum seines Lebens eben auch *Schüler:in* ist. Daher kann erwartet werden, dass in den Konstruktionsprozess des Schülerbildes Vorstellungen und Hintergrundannahmen miteinfließen, die sich sowohl auf die Schüler:innenrolle (1) als auch auf das Kinderbild (2) sowie das Menschenbild (3) beziehen.

Aus diesen Erwartungen ergibt sich als weitere These:

In den jeweiligen Konstruktionsprozess eines religionspädagogischen Schülerbildes fließen Vorstellungen, Erwartungen, Hintergrundannahmen und Zuschreibungen mit ein, die sich als dreifache Konstruktionsdimensionen sowohl auf die Schüler:innenrolle als auch auf das Kinderbild sowie das Menschenbild beziehen.

1.4 Welche Schritte führen zum Schülerbild? Aufbau und Vorgehensweise

Um die in Gestalt der zuvor formulierten Thesen angestellten Überlegungen nun weiter vertiefen zu können, wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Untersuchung in heuristischer Herangehensweise der Versuch eines Theorieentwurfs zu den drei angedachten Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes unternommen, die je nach Gewichtung eine in ihrer Bedeutsamkeit variierende Rolle für jeweilige religionspädagogische Vollzüge spielen können.

Zuerst werden jedoch grundlegende erkenntnistheoretischen Voraussetzungen zu klären sein. So wird durch die Kennzeichnung des religionspädagogischen Schülerbildes als *Konstrukt* sowie durch die Rede von *Konstruktionsdimensionen*, die im Zuge eines *Konstruktionsprozesses* zum Tragen kommen, bereits ersichtlich, dass konstruktivistische Sichtweisen für die vorliegende Untersuchung von wesentlicher Bedeutung sind. Das zweite Kapitel wird deshalb der Klärung eben dieser erkenntnistheoretischen Voraussetzungen Rechnung tragen und den Konstruktivismus als epistemologischen Bezugsrahmen für die Konstruktion des Schülerbildes in den Blick nehmen. Dabei werden konstruktivistische Perspektiven als erkenntnistheoretische Interpretation der Wirklichkeit vor ihrem historischen Hintergrund und in ihren Kernaussagen zur Darstellung kommen, bevor der Versuch einer Verhältnisbestimmung zwischen Theologie und insbesondere Religionspädagogik und Konstruktivismus unternommen wird. Am Ende dieses Kapitels wird ersichtlich werden, inwiefern der Konstruktivismus tatsächlich als epistemologischer

Bezugsrahmen für die Konstruktion des Schülerbildes herangezogen werden und gleichsam als Sehhilfe zur Reflexion des Schülerbildes dienen kann.

Im Sinne interdisziplinärer Interpretationsperspektiven stehen sodann die Schüler:innenrolle, das Kinderbild und das Menschenbild als triadische Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes im Mittelpunkt der Ausführungen.

Zunächst fragt dabei das dritte Kapitel danach, was *die Rolle des Schülers und der Schülerin* ist. Zur Annäherung an diese Fragestellung werden in der Bemühung um tragfähige Antworten sozialisations- und rollentheoretische Perspektiven betrachtet, um Konstruktionen der Schüler:innenrolle als erste Dimension des Schülerbildes auszuweisen.

Anschließend steht zu Beginn des vierten Kapitels die Frage, was *das Kind* ist. Hier sind von einschlägigen Perspektiven der (erziehungswissenschaftlichen) Kindheitsforschung als sozial- und erziehungswissenschaftlicher Interpretation der Wahrnehmung des Kindes entsprechende Klärungen zu erhoffen, um Konstruktionen des Kinderbildes als zweite Dimension des Schülerbildes festhalten zu können.

Schließlich ist das fünfte Kapitel mit der Frage danach überschrieben, was *der Mensch* ist. Da der vorliegenden Untersuchung eine evangelisch-theologische Perspektive zugrunde liegt, werden christlich- und im Blick auf das Bildungsverständnis auch dezidiert evangelisch-theologische Perspektiven herangezogen, um eine Annäherung an die Rede vom Bild des Menschen in christlicher Sicht anzustreben und Konstruktionen eines christlich perspektivierten Menschenbildes schließlich als dritte Dimension des Schülerbildes zu benennen.

Jeweils am Ende der Kapitel 3, 4 und 5 werden dabei Kriterien und Leitfragen formuliert, die als Interpretationshorizont für die textanalytische (Re-)Konstruktion der im Schülerbild implizierten Schüler:innenrolle bzw. des im Schülerbild implizierten Kinder- und Menschenbildes zu verstehen sind.

Ein weiterer Arbeitsschritt fragt nun nach Konkretionen des Schülerbildes und führt im Zuge einer exemplarischen Anwendung im sechsten Kapitel das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze mittels textanalytischer (Re-) Konstruktionen vor Augen.

Das siebte Kapitel greift sodann die Ergebnisse der vorangegangenen Überlegungen und Arbeitsschritte zusammenfassend auf und veranschaulicht darüber hinaus die Korrelation der drei als triadisch zu bezeichnenden Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes anhand von visualisierenden Darstellungen der im sechsten Kapitel herausgearbeiteten Schülerbilder.

Als übergreifendes Ziel der Untersuchung steht dabei insgesamt die Einführung der Kategorie Schülerbild in den religionspädagogischen Diskurs vor Augen. Im achten Kapitel wird dazu abschließend auf die religionspädagogische Bedeutung des Schülerbildes reflektiert und eine fünffache Kategorisierung vorgeschlagen, in deren Verlauf mitunter die Anregung zur selbstkritischen Reflexion eines subjektiv konstruierten Schülerbildes als Qualitätskriterium für den Religionsunterricht in der wissenschaftlichen Theorie, empirischen Forschung und schulischen Praxis zur Sprache kommen wird, bevor eine resümierende Schlussbetrachtung in Kapitel neun die Untersuchung abschließt.

TEIL II

*Erkenntnistheoretische Voraussetzungen:
Der Konstruktivismus als epistemologischer
Bezugsrahmen für die Konstruktion
des Schülerbildes*

Konstruktionsprozesse als Grundstruktur des Schülerbildes: Konstruktivistische Perspektiven

In diesem Kapitel soll die erkenntnistheoretische Perspektive des Konstruktivismus näher betrachtet werden. Die Auswahl eben dieser Theorie liegt in der tragenden Rolle begründet, die konstruktivistischen Betrachtungsweisen hinsichtlich der grundlegenden Annahmen sowie im Blick auf den weiteren Verlauf dieser Untersuchung zukommt. Wie zuvor beschrieben geht die hier zugrunde liegende These davon aus, dass in der Religionspädagogik Schülerbilder wirksam sind. Diesbezüglich kann im Sinne einer Heuristik festgehalten werden, dass die im religionspädagogischen Kontext implizit wirksamen, intuitiv handlungsleitenden und letztlich unumgänglichen Vorstellungen, Vor- und Hintergrundannahmen, Zuschreibungen und Erwartungen im Blick auf die Schüler:innen in ihrer Gesamtheit ein Schülerbild konstituieren. Gleichsam einer unbewussten Theorie steht dieses Schülerbild vor dem inneren Auge religionspädagogischer Akteur:innen und beeinflusst die Art und Weise, wie sich Denken und Handeln bezüglich Schüler:innen im Religionsunterricht in der schulischen Praxis und in der religionspädagogischen Theorie, die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehen soll, vollzieht und ausgestaltet. Das Schülerbild ist insofern als Konstrukt zu bezeichnen, da es sich dabei um das Resultat einer impliziten Konstruktionsleistung und eines Konstruktionsprozesses handelt, in den gemäß der in heuristischer Herangehensweise vorgeschlagenen drei Dimensionen spezifische Vorstellungen hinsichtlich des Ausübens der Schüler:innenrolle, des Kindseins und des Menschseins miteinfließen.

In theoretisch-systematischer Weise soll im Folgenden auf die wissenschaftlichen Methoden, die begriffliche Struktur, die Möglichkeiten sowie die Grenzen konstruktivistischer Sichtweisen reflektiert werden. Das leitende Motiv liegt hierbei letztlich in der selbstreflektierenden Klarheit hinsichtlich der Voraussetzungen, Methoden und Ziele der für diese Studie relevanten wissenschaftlichen Theorien und ihrer jeweiligen Form der Erkenntnisgewinnung begründet. Entsprechend beispielsweise der von Bourdieu¹ im Rahmen seiner Feldtheorie vertretenen Auffassung, dass Blickwinkel auf ein und denselben

1 Vgl. Pierre Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes (édition discours 12), Konstanz 1998, insb. 38–42.

Gegenstand die wissenschaftliche Interpretation desselben maßgeblich beeinflussen und es ein Zeichen wissenschaftlicher Qualität und Objektivität sei, sich seines forschenden Blickwinkels zu vergewissern, ist „das eigene Bewusstsein und die interkommunikative Offenlegung der eigenen Perspektive im Bereich der Wissenschaft ein zwingendes Gütekriterium wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens“². Auch in der Religionspädagogik liegen bereits in der Entscheidung für und der Festlegung auf eine Perspektive unmittelbare Auswirkungen auf den weiteren Forschungsprozess und dessen Ergebnisse begründet, da sich Forschung bekanntlich nicht einfach über bestimmte Gegenstände konstituiert, „sondern erst über eine spezifische Perspektive, die an bestimmte Gegenstände angelegt wird.“³ Da das Schülerbild in der Religionspädagogik als Gegenstand dieser Untersuchung im weiteren Verlauf vornehmlich unter konstruktivistischen, im Zuge einer Entfaltung der heuristisch gewonnenen Konstruktionsdimensionen sodann auch unter rollentheoretischen, kindheitstheoretischen und theologisch-anthropologischen Gesichtspunkten in den Blick genommen wird, erweist sich die kritische Darstellung eben dieser wissenschaftlichen Theorien im Folgenden als angezeigt.

Der Konstruktivismus stellt dabei den epistemologischen Bezugsrahmen dar, in den die Ausgangsthese einzuordnen ist, dass sich im Zuge der Herausbildung eines Schülerbildes gewisse Konstruktionsprozesse vollziehen und es sich beim Schülerbild in der Religionspädagogik daher um ein Konstrukt handelt. Um diese epistemologischen Voraussetzungen zu beleuchten, wird die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus nun zunächst vor einem historischen Hintergrund skizziert und hinsichtlich ihrer konstruktivistischen Kernelemente wissenschaftstheoretisch eingeordnet, bevor der Versuch einer Verhältnisbestimmung zwischen Systematischer Theologie, Religionspädagogik und Konstruktivismus unternommen wird. Schließlich wird eine thematische Zuspitzung unter der Fragestellung erfolgen, inwiefern sich der Konstruktivismus für die Reflexion des Schülerbildes als hilfreich erweisen kann.

2 Johannes Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017, 57.

3 Friedrich Schweitzer, *Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung*, in: Ralf Koenrenz/Gisela Mettele/Michael Wermke (Hg.), *Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“*, Jena 2012, 17–34, 24.

2.1 Der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Interpretation der Wirklichkeit

2.1.1 *Historischer Hintergrund*

Die Erkenntnis, dass sich humane Realität als interpretationsbedürftig darstellt und Interpretationen der Wirklichkeit nicht allein aus empirischen Gegebenheiten, quantitativ-experimentellen Analysen und den damit verbundenen Formen der Theorie abzuleiten sind, ist mittlerweile nicht allein in theologischen und pädagogischen Zusammenhängen weithin anerkannt.⁴

Bereits der Vorsokratiker Demokrit vertrat den Standpunkt, dass es sich unserer Erkenntnis entziehe, wie in Wirklichkeit ein jedes Ding beschaffen oder nicht beschaffen sei.⁵ Entsprechend erklärt der Skeptizismus eine Hypothese zur Voraussetzung eines jeden Beweises, deren Richtigkeit jedoch zuallererst bewiesen werden müsse, um als wahr anerkannt zu werden. Da diese Vorgehensweise in einer niemals endenden Aneinanderreihung von Beweisen und folglich in einer Aporie resultiert, können keine letztgültig beweisbaren Argumente ausgemacht werden, und jedes Wissen wäre somit im Grunde lediglich ein Scheinwissen. In philosophiegeschichtlicher Hinsicht sind die Wurzeln der Grundannahme des Konstruktivismus, der zufolge sich Realität nicht objektiv erkennen lässt, somit in der Strömung des Skeptizismus zu verorten.

In der 1781 erschienenen „Kritik der reinen Vernunft“ trat Immanuel Kant den damals vorherrschenden Positionen des Rationalismus und der Empirie entgegen. Seine Überlegungen im Blick auf die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis führen nach Kants sogenannter kopernikanischer Wende zu der Auffassung, dass menschliche Wahrnehmung nicht das „Ding an sich“, sondern lediglich dessen Erscheinung, i.e. das „Ding für uns“ erkennen kann. Kants Erkenntnistheorie bezeichnet die Erscheinung als dasjenige, welches das

4 Vgl. exemplarisch Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011; Niels Weidtmann/Dirk Evers (Hg.), *Konstruktion und Wirklichkeit: Virtualität, Vergessen, künstliches Bewusstsein, autobiographische Erinnerung, Emotionen*, Münster u.a. 2011; Jens Schröter/Antje Eddelbüttel (Hg.), *Konstruktion von Wirklichkeit: Beiträge aus geschichtstheoretischer, philosophischer und theologischer Perspektive*, Berlin 2004; Horst Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus: Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*; Kenneth J. Gergen, *Konstruierte Wirklichkeiten: eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus*, Stuttgart 2002; Kersten Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, 5. Auflage, Weinheim 2005.

5 Vgl. Franz von Kutschera, *Die Anfänge der Philosophie: eine Einführung in die Gedankenwelt der Vorsokratiker*, Münster 2018, 91–100.

Subjekt als Gegenstand einer durch die Sinnlichkeit gegebenen Anschauung erkennt. Erkenntnis vollzieht sich demnach in Abhängigkeit von Strukturen der Sinnlichkeit und des Verstandes und somit vielmehr aufgrund einer subjektiven Erkenntnisfähigkeit als in einem Sein an sich begründeten ontologischen Prinzipien. Mit der Überzeugung, dass menschliche Erkenntnis daher immer vom erkennenden Subjekt abhängig ist⁶, legt Kant somit den philosophischen Grundstein für konstruktivistische Denkansätze, wie sie gegen Ende der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Verbreitung finden.

2.1.2 *Kernelemente des Konstruktivismus und wissenschaftstheoretische Einordnung*

Unter den Sammelbegriff des Konstruktivismus fallen erkenntnistheoretische, philosophische und psychologische Positionen, die das subjektive Erleben und Erkennen der Wirklichkeit nicht als objektive Abbildung der äußeren Realität im Bewusstsein verstehen, sondern vielmehr als das Resultat einer subjektiven Konstruktion. Im Blick auf die Vielfalt der zeitgenössischen Strömungen, die dem Konstruktivismus zuzurechnen sind, lässt sich Janich zufolge eine Einteilung in kulturalistische und naturalistische Spielarten vornehmen. Ersterer ist insbesondere der methodische Konstruktivismus der von Paul Lorenzen und Wilhelm Kamlah begründeten Erlanger Schule zuzurechnen. Im Sinne eines methodenkritischen Ansatzes wird in wissenschaftstheoretischer Perspektive die Forderung vertreten, auch beim Aufbau der wissenschaftlichen Gegenstandsbereiche an lebensweltlichen Praxen orientierte Konstruktionen miteinzubeziehen und somit das Zustandekommen der Gegenstände einer Wissenschaft durch die nachvollziehende Reflexion der methodisch nötigen Schritte und normgebenden Regeln zu rekonstruieren. Janich selbst steht wiederum für eine Entwicklung des Konstruktivismus hin zum Kulturalismus⁷, welcher menschliches Handeln in kulturellen Kontexten als Basis für die (Re-)Konstruktion aller menschlichen Erkenntnisleistungen betrachtet. Der Neurobiologische Konstruktivismus nach Roth⁸ und der Radikale Konstruktivismus

6 Immanuel Kant, *Gesammelte Schriften*. Hrsg.: Bd.1–22 Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd.23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd.24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Berlin 1900ff., AA III; Vgl. Otfried Höffe, *Immanuel Kant*. 6. Aufl., München 2004; vgl. Otfried Höffe, *Kleine Geschichte der Philosophie*, 3. Auflage, München 2018, 191–193; Immanuel Kant, *Streit der Fakultäten*, *Schriften* 9, 340–347.

7 Vgl. Peter Janich, *Konstruktivismus und Naturerkenntnis*. Auf dem Weg zum Kulturalismus, Frankfurt 1996; Ders. (Hg.), *Die Kulturalistische Wende*. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses, Frankfurt 1998.

8 Vgl. Gerhard Roth, *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt 1997.

nach von Glaserfeld, von Foerster und Maturana bilden für Janich die naturalistischen Strömungen. Dagegen unterscheidet Pörksen die verschiedenen Zweige des Konstruktivismus auf der Basis seiner Begründungsmodi hinsichtlich der Erkennbarkeit der äußeren Welt. Dabei kategorisiert er einen philosophisch und psychologisch begründeten Konstruktivismus, die *Kybernetik zweiter Ordnung*, die biologisch bzw. neurobiologisch fundierten Entwürfe des Konstruktivismus sowie den wissenssoziologisch basierten Konstruktivismus.⁹ Anken wiederum stellt die Wortpaare Objektivität/Wahrheit und Intersubjektivität/Viabilität gleichsam zwei Polen einander gegenüber und verortet auf einer beide Enden verbindenden horizontalen Achse nacheinander den Naiven Realismus, den Kritischen Realismus, den Kognitivismus, die Hermeneutik, den Sozialen Konstruktivismus sowie den Radikalen Konstruktivismus.¹⁰

Die Typisierung nach Gergen¹¹ hingegen beschreibt verschiedene Zweige des Konstruktivismus, die sich im Blick auf das Verhältnis der individuellen und sozialen Anteile bei der Prägung der subjektiven Konstruktion unterscheiden. Dabei stehen sich die konstruktionistischen Ausprägungen des Konstruktivismus, namentlich der Soziologische und Soziale Konstruktionismus einerseits, sowie die konstruktivistischen Positionen des Sozialen Konstruktivismus, des Piaget'schen Konstruktivismus und schließlich des Radikalen Konstruktivismus andererseits gegenüber. Während die konstruktivistischen Zweige die Subjektgebundenheit allen Wissens und Erkennens in den Fokus stellen und sich ihre grundsätzliche Ausrichtung mit der Auffassung „Ich denke, also bin ich“ auf den Punkt bringen lässt, wird diese bei den konstruktionistischen Ausprägungen aufgrund einer relationalen Sichtweise und der Betonung einer sozialen Eingebundenheit durch die Formulierung „Ich kommuniziere, also bin ich“¹² modifiziert. So beleuchtet der Soziologische Konstruktionismus nach Giroux und Rose explizit den Einfluss von Machtverhältnissen und sozialen Strukturen wie beispielsweise Schulen, Wissenschaften oder Regierungen auf das menschliche Verständnis des eigenen Selbst und der Welt, während der Soziale Konstruktionismus nach Gergen sein Augenmerk vornehmlich auf die Kommunikation und das relationale Sein des Menschen richtet. Der Fokus des Sozialen Konstruktivismus nach Bruner liegt auf der Betonung der allgemeinen gesellschaftlichen Konventionen, mit denen das Individuum

9 Vgl. Bernhard Pörksen, Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung, in: Ders. (Hg.), Schlüsselwerke des Konstruktivismus, Wiesbaden 2011, 13–31, bes. 16–20.

10 Vgl. Lars Anken, Konstruktivismus und Inklusion im Dialog. Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für inklusive Erziehung, Heidelberg 2010, 20.

11 Vgl. Kenneth J. Gergen, Konstruierte Wirklichkeiten, 8f.

12 Kenneth J. Gergen, Konstruierte Wirklichkeiten, 5.

verflochten ist. Demnach konstruiert der menschliche Geist seine Wirklichkeit in unmittelbarer Beziehung zur Welt und wird dabei maßgeblich durch Erfahrungen aus sozialen Beziehungen beeinflusst. Der konstruktivistischen Position des Psychologen Jean Piaget¹³ folgend konstruiert der Geist zwar die Wirklichkeit ebenfalls in systematischer Beziehung zur Welt, allerdings tritt der Stellenwert der sozialen Beziehungen bei ihm in den Hintergrund, wenn er seine erkenntnistheoretischen Thesen in konkreten Beobachtungen am Kind zur Anschauung bringt und mit Kant'schen Begriffen zu beschreiben versucht.

Seine „Genetische Erkenntnistheorie“ basiert auf empirischen Untersuchungen, wie das Kind *a priori* im Kontakt mit seiner Umwelt nach und nach seine kognitiven Strukturen denen der Wirklichkeit anpasst (Akkommodation) und umgekehrt die Strukturen der Umwelt an diejenigen des Subjekts angepasst werden (Assimilation). Das Gleichgewicht beider Vorgänge (Äquilibration) markiert die jeweiligen Stufen der Entwicklung, die für Piaget nur über Erfahrung zu erreichen sind. Mit fortschreitender Entwicklung seiner senso-motorischen Fähigkeiten steigert der Mensch seine Aktivität und somit die Möglichkeit der Erfahrung, um schließlich auf der formal-operationalen Stufe anzulangen und abstraktes Denken, beispielsweise in Form des Lösens mathematischer Aufgaben, zu beherrschen. Piagets Theorie geht dabei durchaus von einer gegebenen Realität aus, anhand der Mensch seine Schemata entwickelt. Dennoch stimmt er mit Kant darin überein, dass „das Ding an sich“ für den Menschen nie erkennbar sein wird, und hinterfragt darüber hinaus die Apriori, indem er sie als Konstruktionen kenntlich macht. Somit handle es sich beim menschlichen Wirklichkeitsaufbau viel eher um eine Konstruktion intellektueller Beziehungen als um die Entdeckung bereits bestehender objektiver Eigenschaften.¹⁴ Der Radikale Konstruktivismus schließt sich in weiten Teilen Piagets Theorien an, setzt jedoch seinen Schwerpunkt auf die Annahme einer individuellen Konstruktion dessen, was der Mensch für die Realität hält.

Ernst von Glasersfeld, neben Heinz von Foerster und Humberto Maturana einer der drei maßgeblichen Begründer des Radikalen Konstruktivismus in den 1970er Jahren, äußert sich wie folgt: „Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, daß alles Wissen, wie immer es auch definiert werden mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und daß das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Was wir aus unserer Erfahrung machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewußt leben.“ Das Wissen werde vom denkenden Subjekt demnach

13 Vgl. Jean Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, Gesammelte Werke Bd.2, Stuttgart 1975.

14 Vgl. Jean Piaget, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde, 210.

nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut. Dabei sei die Funktion der Kognition adaptiv und diene der Organisation der Erfahrungswelt und nicht der Entdeckung einer ontologischen Realität. Einen zentralen Aspekt des Radikalen Konstruktivismus stellt der Begriff der Viabilität dar, der gleichbedeutend mit Gangbarkeit den Begriff Wahrheit als einer wahren Abbildung einer von uns unabhängigen Realität ersetzt. Dabei beanspruche der Begriff der Viabilität nicht mehr zu sein als ein mögliches Denkmodell „für die einzige Welt, die wir ‚erkennen‘ können, die Welt nämlich, die wir als lebende Individuen konstruieren.“¹⁵ In seinem Aufsatz „Abschied von der Objektivität“ hält von Glasersfeld fest: „Was immer wir unter ‚Erkenntnis‘ verstehen wollen, es kann nicht mehr als die Abbildung oder Repräsentation einer vom Erleben unabhängigen Welt sein.“¹⁶ Objektivität sei lediglich die Illusion, dass Beobachtungen ohne einen Beobachter gemacht werden könnten. In diesem Sinne bestehe die Rolle von Wissen nicht darin, objektive Realität widerzuspiegeln, als vielmehr darin, uns zu befähigen, in unserer Erlebniswelt zu handeln und Ziele zu erreichen. Somit müsse Wissen „passen“, i.e. sich als viabel erweisen, aber nicht übereinstimmen.¹⁷

Diese Verschiebung schränkt nicht nur die Genauigkeit der Übereinstimmung von Theorie und Welt ein, sondern bedeutet auch eine – radikale – Trennung beider Bereiche. Anpassung sei nie eine Angleichung, sondern die Entwicklung von Strukturen, die in der Erlebniswelt den erwarteten Dienst tun. Dabei sei die Erlebniswelt immer und ausschließlich eine Welt, die wir aus Begriffen aufbauen und somit selbst hervorbringen. Den Zugang zur Realität jenseits unserer erzeugten Welt erhielten wir nur dort, wo unsere Konstruktionen scheiterten. Daher differenziert von Glasersfeld zwischen Wirklichkeit (= Erlebniswelt) und Realität (= ontische Welt). Unter Wirklichkeit versteht er das, was wir aufgrund unserer Erfahrungen abstrahieren, aufbauen und anpassen, um mit anderen kommunizieren zu können. Realität hingegen meint ein Hindernis der realen Umwelt, das den eigenen Konstruktionen entgegensteht und an dem wir bei Fehlinterpretationen scheitern können. Um diese Hindernisse zu umgehen, erfolge eine Anpassung der Konstruktionsleistung – ausgelöst durch eine „Perturbation“¹⁸ im Sinne einer „Störung“ der bestehenden Wahrnehmung. Somit ergibt sich die Schlussfolgerung, dass jegliche Auffassung

15 Ernst von Glasersfeld, Unverbindliche Erinnerungen. Skizzen aus einem fernen Leben, Wien/Bozen 2008, 236f.

16 Ernst von Glasersfeld, Abschied von der Objektivität, in: Paul Watzlawick/Peter Krieg (Hg.), Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus, München 1999, 17.

17 Ernst von Glasersfeld, Abschied von der Objektivität, 24.

18 Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, München 1990, 106.

von Wirklichkeit subjektiv konstruiert und ein objektiver, übereinstimmender Abgleich mit der Realität daher nicht möglich ist.

Im Zuge dieser Argumentation beruft sich der Radikale Konstruktivismus auf wissenschaftliche Befunde. So habe die Kommunikationsforschung beispielsweise bewiesen, dass Hören nicht etwa die passive Registrierung von externen Reizen sei, sondern eine aktive Organisation von Aufmerksamkeit. Darüber hinaus habe neurobiologische Forschung gezeigt, dass Nerven nicht etwas über den Gegenstand, der sie reizt, sagen, sondern eine Information erzeugen, die im Gehirn zu einem Bild des Gegenstandes zusammengesetzt wird. Schließlich sei die moderne Physik in Bereiche vorgestoßen, die zeigen, dass „die menschliche Vernunft sich von der Beschaffenheit der ontischen Welt keine kohärente Vorstellung machen kann.“¹⁹ Für von Glasersfeld ergibt sich daraus unabweisbar: „Die Annahme, daß unsere Sinne uns irgendetwas Objektives aus der ontischen Welt übermitteln könnten, wird hinfällig.“²⁰ Alle Kenntnis müsse in der Erlebniswelt konstruiert werden, sich ausschließlich auf diese Erlebniswelt beziehen und könne keinerlei ontologischen Ansprüche auf Objektivität erheben. Entsprechend dürfen für von Glasersfeld empirische Bestätigungen weder in der Wissenschaft noch in der konstruktivistischen Theorie jemals als Beweis dargestellt werden, da in beiden Bereichen Modelle konstruiert würden, die sich in der erlebten Gegenwart und den selbstgewählten Situationen als erfolgreich zu erweisen hätten.

Der Konstruktivismus bestreitet die Existenz einer unmittelbaren Verbindung zwischen der Welt und dem Bild der Welt als Erkenntnis. Infolgedessen wird jegliche Theorie als eine eigene, von ihrem Bezugspunkt gänzlich getrennte und nach eigenen Regeln funktionierende Wirklichkeit begriffen. Maturana greift dieses Prinzip auf und gründet darauf seine Theorie „auto-poietischer Systeme“, die ihre Bestandteile selbst erzeugen und sich selbst steuern. Er vergleicht die menschliche Wirklichkeit mit U-Booten, die sich im Meer bewegen und ohne Realkontakt mit der Außenwelt lediglich auf systemeigene Instrumentenanzeigen reagieren. Die Tatsache, dass das Navigieren im Meer funktioniert, lässt keine Aussage darüber zu, ob die Anzeigen auf den Messgeräten die Umwelt wahrheitsgetreu beschreiben, sondern lässt lediglich auf eine momentane Kompatibilität unserer Reaktionen und Interpretationen mit den realen Verhältnissen schließen. Von Glasersfeld bringt es auf den Punkt: „Das Urteil, daß eine Theorie *paßt*, beruht in der Praxis einzig und allein darauf, daß sie bisher nicht gescheitert ist.“²¹ Somit steht im Zentrum

19 Ernst von Glasersfeld, Abschied von der Objektivität, 27.

20 Ernst von Glasersfeld, Abschied von der Objektivität, 28.

21 Ernst von Glasersfeld, Abschied von der Objektivität, 25.

des Konstruktivismus nicht die Frage nach der Wahrheit, sondern vielmehr nach der Nützlichkeit und Viabilität einer Theorie.

Somit kann festgehalten werden, dass eine Vielzahl an Konstruktivismuskonzepten existiert, deren Abgrenzung voneinander aufgrund einer vorhandenen Weite und Unschärfe der Thematik mitunter nicht ohne weiteres möglich ist. Dennoch lässt sich ein Kern von Aussagen benennen, die je nach Konzeption in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung als charakteristisch für konstruktivistische Theorien und Denkansätze gelten können. Für Siebert etwa lautet die Kernthese des Konstruktivismus: „Menschen sind auto-poietische, selbstreferenzielle, operativ geschlossene Systeme. Die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich. Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d.h. wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem ‚struktur determiniert‘, d.h. auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen, um. Die so erzeugte Wirklichkeit ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbst gesteuerte ‚Systeme‘ können von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, d.h. ‚gestört‘ und angeregt werden.“²²

2.1.3 *Zur Konstruktion des Schülerbildes*

Einer konstruktivistischen Perspektive folgend könnte im Blick auf die These, dass es sich beim Schülerbild in der Religionspädagogik um ein Konstrukt handelt, an dieser Stelle in Analogie zur konstruktivistischen Kernthese nun festgehalten und präzisiert werden: In religionspädagogischen Zusammenhängen tätige Akteur:innen, Autor:innen und Forscher:innen wandeln, wenn sie im Rahmen ihrer religionspädagogischen Tätigkeit Schüler:innen explizit oder implizit adressieren, Impulse von außen auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen in implizite Vorstellungen und voraussetzungsreiche Annahmen bezüglich der Schüler:innen im Religionsunterricht um. Das so erzeugte Schülerbild ist keine Repräsentation, keine Abbildung der Außenwelt oder gar der Gesamtheit tatsächlicher Schüler:innen, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die ggf. von anderen Religionspädagog:innen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Der Konstruktionsprozess des Schülerbildes kann von der Umwelt nicht determiniert, sondern

22 Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel 2005, 11.

allenfalls perturbiert, d.h. „gestört“ und durch neue Erfahrungen und Impulse angeregt werden. Demnach sind auch religionspädagogische Schülerbilder niemals statisch, sondern vor dem Hintergrund ihrer beständigen Relativität und Vorläufigkeit zu verstehen.

Bevor eine solche konstruktivistische Perspektive jedoch für die Entstehung des Schülerbildes in der Religionspädagogik übernommen werden kann, muss zunächst geprüft werden, wie sich das grundlegende Verhältnis zwischen Theologie und insbesondere Religionspädagogik zur Theorie des Konstruktivismus an sich darstellt. Mit dieser Frage wird sich der folgende Abschnitt auseinandersetzen haben.

2.2 Theologie, Religionspädagogik und Konstruktivismus – Versuch einer Verhältnisbestimmung

Wird die Wirklichkeit auf diese Weise als Interpretationskonstrukt aufgefasst, wirft dies nicht zuletzt aus theologischer Perspektive erhebliche Fragen auf und macht eine Verhältnisbestimmung im Blick auf Theologie, Religionspädagogik und Konstruktivismus erforderlich. Auch wenn der Diskurs über die Herausforderungen, Perspektiven und gegebenenfalls Chancen konstruktivistischer Theorien auch für die Theologie bislang eher zögerlich geführt wird, ist sich als Konsequenz ihrer Beschäftigung mit der Philosophie Immanuel Kants zumindest die evangelische Theologie der konstruktiven oder konstruktionalen Beschaffenheit ihrer Aussagen bewusst und zählt etwa die Unterscheidung zwischen Gott an sich auf der einen und jeglichen menschlichen Gottesbilder, -vorstellungen und -reden auf der anderen Seite „zu den Grundaussagen biblischer und theologischer Tradition im Christentum.“²³ Schon Calvin bezeichnete den menschlichen Geist als permanente Götzenfabrik²⁴, und nicht selten werden laut Großhans Konstruktionen von Gottheiten aus machtpolitischen Interessen instrumentalisiert und auf diese Weise zu einem „Moment von totalitärer Machtausübung“²⁵. Doch in erkenntnistheoretischer

23 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, in: Ders./Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 1–11, 1.

24 Johannes Calvin, *Inst.* I,1 1,8.

25 Hans-Peter Großhans, *Wirklichkeit – ein Konstrukt? Konstruktive Reflexionen aus der Perspektive evangelischer Theologie*, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 79–91, 82.

Hinsicht stoßen konstruktivistische Konzeptionen und insbesondere der Radikale Konstruktivismus mitunter auf große theologische Vorbehalte. Im Kern geht es dabei letztlich um die Frage, „ob und wie unter konstruktivistischem Vorzeichen die Existenz, die Wirklichkeit und Wirksamkeit Gottes gedacht werden können. Wenn die Wirklichkeit als Ganze ein Interpretationskonstrukt ist, gilt das dann in gleicher Weise auch für Gott?“²⁶ Und, so lässt sich weiter fragen, was wäre die Bedeutung einer derartigen Aussage? Für Großhans artikuliert die theologische Kritik an funktional entworfenen Gotteskonzeptionen, die sich mit der Religionskritik an ihnen trifft, das unbedingte Interesse daran, über die Gotteskonstruktionen hinauszugehen und der Wirklichkeit Gottes selbst in der Welt Raum zu geben.²⁷

Wie im kommenden Abschnitt zu sehen sein wird, ist insbesondere in der Systematischen Theologie eine nachhaltige Skepsis im Blick auf konstruktivistische Theorieansätze zu konstatieren. Ebenso ist in den biblisch-exegetischen Disziplinen bislang lediglich ein geringer Bezug auf konstruktivistische Konzeptionen zu verzeichnen. Allerdings sei in Exegese und Kirchengeschichtsschreibung das Bewusstsein für die konstruktiven Momente nicht nur jeder Interpretation historischer Quellen, sondern darüber hinaus auch für die Konstruktionsleistungen gewachsen, die sich in den Quellen selbst beobachten lassen – und somit auch für die Konstruktivität jedes in der Bibel anzutreffenden Gottes-, Selbst- und Weltverständnisses, wie Landmesser betont.²⁸ Demzufolge handelt es sich bereits beim Textmaterial, welches der Interpretation durch den Exegeten zugrunde liegt, um das Resultat einer Konstruktion im Rahmen einer wissenschaftlichen Vorgehensweise. Daher handelt es sich für Landmesser beim Neuen Testament nicht um einen abgeschlossenen Text, wie schon die Textkritik und die Kanonforschung zeigen. Da sich ein vollständiger und unbestreitbarer Urtext schwerlich oder allenfalls annäherungsweise rekonstruieren lasse, befinde sich der zu interpretierende Text im Fluss und müsse als Produkt einer wissenschaftlichen Konstruktion begriffen werden, die wiederum nicht unabhängig vom Fortgang der exegetischen Forschung zu denken sei.²⁹ Von einer entsprechenden Sachlage ist auch für das

26 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 1f.

27 Hans-Peter Großhans, Wirklichkeit – ein Konstrukt? Konstruktive Reflexionen aus der Perspektive evangelischer Theologie, 83.

28 Vgl. Christof Landmesser, Geschichte als Interpretation. Momente der Konstruktion im Neuen Testament, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 147–164, bes. 150ff; vgl. auch Ulrich H.J. Körtner (Hg.), Geschichte und Vergangenheit. Rekonstruktion – Deutung – Fiktion, Neukirchen-Vluyn 2007.

29 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 2.

Alte Testament auszugehen, wobei darüber hinaus sogar jeweils noch das Nebeneinander der masoretischen Hebräischen Bibel und der Septuaginta einerseits sowie der christlichen und der jüdischen Auslegungstradition andererseits berücksichtigt werden müsse.³⁰ Wie Körtner feststellt, haben sich die praktisch-theologischen Disziplinen, insbesondere die Seelsorgetheorie und die Religionspädagogik, dem konstruktivistischen Paradigmenwechsel, wie er in den Humanwissenschaften bzw. namentlich in der Psychologie und der Pädagogik stattgefunden hat, am weitesten geöffnet.³¹ Bevor jedoch dezidiert auf die Reaktion der Religionspädagogik hinsichtlich der konstruktivistischen Wende in der allgemeinen Pädagogik eingegangen wird, sollen zunächst noch weitere Reflexionen aus systematisch-theologischer Perspektive zur Sprache gebracht werden.

2.2.1 *Die Wirklichkeit Gottes unter konstruktivistischen Vorzeichen: Systematisch-theologische Reflexionen*

Insbesondere ein naturalistischer Konstruktivismus, wie er vor allem in den heutigen Neurowissenschaften vertreten wird, scheint nahezu unvermeidbar eine Bestreitung der Existenz Gottes nach sich zu ziehen. Doch auch im Blick auf andere Spielarten des Konstruktivismus „ist nicht ohne weiteres ausgemacht, ob und wie sich die Wirklichkeit Gottes als eigene Realität, die nicht in menschlichen Konstruktionsleistungen oder in menschlichen Gottesvorstellungen und menschlicher Rede von Gott aufgeht, plausibel machen lässt.“³² Auch für Großhans ist die Wirklichkeit Gottes theologisch das zentrale Thema, um die Konstruktivität religiöser und theologischer Erkenntnisse und zugleich deren Grenze zu analysieren. Für ihn scheint gerade die Wirklichkeit Gottes im Besonderen ein menschliches Konstrukt zu sein und überhaupt nur sein zu können. So geht er davon aus, dass der Wirklichkeit Gottes keinesfalls eine direkte, sondern allenfalls eine indirekte Erkenntnis entspricht, und verweist auf die Gefahr der Verführung zu religiösem Fanatismus, wenn die zur Konstruktion nötige Indirektheit der religiösen und theologischen Erkenntnis Gottes übersprungen und eine direkte Präsenz Gottes bei Menschen inszeniert werde. Hingegen sei die Voraussetzung einer Indirektheit der Erkenntnis Gottes als eine lebensdienliche aufzufassen, insofern dabei die Freiheit des Menschen Gott gegenüber vorausgesetzt sei, während eine direkte Präsenz Gottes als der Wirklichkeit, die alles bestimmt, die Eigenverantwortlichkeit

³⁰ Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 3.

³¹ Ebd.

³² Ebd.

von Menschen und somit ihre Freiheit aufhebe und zugleich Gott der Freiheit berauben würde.

Daraus lässt sich schließen, dass die Annahme eines indirekten Erkennens Gottes sowohl den Menschen schützt als auch zugleich die Freiheit Gottes und des Menschen voraussetzt. Die Selbstmitteilungen und Offenbarungen Gottes sind nach Großhans daher „zeichengebunden, was sie notwendigerweise vieldeutig und interpretationsbedürftig macht.“ Weiter folgt für ihn aus der indirekten Präsenz Gottes nun allerdings auch ganz explizit, „dass das, was wir als Gott und seine Wirklichkeit thematisieren, menschlich konstruiert ist, ja, nur konstruiert sein kann.“³³ Seine These, dass das, was wir unter Wirklichkeit verstehen, nicht identisch mit unseren vielfältigen Konstruktionen von Wirklichkeit sei, führt zu einem Verständnis von Wirklichkeit als etwas, woran wir uns in unserem Erkenntnisbemühen abarbeiten und woran sich unsere Konstruktionen, Modelle und Theorien bewähren müssen. Insofern fasst er Wirklichkeit als einen Grenzbegriff, der für alle Erkenntnisse in Theologie, den Sozialwissenschaften, den Kulturwissenschaften, den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften unverzichtbar sei.³⁴

Wie Körtner feststellt ist „Gott“ als Wort unserer Sprache unstrittig ein Teil der Wirklichkeit, die nach konstruktivistischer Auffassung als Interpretationskonstrukt zu begreifen ist. Allerdings macht er deutlich, dass die Theologie den mit dem Wort bezeichneten Gegenstand gerade nicht als einen Gegenstand unter anderen, sondern vielmehr als den absoluten Grund aller Wirklichkeit und nach Rudolf Bultmann darüber hinaus sogar als „die Alles bestimmende Wirklichkeit“³⁵ begreift. Sowohl Wolfhart Pannenberg³⁶ als auch Wilfried Härle schließen sich Bultmanns Definition an. In ihrer Offenheit bringe sie grundlegende Aspekte des Gottesbegriffs zum Ausdruck: „die schlechthinnige Überlegenheit, die ontologische Fundierung, die existentielle Relevanz sowie – vor allem – den teleologischen Aspekt, der darin besteht, daß Gott die Wirklichkeit ist, die Allem ein letztes Ziel gibt“³⁷. Die Allmacht Gottes, die Bultmann als Alles bestimmende Wirklichkeit fasst, kann nach Bultmann freilich nur existentiell erfahren werden, das heißt, „daß Gott die

33 Hans-Peter Großhans, *Wirklichkeit – ein Konstrukt? Konstruktive Reflexionen aus der Perspektive evangelischer Theologie*, 88.

34 Hans-Peter Großhans, *Wirklichkeit – ein Konstrukt? Konstruktive Reflexionen aus der Perspektive evangelischer Theologie*, 91.

35 Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?*, in: Ders., *Glauben und Verstehen*, Bd.I, 7. Auflage, Tübingen 1972, 26–37.

36 Vgl. Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt/M. 1977, 304.

37 Wilfried Härle, *Dogmatik*, 6. Auflage, Berlin/New York 2022, 211f.

unsere Existenz bestimmende Wirklichkeit ist“³⁸. Wenn Körtner im Anschluss daran fragt, ob sich dieser Gott unter konstruktivistischen Voraussetzungen denken lässt, verweist er zunächst darauf, dass die Beantwortung dieser Frage zuallererst der Klärung des von Bultmann vorausgesetzten Wirklichkeitsverständnisses bedarf.

So setzt Bultmann die Wirklichkeit, von der wir gewöhnlich reden, mit dem Weltbild gleich, das mit Renaissance und Aufklärung entstanden ist und als Nachwirkung des Weltbildes der antiken griechischen Wissenschaft zu begreifen sei. Den konstruktiven Charakter jedes Weltbildes betonend handelt es sich für ihn stets um einen Entwurf bzw. somit um ein Konstrukt, entworfen jedoch „unter Absehung von unserer eigenen Existenz“³⁹. Sollte Gott in einem derartigen Weltbild überhaupt vorkommen, dann nach biblischen Maßstäben ebenso verfehlt wie die menschliche Existenz. Für Bultmann ist „jedes Reden über die Wirklichkeit, das absieht von dem Moment, in dem wir allein das Wirkliche haben können, nämlich von unserer eigenen Existenz, [...] Selbsttäuschung“, und darum beschreibt er auch Gott als ein „nie von außen zu Sehendes, ein Verfügbares, ein ‚Woraufhin‘“⁴⁰. Körtner weist daher insofern auf einen konstruktivistischen Zug auch für die Versprachlichung der Alles bzw. unsere Existenz bestimmenden Wirklichkeit hin, als nach Bultmann nur von Gott geredet werden kann, indem in bestimmter Weise von sich selbst geredet wird.⁴¹ Wichtig zu betonen bleibt jedoch die von Bultmann vorausgesetzte Annahme, dass die Bedingung solcher Konstruktionen die Selbstkundgabe Gottes oder seine Offenbarung ist. Auch wenn Bultmann die philosophische Frage nach der Einheit der Wirklichkeit bzw. des Wirklichen abweist, bringt Pannenberg die Formel Bultmanns von Gott als der Alles bestimmenden Wirklichkeit mit eben jenem klassischen Motiv der Metaphysik in Verbindung und lässt sie dadurch eine abweichende Deutung erfahren: „Unter der Voraussetzung also, daß das Wort ‚Gott‘ im Sinne des Hinweises auf eine Alles bestimmende Wirklichkeit zu verstehen ist, läßt sich als Bewährung des Redens von Gott fordern, daß alles Wirkliche sich als Spur der göttlichen Wirklichkeit erweisen müßte.“⁴² Im Gegensatz zur Philosophie, für die die Gottesfrage eine letzte, metaphysische Frage ist, wird in der Theologie „die Gesamtheit des Wirklichen nur thematisch unter dem Gesichtspunkt der Wirklichkeit Gottes, sofern nämlich Gott als die alles bestimmende Wirklichkeit zu denken ist.“⁴³

38 Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden*, 29.

39 Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden*, 31.

40 Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden*, 33.

41 Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden*, 28.

42 Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, 305.

43 Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, 307.

Gemäß Körtner's Feststellung übersetzt Bultmann den Begriff der Allmacht Gottes in den existentialen der Alles bestimmenden Wirklichkeit, wohingegen bei Pannenberg eine Rückübersetzung von „Alles bestimmender Wirklichkeit“ in den metaphysischen Begriff von Gott als Macht stattfindet. Er fragt weiter, welches Verständnis von „bestimmen“ und „Bestimmtheit unserer Existenz durch Gott“ Bultmann zugrunde legt. Für Wilfried Härle ist „bestimmend“ gleichbedeutend mit „determinierend, beeinflussend, durchdringend, in Anspruch nehmend“⁴⁴. Er versteht die Wirklichkeit Gottes als Wirklichkeit der Liebe⁴⁵, welcher ein Ereignischarakter innewohnt. Härle bestimmt Gottes Sein als den „Vollzug seiner Offenbarung“, der vom Menschen als „ein Ergriffen-, ein Erfasst- und ein Gehaltenwerden durch die Wirklichkeit Gottes“ erfahren wird, wodurch Gottes Wirklichkeit folglich in seinem Wirken besteht.⁴⁶ Körtner erkennt in dieser Ausdeutung des Begriffs der göttlichen Wirklichkeit eine „sachgemäße Paraphrase des Bultmannschen Gedankenganges“, demzufolge die Bestimmtheit unserer Existenz durch Gott mit dem „Anspruch Gottes auf uns“⁴⁷ untrennbar einhergeht und dem in der Begegnung mit dem Kerygma ereignishafter Charakter zuteil wird. Im Blick auf das Reden von Gott, indem man von sich selbst redet, verweist Bultmann auf Wilhelm Herrmann – „Von Gott können wir nur sagen, was er an uns tut“⁴⁸ – und führt weiter aus: „Wir können von ihm reden, nur sofern wir von seinem auf uns gerichteten Wort, von seinem auf uns gerichteten Tun reden.“⁴⁹

In welchem Sinne ist dieses Tun, Wirken und Handeln Gottes nun aber in konstruktivistischem Kontext zu bestimmen? Wie bereits ausgeführt wurde, stellt das Konzept autopoietischer Systeme ein zentrales Moment konstruktivistischer Annahmen dar. Doch, so fragt Körtner in diesem Zusammenhang, kann der Mensch als Geschöpf Gottes, das sein Sein gerade nicht sich selbst verdankt, auch theologisch als autopoietisches System interpretiert werden?⁵⁰ Körtner fasst Autopoiesis im Grunde als Gottesattribut auf und möchte diese im Horizont einer Schöpfungstheologie allenfalls im uneigentlichen Sinne zur Sprache bringen. „Die Selbsthervorbringung von Systemen wäre dann nicht als

44 Wilfried Härle, Dogmatik, 211.

45 Wilfried Härle, Dogmatik, 276ff.

46 Wilfried Härle, Dogmatik, 278f.

47 Rudolf Bultmann, Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden, 20.

48 Wilhelm Herrmann, Die Wirklichkeit Gottes, in: ders., Schriften zur Grundlegung der Theologie, Teil II, hg. v. Peter Fischer-Appelt (ThB 36/II), München 1967, 290–317, 314.

49 Rudolf Bultmann, Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden, 36.

50 Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 7; vgl. auch Ulrich H.J. Körtner, Solange die Erde steht. Schöpfungsglaube in der Risikogesellschaft, Mensch – Natur – Technik 2, Hannover 1997, 52ff.

creatio ex nihilo, sondern im Rahmen der Lehre von der creatio continua zu deuten.“⁵¹

Ein entsprechendes Verständnis bringt Gregersen zum Ausdruck, wenn er auf trinitätstheologischer Grundlage mit Hilfe des Konzepts autopoietischer Prozesse einen neuen Blick auf Gottes kontingentes Handeln in der Welt eröffnen möchte.⁵² Allerdings gibt Körtner zu bedenken, dass der Begriff der Autopoiesis in erkenntnistheoretischer Hinsicht ohne Frage mit großen Schwierigkeiten behaftet ist. So sei namentlich die radikalkonstruktivistische Theorie autopoietischer Systeme bei Humberto Maturana letztlich als zirkulär zu beschreiben, weil sie das Erkennen der Wirklichkeit mit ihrer Erzeugung gleichsetze und umgekehrt alles Leben als Erzeugung von Wirklichkeit und somit wiederum als Erkennen definiere.⁵³ Darüber hinaus werden nach Körtners Auffassung nicht nur der Begriff der Erkenntnis überdehnt sowie die Begriffe Prozess, Tätigkeit und Handling vermengt, sondern auch der Unterschied zwischen *poiesis* und *techne* durch den Begriff der Autopoiesis verwischt.⁵⁴

Zweifelsohne muss das Autopoiesis-Modell auch auf seine anthropologischen und soteriologischen Konsequenzen hin befragt werden. So spricht Wils von einer „Aura der Kreativität“⁵⁵, in welche das Schöpfungstheorem in theologischer Sicht transformiert werde. Auch wenn Selbstbildung, wie Körtner betont, im Sinne einer Vervollkommnung der Individualität bereits ein Ideal der Romantik darstellt, tritt jedoch im biomedizinischen Kontext an „die Stelle des modernen, abstrakten Appells zur biographischen Selbstverwirklichung und erst recht an die Stelle der ‚allopöietischen‘ Passivität des Menschen [...] die buchstäbliche Selbstschöpfung mittels der neuen Anthropotechniken“⁵⁶. Die Rede von der allopöietischen Passivität macht nicht nur eine Aussage über die schlechthinige Abhängigkeit des Menschen im schöpfungstheologischen Horizont, sondern bezieht sich darüber hinaus auch auf den Zusammenhang

51 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 7.

52 Vgl. Nils H. Gregersen, The idea of creation and the theory of autopoietic processes, *Zygon* 33 (1998), 333–367.

53 Vgl. Humberto R. Maturana, Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig/Wiesbaden 1982; Ders., Biologie der Kognition, Paderborn 1977; Ders./Francisco J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.

54 Vgl. Ulrich H.J. Körtner, Solange die Erde steht. Schöpfungsglaube in der Risikogesellschaft, 73ff.

55 Jean-Pierre Wils, Der Mensch im Konflikt der Interpretationen, in: Adrian Holderegger u.a. (Hg.), Theologie und biomedizinische Ethik. Grundlagen und Konkretionen (SThE 97), Freiburg 2002, 173–191, 176.

56 Jean-Pierre Wils, Der Mensch im Konflikt der Interpretationen, 176.

der Frage nach seinem Heil und seiner Erlösung. Wenn unter konstruktivistischen Vorzeichen Menschen als autopoietische Systeme aufgefasst und somit, wie bereits erläutert wurde, „von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, d.h. ‚gestört‘ und angeregt werden“⁵⁷, stellt sich die Frage, ob diese Annahme mit der Bultmannschen Definition von Gott als Alles bestimmender Wirklichkeit in Einklang zu bringen ist.

Wie können Konstruktivismus und die für die reformatorische Rechtfertigungslehre konstitutiven Aspekte des *extra nos* des Glaubens und des *sola gratia* zusammen gedacht werden? Konkret betont Luther im Blick auf die Erlangung des Heils den „homo mere passivus“ und verbucht diese „hamartologische Passivität“⁵⁸, wie Dalferth es nennt, im Rahmen seiner Rechtfertigungslehre ausdrücklich als Gewinn. Eine passive, rein empfangende Grundhaltung ist nach Luther die Voraussetzung des christlichen Glaubens: „Christianus est homo mere passivus, non activus, der ym nur lesst geben. Si non sinis tibi dari, non es Christianus.“⁵⁹ Wenn ein Christ im reformatorischen Sinn aber geradezu durch das definiert wird, was ihm – passiv, d.h. ohne sein eigenes Zutun – gegeben und zuteil wird, und gerade nicht durch das, was er tut, sind in den konstruktivistischen Grundannahmen große theologische Herausforderungen zu verorten. Ebenso sieht sich der Konstruktivismus im Blick auf subjektivitätstheoretische Begründungsversuche der Theologie mit scharfer Kritik konfrontiert, da es sich aus theologischer Sicht „beim Begriff des Subjekts nicht um eine fundamentaltheologische Letztbegründungskategorie, sondern lediglich um eine Aneignungskategorie mit hermeneutischer Funktion handelt.“⁶⁰ Auch wenn die Annahme weithin geteilt wird, dass das religiöse Subjekt im Aneignungsprozess des Glaubens einen Wirklichkeitszusammenhang konstruiert und konstruktivistische Annahmen innerhalb eines theologischen Horizonts dabei zu einem besseren Verständnis dieses Vorgangs beitragen können, stößt die Beschreibung des christlichen Glaubensvollzugs unter konstruktivistischen Vorzeichen jedoch spätestens dann deutlich an ihre Grenzen, wenn dem Glauben letztlich eine Auffassung als menschliches Werk und menschliche Leistung zugrunde gelegt wird. Um aber dennoch eine konstruierende und interpretierende Tätigkeit des Menschen im Zuge der Glaubensaneignung anzuerkennen, kann sich laut Körtner

57 Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 11.

58 Ingolf U. Dalferth, Umsonst. Eine Erinnerung an die kreative Passivität des Menschen, Tübingen 2011, 55.

59 WA 34/2, 414, 4–6. „Der Christ ist ein rein passiver, nicht aktiver Mensch, der sich nur lässt geben. Wenn du dir nicht(s) geben lässt, so bist du kein Christ.“

60 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 8.

die auf Bultmann zurückgehende Unterscheidung zwischen Werk und Tat als hilfreich erweisen, indem er folgert: „Der Glaube als Tat ist eben kein Werk, sondern auf paradoxe Weise ein Tun *mere passivus*.“⁶¹

Im weiteren Kontext konstruktivistischer und dekonstruktivistischer Anfragen an eine Ästhetische Theologie und am reformatorischen *extra nos* festhaltend setzt sich Huizing kritisch mit der radikalkonstruktivistischen Literaturtheorie Bernd Scheffers⁶² an Umberto Ecos These von der *intentio operis* auseinander und betont nachdrücklich das Handeln und Wirken biblischer Texte und insbesondere der Gleichnisse Jesu am Rezipienten.⁶³ Wird gegenüber der radikalkonstruktivistischen Literaturtheorie jedoch das Zugeständnis eingeräumt, dass sich der Text kaum dem Zugriff des Rezipienten erwehren kann, könne es gegenüber Texten in dieser Sicht niemals Gleichgültigkeit geben, da jeder und somit auch der wissenschaftliche Leser nicht als unbeteiligter Beobachter agiere, sondern emotional in den Akt des Lesens und Interpretierens involviert sei.

Da diese Annahme selbstredend auch biblische Texte miteinschließt, muss auch für die Religionswissenschaft eine emotionale Involviertheit festgehalten werden, welche die im Vergleich zur Theologie häufig betonte Distanz und Neutralität gegenüber ihren Gegenständen allerdings hinfällig werden lässt. Aus Huizings Folgerung, dass damit die heute übliche Unterscheidung zwischen Theologie und Religionswissenschaft entfalle, ergibt sich für Körtner allerdings die Frage, ob der alte Gegensatz zugunsten der Theologie oder eher zugunsten einer kulturwissenschaftlich begründeten Religionswissenschaft aufgelöst werden solle. So trage bereits Tillichs Begriff der *normativen* Religions- oder Kulturwissenschaft die Spannung zwischen Normativität und Deskriptivität in sich. Die Frage nach dem Stellenwert der kanonisierten Texte der Bibel in der Theologie auf der einen und in der Religionswissenschaft auf der anderen Seite führt im Blick auf die Normativität zu der Überlegung, ob die normative Rolle auch angesichts der Annahme, dass Konstruktions- und Interpretationsprozesse bei der geschichtlichen Entstehung des Kanons mitgewirkt haben, beizubehalten und theologisch begründbar ist.

Wie Körtner abschließend hervorhebt, führt die Diskussion über die Herausforderungen konstruktivistischer Theorien für die Theologie somit ins

61 Ebd.

62 Vgl. Bernd Scheffer, *Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie*, Frankfurt/M. 1992.

63 Vgl. Klaas Huizing, *Ästhetische Identität. Konstruktivistische und dekonstruktivistische Anfragen an eine Ästhetische Theologie*, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 165–183, bes. 172.

Zentrum der seit einiger Zeit geführten Diskussion über das Verhältnis von Theologie und Kulturwissenschaften. So richtig es sei, vor falschen Alternativen zu warnen, so sehr müsse doch betont werden, dass es wissenschafts- und erkenntnistheoretisch einen Unterschied mache, ob man Theologie *als* Kulturwissenschaft auffasse – die dann im Sinne eines kulturalistischen Konstruktivismus begründet werden könne – oder ob sich Theologie *im Kontext* der Kulturwissenschaft verorte und „dabei zwar die Konstruktivität aller Interpretationen in Geschichte und Gegenwart ernst nimmt, die Wirklichkeit Gottes aber nicht in diesen aufgehen lässt.“⁶⁴ Unbeschadet der auch innerhalb der Theologie vorherrschenden, sich von einem sakramentalen Verständnis zugleich eindeutig distanzierenden Überzeugung, dass „die Bestimmung der Wirklichkeit durch Gott stets nur in, mit und unter menschlichen Interpretationen wirksam wird“⁶⁵, kann unter der Bultmannschen Prämisse von Gott als Alles bestimmender Wirklichkeit eine rein kulturwissenschaftliche Ausrichtung von Theologie ihrem Selbstverständnis jedenfalls gewiss nicht gerecht werden.

2.2.2 *Konstruktivismus und Religionspädagogik*

Wenn unter konstruktivistischen Vorzeichen die Kennzeichnung des Wahrheitsbegriffs mittels der auf Thomas von Aquin zurück gehenden scholastischen Formel „veritas est adaequatio rei et intellectus“⁶⁶ nicht möglich und somit nicht von einer Korrespondenzwahrheit im ontologisch-metaphysischen Sinne auszugehen ist, stellt sich die Frage nach der Bedeutung dieser Annahmen auch und besonders für die verschiedenen Handlungsfelder der Praktischen Theologie. Wenn Wahrheit – neurobiologisch-konstruktivistisch⁶⁷ gesprochen – sich darüber hinaus auf „Wirklichkeit als eine Konstruktion des Gehirns bezieht, das sich zu seinen eigenen früheren Zuständen verhält und relativ unspezifische neuronale Reize verarbeitet“⁶⁸, liegt für diese Annahme eine hohe Anschlussfähigkeit an Fragen der Erkenntnisgenerierung in lerntheoretischer Hinsicht und somit an (religions-)pädagogische Anliegen und

64 Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, 11.

65 Ebd.

66 Vgl. Thomas von Aquin, Quaestiones disputatae de veritate q.1.a.1. (zu deutsch: „Wahrheit ist die Angleichung eines Dinges und des Verstandes.“)

67 Vgl. dazu auch Andreas Klein, „Die Wahrheit ist irgendwo da drinnen ...?“ Zur theologischen Relevanz (radikal-)konstruktivistischer Ansätze unter besonderer Berücksichtigung neurobiologischer Fragestellungen, Neukirchen-Vluyn 2003.

68 Christoph Schneider-Harpprecht, Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 185–199, 186.

Fragestellungen auf der Hand. Mit der breiten Rezeption der Theorie Jean Piagets zur kognitiv-strukturellen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und den dafür konstitutiven Prozessen der Assimilation und Akkomodation öffnete sich die Pädagogik schon vergleichsweise früh und umfassend für konstruktivistisch geprägte Positionen und Konzeptionen.

Schneider-Harpprecht spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradigmenwechsel in der Pädagogik, der sich in der Konzeption der Bildungspläne für die deutschen Schule niedergeschlagen habe und mit dem Modell der Kompetenzorientierung verbunden sei. So hat sich ein spezifisch pädagogischer Konstruktivismus als Grundagentheorie für Pädagogik und Didaktik mittlerweile etabliert und ein Verständnis des Lernens hervorgebracht, das Siebert folgendermaßen beschreibt: „Lernen – so der Konstruktivismus – ist ein autopoietischer, selbst gesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen, Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht ‚von außen‘ determinieren. Das psychische ‚System‘ entscheidet, was es verarbeiten kann und will. Lernen ist kein Transport des Wissens von A nach B, ‚Bedeutungen‘ können nicht linear mitgeteilt werden, sondern das System konstruiert seine Welt des Bedeutungsvollen.“⁶⁹ Wird Lernen in diesem Sinne als individueller Kognitionsprozess aufgefasst, dessen Verlauf zwar durch Anregungen durch die Lehrkraft beeinflusst, jedoch nicht durch eine auf das Erreichen festgelegter Lernziele angelegte Steuerung exakt gelenkt werden kann, gewinnen Möglichkeiten individualisierten Lernens und die Eröffnung individueller Lernwege an Bedeutung. Insofern kann der Konstruktivismus als lerntheoretische Basistheorie dienen, „auf deren Grundlage die impliziten Subjektansätze“ auch der Religionspädagogik (performativ, kinder- und jugendtheologisch ...) „auf der Ebene der Wahrnehmung, der Deutung und des Handelns plausibel begründet werden können.“⁷⁰

Die erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Konstruktivismus kommen im lerntheoretischen Horizont auf der Ebene des Lehrens und des Lernens darin zum Tragen, dass Lernen als kontextbezogener, aktiver Prozess

69 Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 32.

70 Hans Mendl, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (www.wirelex.de, gesehen am 20.09.2023); vgl. auch Ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch; Ders., Konstruktivistische Religionspädagogik, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 105–118; Ders., Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013), 17–23.

des lernenden Subjekts aufgefasst wird, welches bereits Vorwissen und Einstellungen hinsichtlich gewisser Lerngegenstände in den Unterricht miteinbringt. Auch Emotionen und körperliche Empfindungen spielen hierbei als aktuell wahrgenommene oder biographisch erinnerte subjektive Zustände eine bezüglich ihres Einflusses auf die Kognition nicht zu vernachlässigende Rolle. Auch im Rahmen sozialer Lernzusammenhänge vollzieht sich Lernen als individueller Prozess, der von den individuellen Konstruktionen des Subjekts geprägt ist und somit in seinem Verlauf und insbesondere seinem Ergebnis niemals gänzlich vorhersagbar ist. Lerninhalte, -gegenstände und Themenbereiche begegnen in Gestalt von Perturbationen und Störungen, die als Differenzwahrnehmungen zu kognitiver Aktivität im Sinne einer kognitiven Auseinandersetzung und individuellen Rekonstruktion herausfordern sollen. Wenn im sozialen Diskurs die eigene Sichtweise mit fremden Perspektiven und Meinungen abgeglichen, das Fremde als Störung des Eigenen empfunden und verarbeitet werden kann und sich somit eine Auseinandersetzung mit den Konstruktionen anderer vollzieht, werden eigene Sichtweisen im Horizont des sozialen Diskurses zu Gunsten sozial geprägter und anschlussfähiger „Ko-Konstruktionen von Wirklichkeit“⁷¹ überprüft und modifiziert. Der Erfolg des Lernens bezieht sich unter konstruktivistischen Vorzeichen sodann auf die Entwicklung von viablen im Sinne von gangbaren, praktikablen oder auch „zugänglichen, begehbaren Lösungswegen zur Gestaltung von Handlungssituationen.“ Pädagogisch-didaktische Folgerungen zielen konkret auf eine Individualisierung des Lernens, auf die Ausbildung individueller Lernlandschaften, das Angebot anregender Lernumwelten zur Förderung der Konstruktbildung und Verknüpfung mit erinnerten Konstrukten. Dabei handelt es sich bezüglich der Lernlandschaft oder -umgebung um thematisch abgegrenzte Lernareale, innerhalb derer gelernt werden soll und sich im Lehr-Lernprozess instruktivistische Phasen und solche der individuellen Auseinandersetzung sowie der Ko-Konstruktionen einander ergänzen. Somit ist in der Schulpraxis von einem pragmatischen Konstruktivismus auszugehen, der sich gegen eine „unreflektierte Gleichsetzung der Erkenntnistheorie des Radikalen Konstruktivismus und einer konstruktivistischen Lerntheorie“ ausspricht: „Trotz der Einsicht in die individuelle Konstruktionstätigkeit des Lerners wird der gemäßigte und pragmatische Konstruktivist anerkennen, dass

71 Christoph Schneider-Harpprecht, *Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie*, 188.

als globales Lernziel erhalten bleibt, den Lernern die in der Kulturgeschichte der Wissenschaften [...] erarbeiteten Wissensstandards zu vermitteln.“⁷²

Insofern schließt eine individuelle Konstruktionstätigkeit der Schüler:innen eine Instruktion durch die Lehrkraft nicht aus, sondern knüpft vielmehr direkt an diese an.

Der mitunter als konstruktivistische Wende bezeichnete Paradigmenwechsel der Pädagogik wird auch in der Religionspädagogik aufgegriffen und nachvollzogen. Insbesondere Hans Mendl tritt für eine konstruktivistische Religionspädagogik ein, wobei er sich der Frage nach der allgemein gültigen Wahrheit menschlicher Gotteserkenntnis im Verhältnis zur subjektiven Seite theologischer Wahrheit bewusst ist, wenn er schreibt: „Wir weichen der Wahrheitsfrage nicht aus, spannender aber: wie die Wahrheit einer Glaubensgemeinschaft zur persönlich verpflichtenden Wahrheit werden kann, wie Jürgen Werbick pointiert zum Ausdruck bringt: Es geht nicht um ein hermetisch geschlossenes Verständnis von Wahrheit ‚an sich‘, sondern um die Wahrheit ‚für mich‘: Glaubhaft ist nur die Wahrheit, die uns hat und von der wir mit guten Argumenten behaupten dürfen, dass sie uns zu Recht ‚eingenommen‘ hat [...].“⁷³ Mit Blick auf die Rezeption konstruktivistischer Grundpositionen kann mit Mendl festgestellt werden, dass die religionspädagogische Theorie-diskussion zwar „äußerst zaghaft“⁷⁴ anlaufe, während Schlag allerdings in einem weiteren Sinne darauf hinweist, dass durch die religionspädagogische Rezeption strukturgenetischer Ansätze etwa im Licht Piagets oder auch Kohlbergs und das daran anschließende Bewusstsein von entwicklungspsychologisch bedingten unterschiedlichen Verstehensniveaus längst eine bestimmte konstruktivistische Perspektive eingezogen sei. „Insofern ist die konstitutive Bedeutung individueller Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verstehensleistungen für einen ‚guten‘ Religionsunterricht gewissermassen bereits impliziter Theiestandard.“⁷⁵

72 Klaus Müller, Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion, in: Johanna Meixner/Klaus Müller (Hg.), Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht, Neuwied 2001, 3–48, 4.

73 Hans Mendl, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung, in: Ders. (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, 9–28, 24.

74 Hans Mendl, Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik, 22.

75 Thomas Schlag, Konstruktivistische Ansätze und Herausforderungen in der Religionspädagogik am Beispiel einer zeitgemäßen religiösen Menschenrechtsbildung, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt?

Vereinzelte praxisorientierte Versuche greifen biblische, kirchengeschichtliche und systematisch-theologische Themen auf und befassen sich in religionsdidaktischer Perspektive mit möglichen Lernwegen, geeigneten Lernumgebungen sowie Verknüpfungen zwischen Unterrichtsinhalten und spezifischen Lernoperationen. Dabei wird die rezeptionstheoretisch grundierte „antiontologische Überlegung“ zugrunde gelegt, „dass die Generierung von Wissen in den Fachwissenschaften nicht anders als im schulischen Kontext immer ein konstruktiver Akt ist.“⁷⁶ Auch hier ist ähnlich wie zuvor im Zusammenhang mit einer konstruktivistischen Schulpraxis eine Distanzierung vom Radikalen Konstruktivismus zugunsten eines pragmatischen Konstruktivismus mit praxisorientiertem Schwerpunkt zu vermerken, „als ob die Logik von Lernprozessen oder gar inhaltliche Begründungszusammenhänge prinzipiell unentdeckbar bleiben müssten.“⁷⁷ Darüber hinaus macht Schlag im Kontext einer politisch dimensionierten Religionspädagogik auf die politikdidaktische Rezeption der nordamerikanischen Demokratiepädagogik aufmerksam, welche ihrer didaktischen Ausrichtung nach erhebliche Nähe zu konstruktivistischen Grundüberlegungen aufweise.

In bildungstheoretischer Hinsicht betont Schlag die Abkehr der Religionspädagogik von einer gleichsam vorgängigen Gewissheitssemantik, die sich auf vermeintlich eindeutige christliche Wahrheitsüberzeugungen und theologische Satz Wahrheiten stützt, und unterstützt den Wandel der Religionspädagogik zu einer pluralitäts- und deutungsoffenen Disziplin. Im Sinne einer offenen und pluralen hermeneutisch orientierten Deutungspraxis der Lebensführung versteht er – anders als die Theologie der Bultmann Schule – insbesondere die Praktische Theologie als sensible Kulturhermeneutik. Als hermeneutische Prämisse fasst Schlag evangelische Bildung als „Ermöglichungsgrund und Ermöglichungspraxis individuell und gemeinsam gelingender Lebensdeutung und Lebensführung in der Perspektive gelebter Religion.“⁷⁸ Unter Verweis auf den in der Praktischen Theologie mittlerweile etablierten Programmbegriff der gelebten Religion⁷⁹ kann nun jedoch gerade aufgrund dessen

Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 201–214, 204.

76 Gerhard Büttner, Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen, in: Ders. (Hg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart 2006, 3–22, 14.

77 Thomas Schlag, Konstruktivistische Ansätze und Herausforderungen in der Religionspädagogik, 205.

78 Ebd.

79 Vgl. Albrecht Grözinger/Georg Pfeleiderer (Hg.), „Gelebte Religion“ als Programmbegriff Systematischer und Praktischer Theologie, Zürich 2002.

anthropologischer und alltagskultureller Grundperspektive von einer unmittelbaren Anschlussfähigkeit für konstruktivistische Theorien ausgegangen werden, da damit einerseits Phänomene aktueller Religionspluralität im weiten Sinn in den forschungssystematischen Blick geraten und andererseits die vielfältigen Facetten individuellen Religionsvollzugs identifizierbar und hermeneutisch bearbeitbar gemacht werden könnten. Zwar rekurriert Schlag darüber hinaus durchaus auch auf den „Wahrheitsanspruch des Evangeliums“, der jedoch in konstruktivistischem Sinne so zu kommunizieren ist, „dass er in der bleibenden Spannung zwischen Eindeutigkeit und Offenheit, Freiheit und Bindung lebensdienlich zum Vorschein kommen kann.“⁸⁰

Insofern kommt hier in bildungstheoretischer Hinsicht ein konstruktivistisches Verständnis der Kommunikation über Wahrheitsfragen zum Tragen, das auf den produktiven Umgang mit unterschiedlichen Wahrheitsverständnissen bezogen ist. Für eine Religionspädagogik in konstruktivistischer Perspektive rückt Schlag daher den Aspekt der Lebensdienlichkeit und der Relevanz für die individuelle und gemeinsame Lebensführung in den Vordergrund, von dem allein aus die Wahrheitsfrage zuallererst in den Blick zu nehmen sei. Insofern kann für die Religionspädagogik gleichsam als Repräsentantin der „öffentliche[n] Dimension von Theologie, Kirche und religiöser Kommunikation inmitten immer wieder neu entstehender Deutungen der Wirklichkeiten menschlichen Lebens in seinen vielfältigen Bezugssystemen und Beziehungen“ eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an konstruktivistische Theorien konstatiert werden.

2.3 Zusammenfassende Schlussfolgerungen und thematische Zuspitzung: Der Konstruktivismus als Sehhilfe zur Reflexion des Schülerbildes

Nach einer knappen historischen Hinführung wurden in den vorangegangenen Abschnitten die Kernelemente des Konstruktivismus dargestellt und theoretisch eingeordnet, bevor der Versuch einer Verhältnisbestimmung zwischen Konstruktivismus, Theologie und Religionspädagogik unternommen wurde. Während systematisch-theologische Reflexionen sich auf die Frage nach der Wirklichkeit Gottes unter konstruktivistischen Vorzeichen fokussierten, wurde darauf folgend die Anschlussfähigkeit konstruktivistischer Positionen an pädagogische und religionspädagogische Zusammenhänge vor Augen geführt.

⁸⁰ Thomas Schlag, *Konstruktivistische Ansätze und Herausforderungen in der Religionspädagogik*, 213.

Dabei wurde deutlich, dass sich die Theorie eines pragmatischen Konstruktivismus mittlerweile im schulischen Kontext etablieren und sich die Einsicht in die individuelle Konstruktionstätigkeit der Lernenden auch in der Religionspädagogik bereits weithin durchsetzen konnte. Was die religionspädagogische Rezeption strukturgenetischer Ansätze etwa nach Piaget oder auch Kohlberg und das daran anschließende Bewusstsein von entwicklungspsychologisch bedingten individuellen Verstehensniveaus anbelangt, kann überdies auf eine schon seit geraumer Zeit eingezogene bestimmte konstruktivistische Perspektive hingewiesen werden.

Mit den vorangegangenen Ausführungen lässt sich darüber hinaus festhalten, dass sich sowohl im Blick auf den Konstruktivismus selbst als auch im Blick auf eine Verhältnisbestimmung zwischen Konstruktivismus und Theologie sowie Religionspädagogik ein uneinheitliches Bild bietet. Zum einen ist auf die Vielzahl der unterschiedlichen Spielarten des Konstruktivismus und der mit ihm zusammenhängenden Theriefamilien und damit auf eine Weite und Unschärfe des Konstruktivismus als Sammelbegriff zu verweisen.

Zum anderen ist auch die Diskussionslage in der Theologie im Horizont einer Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus als kontrovers zu bezeichnen. Insbesondere hinsichtlich der Inkonsistenzen und Aporien innerhalb naturalistischer Positionen des Konstruktivismus und deren Vereinbarkeit oder eben auch Unvereinbarkeit mit der Theologie werden weitere Klärungen notwendig. So müssen die Implikationen und Folgen einer konsequent zu Ende gedachten konstruktivistischen Sichtweise im Kontext der Theologie und insbesondere der praktisch-theologischen Disziplinen bedacht werden.

Im Zuge seiner Reflexion zur theologischen Relevanz (radikal-) konstruktivistischer Ansätze geht Klein beispielsweise so weit, in der Auseinandersetzung mit Dalferths Vorschlag, Theologie als „Orientierungswissenschaft“ und als „praktische Kunst [...] des kompetenten Umgangs mit den Erfahrungs- und Handlungsfeldern des christlichen Glaubens“ zu konzipieren, kritisch aufzuzeigen, dass die an öffentlichen Hochschulen und Universitäten verortete Theologie „sich ihrerseits als selbstreferentielles und selbstorganisierendes wissenschaftliches Theoriesystem versteht mit ‚strukturellen Koppelungen‘ oder kurz: als Beobachtersystem zweiter Ordnung.“ Im Gegensatz zu Dalferth, der meint, dass Theologie als „kritische Binnenreflexion des christlichen Glaubenslebens ihre Leitgesichtspunkte [...] dem geschichtlich-konventionell gegebenen Selbstverständnis des christlichen Glaubens über seinen Grund und Charakter“ entnimmt und dass diese von ihr „nicht konstruiert oder erfunden“, sondern vielmehr „in Bekenntnis, Lehre und Kultus der Kirchen in einer historisch und sachlich komplexen Lage vorgegeben sei, hebt Klein den Konstruktionscharakter des Gegenstandsbereichs von Theologie hervor.

So vertritt Klein die Auffassung, das „Selbstverständnis des christlichen Glaubens“ werde ebenso wie bei anderen Wissenschaften auch vorab durch eine selektive, normativ-konstruktive Beobachteroperation konstituiert, womit die Theologie dann in erster Linie auf den Gesamtzusammenhang des Wissens und nicht auf den der Kirche bezogen sei. Theologie befindet sich gegenüber ihrem Bezugsrahmen der Kirche bzw. kirchlichen Ausprägungen der christlichen Tradition gleichsam in einer kritischen Beobachterposition.

Auch wenn für Klein von dem Theologen bzw. der Theologin als Beobachter:in zweiter Ordnung nicht als Voraussetzung erwartet werden kann, ebenso wie der oder die praktizierende Gläubige die selbst beobachteten religiösen Vorstellungen zu teilen und ebenfalls zu praktizieren, könne er oder sie dennoch seine konstruktiv-kritische und die Kirche beratende Funktion wahrnehmen. Wie Schneider-Harpprecht in diesem Zusammenhang bemerkt, kann diese „kritische Distanzierung des Praktischen Theologen und des Gegenstandes, den die Praktische Theologie beobachtet, von der Kirche, der konkreten Gestaltung des Glaubenslebens oder der christlichen Praxis in der Gesellschaft [...] die Anschlussfähigkeit der praktisch-theologischen Reflexionen und Diskurse in der Kirche und Diakonie in Frage stellen. Wenn sich in der Praktischen Theologie ein Trend beobachten lässt, den Gegenstandsbereich verstärkt in der Pluralität religiösen Lebens und religiöser Praxis zu bestimmen, so kann man kritisch nachfragen, inwiefern hier neue Formen religiöser Praxis und neue Sozialgestalten von Religion nicht (re-)konstruiert, also nachvollzogen, sondern konstruiert und damit vorgedacht und wissenschaftlich legitimiert werden.“⁸¹

Konkret müssen diese kritischen Einwände sowohl im Blick auf eine Seelsorge, die allgemein als „spiritual care“ begriffen wird und Unterschiede zwischen Religionen und Konfessionen nivelliert, als auch im Kontext einer Religionspädagogik wahrgenommen werden, die den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen primär religionssoziologisch und religionswissenschaftlich begründet und somit einem allgemeinen, überkonfessionellen Fach „Religionskunde“ Vorschub leisten könnte. Wie auch Schneider-Harpprecht betont hat daher die konstruktivistische Sicht, dass die Perspektive des Beobachters Wirklichkeit konstituiert, ganz konkret zur Folge, dass die Frage der religiösen Verortung des theologischen Beobachters im kirchlichen Kontext und die Fokussierung praktisch-theologischer Reflexion auf die christliche Praxis in der Gesellschaft neu bedacht werden muss.

81 Christoph Schneider-Harpprecht, Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie, 199.

Mit Blick auf die vorausgegangenen Ausführungen wird des Weiteren ersichtlich, „dass im Kontext der Religionspädagogik die theoretische Auseinandersetzung mit konstruktivistischer Theoriebildung gegenüber einer pragmatisch orientierten Bezugnahme deutlich in den Hintergrund tritt.“⁸² Wie dargestellt wurde ist in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen die auf konstruktivistischen Annahmen basierende Überzeugung zwar mittlerweile weit hin anerkannt, dass Schüler:innen ihre eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit durch individuelle Erfahrungen und Lernvollzüge sowie deren Reflexion aktiv hervorbringen und somit selbst konstruieren. Diese Verankerung im (religions-)pädagogischen Bewusstsein wird alleine schon angesichts der nicht geringen Anzahl an praxisorientierten Veröffentlichungen von Lernmaterialien deutlich, die nach konstruktivistisch-lerntheoretischen Vorgaben konzipiert sind. Allerdings ist eine Anwendung dieser Erkenntnis auf eine reflexive Ebene im Blick auf das Schülerbild der in der wissenschaftlichen Religionspädagogik tätigen Akteur:innen und Autor:innen bislang ausgeblieben. Diesem Desiderat soll – wie im einleitenden Kapitel bereits betont – mit dieser Untersuchung durch die Übertragung konstruktivistisch geprägter Grundpositionen auf die religionspädagogische Theorieebene begegnet werden, indem davon ausgegangen wird, dass selbst im Kontext eines in der Schulpraxis anzutreffenden pragmatischen und gemäßigten Konstruktivismus das selektive Zugeständnis einer individuellen Konstruktionstätigkeit ausschließlich im Blick auf die Lernenden nicht länger plausibel erscheint. So kann es weder einleuchten noch hinreichend begründet werden, weshalb individuelle Konstruktionstätigkeiten auf eine bestimmte am Unterrichtsgeschehen beteiligte und in didaktische Zusammenhänge eingebundene Gruppe, namentlich die der Schüler:innen, begrenzt sein sollten. Vielmehr wird im Rahmen dieser Untersuchung daher die Annahme vertreten, dass eben nicht nur von einer Konstruktbildung auf Seiten der Lernenden im Zuge eines Lernprozesses gesprochen werden kann, sondern dass sowohl Religionslehrkräfte als auch in der wissenschaftlichen Theoriebildung tätige Religionspädagog:innen ihrerseits ein eigenes Bild der Schüler:innen konstruieren. Davon ausgehend wird das Augenmerk konkret darauf gerichtet, welche impliziten und grundsätzlichen Annahmen bezüglich der Lernenden bestehen und welches spezifische Schülerbild somit innerhalb eines bestimmten religionspädagogischen und -didaktischen Zusammenhangs konstruiert wird. Betrachtet man religionsdidaktische Ansätze und Konzeptionen und analysiert diese hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Beschreibungen der Schüler:innen und der in den jeweiligen Texten zum Ausdruck kommenden

82 Thomas Schlag, *Konstruktivistische Ansätze und Herausforderungen in der Religionspädagogik*, 203.

Annahmen bezüglich ihrer Bedürfnisse, der anzustrebenden Lernziele oder auch der an die Lernenden gerichteten Erwartungen, so können verschiedene, von den Autor:innen implizit konstruierte Schülerbilder herausgearbeitet und gleichsam de-konstruiert werden. Es stellt sich sodann die Frage, inwiefern implizit konstruierte Schülerbilder pädagogische Ansätze und didaktische Entscheidungen beeinflussen oder sogar legitimieren können. Es soll gezeigt werden, inwiefern individuell verinnerlichte Schülerbilder zu unterschiedlichen erzieherischen Grundsätzen und Maßnahmen führen können. In diesem Sinne soll die Auseinandersetzung mit dem implizit konstruierten Schülerbild im weiteren Verlauf der Untersuchung als eine Möglichkeit herausgearbeitet werden, zu einem höheren Maß an selbst-reflexiven Elementen in der religionspädagogischen Theorie und Praxis beizutragen.

Hinsichtlich des Ertrags der vorausgegangenen Abschnitte und den vielschichtigen Ausführungen zur Erkenntnistheorie des Konstruktivismus kann also abschließend festgehalten werden, dass verschiedene Wissenschaftsdisziplinen ausgehend von den Problemstellungen ihres Feldes auf konstruktivistische Gedanken zurückgegriffen haben und auch weiterhin zurückgreifen. Der Konstruktivismus fungiert hierbei gleichsam als „ein erkenntnistheoretisches Paradigma, das in vergleichbarer aber sehr unterschiedlicher Weise einen Paradigmenwechsel in den einzelnen Feldern eingeleitet hat.“⁸³ Mit der These, dass es sich bei jeglichen impliziten Vorstellungen und Annahmen bezüglich der Schüler:innen, also beim jeweiligen Schülerbild innerhalb verschiedener religionspädagogischer Konzeptionen und Ansätze ebenfalls um individuelle Konstruktionen handelt, wird somit auch in der vorliegenden Untersuchung unmittelbar an konstruktivistische Grundpositionen angeknüpft, die sich ausgehend von der Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes in der Religionspädagogik als dem Gegenstand der vorliegenden Untersuchung als plausibel und weiterführend herausgestellt haben. Bezüglich der Konstruktion des Schülerbildes in der Religionspädagogik kann daher aufgrund der im vorliegenden Kapitel gewonnen Erkenntnisse gesagt werden:

In religionspädagogischen Zusammenhängen tätige Akteur:innen, Autor:innen, Forscher:innen wandeln, wenn sie im Rahmen ihrer religionspädagogischen Tätigkeit Schüler:innen explizit oder implizit adressieren, Impulse von außen auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen in implizite Vorstellungen und voraussetzungsreiche Annahmen bezüglich der Schüler:innen im Religionsunterricht um. Das so erzeugte Schülerbild ist keine Repräsentation, keine Abbildung der

83 Christoph Schneider-Harpprecht, Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie, 185.

Außenwelt oder gar der Gesamtheit tatsächlicher Schüler:innen, sondern eine funktionale, viable Konstruktion, die ggf. von anderen Religionspädagog:innen geteilt wird und die sich biografisch und gattungsgeschichtlich als lebensdienlich erwiesen hat. Der Konstruktionsprozess des Schülerbildes kann von der Umwelt nicht determiniert, sondern allenfalls perturbiert, d.h. „gestört“ und durch neue Erfahrungen und Impulse angeregt werden. Demnach sind auch religionspädagogische Schülerbilder niemals statisch, sondern vor dem Hintergrund ihrer beständigen Relativität und Vorläufigkeit zu verstehen.

Inwiefern diese Erkenntnis selbst zu einem erkenntnistheoretisch geleiteten Umdenken führen und zu einem Perspektivenwechsel hinsichtlich der Rede von Schüler:innen und somit hinsichtlich des Schülerbildes in der Religionspädagogik beitragen kann, wird sich im Laufe der weiteren Untersuchung erweisen.

TEIL III

*Interdisziplinäre Interpretationsperspektiven:
Die Schüler:innenrolle, das Kinderbild
und das Menschenbild als triadische
Konstruktionsdimensionen des
religionspädagogischen Schülerbildes*

In diesem Kapitel kommen mit der Sozialisations- und Rollentheorie, der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie der theologischen Anthropologie interdisziplinäre Interpretationsperspektiven in den Blick. Ausgehend von der im Sinne einer Heuristik angestellten Überlegung, dass im Zuge des Konstruktionsprozesses eines religionspädagogischen Schülerbildes die drei Konstruktionsdimensionen der Schüler:innenrolle, des Kinderbildes und des Menschenbildes maßgeblich zum Tragen kommen und in ihrer Gesamtheit letztlich das Schülerbild konstituieren, sind zunächst als erste Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes von der Sozialisations- und Rollentheorie als soziologischer Interpretation zwischenmenschlicher Interaktion Klärungen bezüglich der Frage zu erwarten, was es mit der *Rolle des Schülers bzw. Schülerin* auf sich hat und was *Schüler:insein* bedeutet. Nach einer Skizzierung früher Ansätze soziologischer Theorien wird hierzu mit Talcott Parsons' struktur-funktionalistischer Systemtheorie auf Sozialisation als Erlernen von Rollen einzugehen sein. Eine handlungstheoretische Weiterführung wird die Theorie des Symbolischen Interaktionismus und der kritischen Rollentheorie vor Augen führen, bevor schließlich resümiert werden kann, was die erarbeiteten sozialisations- und rollentheoretischen Perspektiven als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes austragen können. Kriterien und Leitfragen für die (Re-)Konstruktion der im Schülerbild implizierten Schüler:innenrolle werden abschließend als Interpretationshorizont für die im sechsten Kapitel durchzuführende Textanalyse aufgezeigt.

Im Blick auf das Kinderbild als zweiter Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes sind sodann von der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung Klärungen bezüglich der Frage zu erwarten, was *das Kind* ist und was *Kindsein* bedeutet. Als sozial- und erziehungswissenschaftliche Interpretation der Wahrnehmung des Kindes sind von der Kindheitsforschung zunächst Erkenntnisse bezüglich des Zeitpunkts der Einschulung als zentraler Einschnittstelle der Lebensphase Kindheit zu erwarten, an dem das Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin wird. Anschließend wird mit Philippe Ariès auf die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter sowie

mit Jean-Jacques Rousseau auf die Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur einzugehen sein. Nach weiteren Ausführungen zur Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologischer Konstruktion wird zusammenfassend darzustellen sein, was die erarbeiteten Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes austragen können. Abschließend werden Kriterien und Leitfragen für die (Re-)Konstruktion des im Schülerbild implizierten Kinderbildes als Interpretationshorizont für die spätere Textanalyse (vgl. Kapitel 6) skizziert.

Entsprechend werden schließlich mit Blick auf das Menschenbild als dritter Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes von der theologischen Anthropologie Klärungen bezüglich der Frage zu erwarten sein, was *der Mensch* ist und was *Menschsein* bedeutet. Hierbei muss zunächst ein grundlegendes Verständnis der Rede vom Menschenbild erarbeitet und problematisierend reflektiert werden. Sodann ist der Frage nachzugehen, inwiefern anthropologische Aspekte in schulischen Kontexten überhaupt zum Tragen kommen, bevor das religionspädagogische Schülerbild als fachdidaktische Konkretion eines christlich perspektivierten Menschenbildes herausgestellt werden kann. Daran anschließend werden theologisch-intradisziplinäre Perspektiven auf ein solches in Rede stehendes christlich perspektiviertes Menschenbild aufgezeigt, um insbesondere eine Annäherung an eine evangelisch-religionspädagogische Anthropologie zu erreichen und Implikationen des christlich perspektivierten Menschenbildes für das evangelische Bildungsverständnis abzuleiten. Schließlich wird auf den Beitrag der Theologie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes einzugehen sein, bevor abermals Kriterien und Leitfragen für die (Re-)Konstruktion des im Schülerbild implizierten christlich perspektivierten Menschenbildes als Interpretationshorizont für die im sechsten Kapitel anstehende Textanalyse zur Darstellung kommen.

„Was ist die Rolle des Schülers und der Schülerin?“

Konstruktionen der Schüler:innenrolle als erste Dimension des Schülerbildes: sozialisations- und rollentheoretische Perspektiven

3.1 Die Rollentheorie als soziologische Interpretation zwischenmenschlicher Interaktion

In ähnlicher Weise wie unter konstruktivistischen Vorzeichen die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt aufgefasst wird, bildet die Annahme einer produktiven Realitätsverarbeitung und einer Interpretation subjektiver Wirklichkeitserfahrung ebenfalls einen Kerngedanken der wissenschaftlichen Sozialisations- und Systemtheorie im allgemeinen sowie der soziologischen Rollen- und Systemtheorie im Besonderen. So findet sich der Konstruktionsgedanke auch bereits in der Kernidee des Konzeptes „Sozialisation“, wie sie ursprünglich von Simmel und Durkheim formuliert wurde: „Sozialisation ist Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext und eine Form der stets spannungsreichen Konstruktion der Biografie und der Behauptung der Identität in der Umwelt im teilweisen Widerspruch zur ‚ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft‘ (Dahrendorf).“¹ Nach Hurrelmann bezeichnet Sozialisation die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen individueller Entwicklung und den umgebenden sozialen Strukturen, wobei diese Interaktionserfahrungen aktiv und produktiv verarbeitet und sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten permanent austariert werde. Allein diese Beschreibung führt zusammen mit der Ergänzung der grundlegenden Definition von Sozialisation als „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ durch das „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ die zentrale Bedeutung des subjektiven Realitätsempfindens auch in der Sozialisations- und Systemtheorie vor Augen. Insbesondere der von Peter L. Berger und Thomas Luckmann entwickelte Ansatz der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ lässt die vielfachen Schnittmengen und Überschneidungen zwischen Konstruktivismus und Sozialisations- und Systemtheorie deutlich werden. Demnach werden Kinder, die in eine bestehende Gesellschaft

1 Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, Einführung in die Sozialisations- und Systemtheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, 12. Auflage, Weinheim/Basel 2018, 18.

hineinwachsen, mit denjenigen Deutungen der Realität konfrontiert, die von den Gesellschaftsmitgliedern vorangegangener Generationen konstruiert wurden. Die den Kindern durch Eltern und Lehrkräfte vermittelten Werte und Bedeutungszuschreibungen werden verinnerlicht und lassen die neuen Gesellschaftsmitglieder auf diese Weise zu Konstrukteur:innen ihrer eigenen Realität werden. Auch wenn zunächst insbesondere innerhalb der institutionalisierten Formen der schulischen Sozialisation die Auseinandersetzung mit ihnen nahegelegten Wirklichkeitskonstruktionen erforderlich ist, stehen den Gesellschaftsmitgliedern im weiteren Lebenslauf durchaus schöpferische Möglichkeiten der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit offen. So betrachten Berger und Luckmann ein Gesellschaftsmitglied als einen aktiven Konstrukteur bzw. eine aktive Konstrukteurin der eigenen Wirklichkeit, der bzw. die dadurch auch die gesellschaftliche Wirklichkeit verändern kann.²

Auch für die Rollentheorie als eine Denkrichtung der Theorien zur Sozialisation ist in Anbetracht zahlreicher Schnittstellen und Überschneidungen auf die enge Verknüpfung mit konstruktivistischen Annahmen hinzuweisen. In Kritik und Erweiterung des Rollenkonzeptes nach Ralf Dahrendorf³ verweist Jürgen Habermas, auf den noch zurückzukommen sein wird, in seinem Text „Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation“⁴ auf den umstrittenen Status der Rollentheorie, von deren vielmehr heuristischem als empirischem Charakter er sich überzeugt zeigt, wenn er ihre Prinzipien und Annahmen zur Gewinnung neuer Erkenntnisse anstelle ihrer Begründung heranzieht.⁵ Während der Begriff der „Rolle“ ursprünglich auf die Pergamentrolle zurückzuführen ist, von welcher der Schauspieler im Theater seinen Text ablas, beschreibt er in Übertragung auf die Situation des Menschen das Verhalten des Individuums in der Gesellschaft. Insofern Rollen aufgrund ihrer Uneindeutigkeit für Habermas immer in höchstem Maße interpretationsbedürftig sind, kann im Anschluss an konstruktivistische Denkfiguren auch im Horizont der Rollentheorie von Wirklichkeitskonstruktionen gesprochen werden.

Es wird also deutlich, dass auch innerhalb der Sozialisationstheorie ausgehend von den Problemstellungen ihres Feldes auf konstruktivistisch geprägte Annahmen zurückgegriffen wird. Konstruktivistische Denkansätze und Grundannahmen haben innerhalb verschiedenster Wissenschaftsdisziplinen somit

2 Vgl. Peter L. Berger/Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/M. 1969.

3 Vgl. Ralf Dahrendorf, *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*, 15. Auflage, Opladen 1977.

4 Vgl. Jürgen Habermas, *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, in: Ders., *Kultur und Kritik*, Frankfurt/M. 1973, 118–194.

5 Vgl. Jürgen Habermas, *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, 118.

nicht nur ihre Berechtigung, sondern eröffnen vielmehr eine Möglichkeit zur Perspektiverweiterung und zur Entwicklung neuer Denkfiguren, wie dies im Rahmen dieser Untersuchung anhand der grundlegenden These zur Konstruktion des Schülerbildes für das Feld der Religionspädagogik geschieht. Auch im Zusammenhang der nachstehenden Ausführungen zur Rollentheorie, auf die im weiteren Verlauf wiederholt rekurriert wird und die daher für die vorliegende Fragestellung bedeutsam sind, fungiert der Konstruktivismus gleichsam als erkenntnistheoretische Sehhilfe und stellt einen theoretischen Bezugsrahmen im Hintergrund dar.

Im Folgenden sollen nach einer knappen Einführung in frühe Ansätze der soziologischen Theorie wegweisende soziologische Theorien der Sozialisation, in deren Kontext auch die Rollentheorie zu verorten ist, zunächst systematisch anhand ihrer Hauptvertreter dargestellt werden, bevor die Anschlussfähigkeit an und die Relevanz für die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet werden.

3.1.1 *Frühe Ansätze soziologischer Theorien*

Im Vordergrund der Sozialisationstheorie steht die Beschäftigung mit der Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft. Während es einerseits auf Seiten der Gesellschaft darum geht, die in ihr lebenden Menschen zu gesellschaftsfähigen, sozialen Wesen zu machen, die sich in die sozialen Strukturen integrieren, liegt das Augenmerk vonseiten der einzelnen Mitglieder der Gesellschaft darauf, sich Freiheiten für die eigene persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung zu erschließen und zu autonomen Individuen zu werden.

Bedenkt man insbesondere die Folgen der Industrialisierung, die ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Form von tiefgreifenden Veränderungen der politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Umstände Gestalt annehmen, so liegt die wachsende Bedeutung der Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft auf der Hand: „Die modernen Gesellschaften werden immer komplexer, weil nicht mehr alle Tätigkeiten des täglichen Lebens unter einem Dach ausgeübt, sondern arbeitsteilig zwischen Familie, Fabrik und gesellschaftlicher Öffentlichkeit aufgeteilt werden. Jeder Mensch spielt damit verschiedene Rollen in unterschiedlichen Kontexten. Damit wird die Frage drängender, wie trotz dieser Differenzierungen ein gesellschaftlicher Zusammenhalt möglich sein kann.“⁶ Eben diese Frage ist das drängendste Anliegen bereits der frühesten Theoretiker der Sozialisation, namentlich des deutschen Sozialphilosophen Georg Simmel⁷ und des französischen Soziologen

6 Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, Einführung in die Sozialisationstheorie, 23.

7 Vgl. Georg Simmel, Aufsätze 1887 bis 1897, Frankfurt /M. 1989.

Emile Durkheim⁸, die weithin als wissenschaftliche Begründer des Konzepts „Sozialisation“ gelten. Während Simmel die Antwort auf die Frage, wie die durch die schnelle und intensive Industrialisierung immer komplexer werdenden Gesellschaften ihren sozialen Zusammenhalt sichern können, in seiner Theorie der Vergesellschaftung begründet sieht – kurz gesagt also in dem Vorgang, die soziale Gesamtheit in die individuelle Persönlichkeit aufzunehmen –, stellte Durkheim bei seiner Analyse des Übergangs von einfachen zu arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften die Überlegung an, wie soziale Integration im Horizont komplexer gesellschaftlicher Strukturen gelingen kann. Demnach gestalte die Gesellschaft die Persönlichkeit des Menschen nach ihren Bedürfnissen, indem die Gefühle und Einstellungen aller Gesellschaftsmitglieder eine systematische, planmäßige und letztlich von den Interessen der Gesellschaft und ihrer Ökonomie geleitete Beeinflussung („socialisation méthodique“) erfahren. Um von den Vorzügen des Gemeinschaftslebens zu profitieren, passen sich die meisten Gesellschaftsmitglieder den sozialen Zwängen an und verinnerlichen die sozialen Anforderungen. Nur unter der Voraussetzung einer solchen „Internalisierung des Sozialen“ können nach Durkheim komplexe Gesellschaften funktionieren und ihr Zusammenhalt garantiert werden. Nur wenn die Gesellschaft gleichsam in die Menschen eindringe und ihre Persönlichkeit von innen her organisiere, sei der Bestand von modernen Industriegesellschaften zu sichern. Die gesellschaftlichen Normen, so Durkheim, stoßen demnach auf ein Individuum, das sich triebhaft, egoistisch und asozial verhält und erst durch den Prozess der Sozialisation gesellschaftsfähig wird. Ähnlich wie Simmel begreift Durkheim Sozialisation als die „Vergesellschaftung der menschlichen Natur“.

Laut Hurrelmann und Bauer haben die theoretischen Ansätze von Simmel und Durkheim die Sozialisationstheorie begründet, „indem sie systematische analytische Überlegungen zum Thema der spannungsreichen Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht haben.“⁹ In Weiterführung und Anknüpfung an ihre bahnbrechenden Überlegungen kristallisierten sich in der Soziologie verschiedene Theorierichtungen heraus, die sich als Systemtheorien, Handlungstheorien und Gesellschaftstheorien beschreiben lassen und mit jeweils eigenen perspektivischen Schwerpunktsetzungen die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner inneren und äußeren Realität analysieren.¹⁰ Dabei werden mit

8 Vgl. Emile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Neuwied 1973 (erste Aufl. 1902); Ders., *Erziehung und Soziologie*, Düsseldorf 1972.

9 Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, *Einführung in die Sozialisationstheorie*, 25.

10 Vgl. Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2008.

einer gewissen Unschärfe sowohl Talcott Parsons strukturfunktionalistische Argumentationslinie, aus welcher auch die Rollentheorie unmittelbar und ursprünglich hervorgeht, als auch die elaborierten Konzeptionen von Niklas Luhmann unter den systemtheoretischen Ansätzen subsumiert – ungeachtet der eher empirischen Ausrichtung von Parsons strukturfunktionalistischer Sichtweise und dem in der Theoriekonstruktion deutlich höheren Stellenwert von Luhmanns Annahmen der kategorialen Trennung der unterschiedlichen Systemebenen. Im nächsten Abschnitt werden diese beiden sozialisations-theoretisch bedeutsamen Ansätze in ihren Grundaussagen und -annahmen dargestellt und kritisch eingeordnet.

3.2 Talcott Parsons' strukturfunktionalistische Systemtheorie: Sozialisation als Erlernen von Rollen

In Anlehnung an Durkheims Leitfrage, wie komplexe und durchorganisierte Gesellschaften soziale Stabilität erreichen und wie die biologisch-psychischen Faktoren innerhalb der Persönlichkeit eines Menschen im Rahmen gesellschaftlicher Funktionsabläufe Berücksichtigung erfahren können, stellte der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (1902–1979) seine Überlegungen zu einer differenzierten Theorie der Sozialisation an. Bedeutsam für seine Analyse ist das Konzept „System“, welches Parsons sowohl zur Beschreibung von inhaltlich und funktional zusammenhängenden Einheiten der Gesellschaft als auch zur Beschreibung der Persönlichkeit eines Menschen heranzieht. Parsons entwickelt somit ein einheitliches und zusammenhängendes theoretisches Modell, in welchem sowohl biologische als auch psychologische Theorien zum Tragen kommen.¹¹

3.2.1 Sozialisation als das Zusammenspiel von Systemen

Zu Beginn auf den Punkt gebracht umfasst Parsons' Theorie den „ambitionierte[n] Versuch, ein abstraktes Modell zu entwickeln, mit dessen Hilfe über alle historisch-gesellschaftlichen Besonderheiten hinweg die Bedingungen genannt werden, die für die Stabilität bzw. Bestandserhaltung von Gesellschaftssystemen verantwortlich sind.“¹² Seine Überlegungen werden als *strukturfunktionalistische* Systemtheorie beschrieben. Ganz grundlegend geht Parsons von einer eigenen *Struktur* eines jeden Systems aus, die sich auf den zeitlich überdauernden und Stabilität verleihenden Aspekt des jeweiligen

11 Vgl. Talcott Parsons, *The social system*, New York 1951.

12 Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 81.

Systems bezieht. Darüber hinaus beinhaltet jedes System noch den dynamischen Aspekt der *Funktion* und leistet einen eigenen Beitrag zur Stabilität und zum Fortbestand eines übergeordneten Gesamtsystems. Verschiedene Systeme und Subsysteme sowohl der inneren als auch der äußeren Realität werden als solche zuallererst wahrgenommen und auf ihr Zusammenspiel sowie auf ihre Funktionen für jeweils andere Systeme hin analysiert.¹³ Parsons Anliegen ist es also, mit Hilfe der strukturfunktionalistischen Systemtheorie „die Mikroperspektive der individuell-psychischen Persönlichkeitsstruktur und die Makroperspektive gesellschaftlicher Sozialstrukturen aufeinander zu beziehen und in eine Synthese zu bringen.“¹⁴

Zentral ist dabei die analytische Unterscheidung zwischen einem organischen System als Voraussetzung aller menschlichen Handlungsprozesse durch die Versorgung mit Energie für körperliche und psychische Grundfunktionen, einem psychischen System als der Persönlichkeit des Menschen im Sinne einer Lenkfunktion und Kontrollinstanz der Bedürfnisse und Energien des organischen Systems gemäß verinnerlichter gesellschaftlicher Vorgaben, sowie schließlich einem sozialen System, das weitgehend mit der Gesellschaft gleichgesetzt werden kann und sich aus den Beziehungsmustern zwischen handelnden Persönlichkeiten in ihrer Eigenschaft als Träger bestimmter sozialer Rollen bildet. Anschließend an Durkheims Überlegungen und Max Webers Theorien, zugleich aber auch merklich von Sigmund Freuds Psychoanalyse beeinflusst, werden nach Parsons' Verständnis im Prozess der Sozialisation die Verhaltensmuster ganz im Sinne der Vorgaben und Maßstäbe des sozialen Systems Stück für Stück in das psychische System übernommen und somit verinnerlicht. Bereits mit den allerersten Beziehungen, die ein neugeborenes Kind zu seinen Bezugspersonen aufbaut, wird der Sozialisationsprozess durch die psychische Verinnerlichung von Impulsen in Gang gesetzt. Die Bezugspersonen deuten im Zuge der Ausübung ihrer Rollen als Mutter, Vater, Schwester, Bruder, Erzieher/in etc. auf diejenigen sozialen und kulturellen Subsysteme hin, denen sie selbst zugehörig sind.¹⁵ Stetige neue Aneignungsprozesse normativer und sozialer Strukturen im Verlaufe eines Lebens führen schließlich zur Entstehung einer „gesellschaftsfähigen Persönlichkeit“¹⁶. Der Schwerpunkt

13 Vgl. Hans-Joachim Schulze/Jan Künzler, Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991, 121–136.

14 Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, Einführung in die Sozialisationstheorie, 26.

15 Vgl. Karl Reinhold Mühlbauer, Sozialisation. Eine Einführung in Theorie und Praxis, München 1980.

16 Talcott Parsons, The social system, New York 1951, 205; vgl. auch Ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, 4. Auflage, Frankfurt/M. 1981 bzw. Social Structure and Personality, New York 1964.

von Parsons Theorie liegt somit auf einem Verständnis von Sozialisation als Durchdringung der drei Systeme Organismus, Persönlichkeit und Gesellschaft, die jeweils in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen und im Zuge der menschlichen Entwicklung möglichst einen Gleichgewichtszustand erreichen, in dem die kognitive und emotionale Ausrichtung eines Individuums mit den Strukturen des sozialen Systems übereinstimmt. Demzufolge ist Sozialisation also ein Prozess, der einen Zustand der Stabilität und des Gleichgewichts aller beteiligten Systeme anstrebt. „Denn durch die Verinnerlichung der Werte und Normen der Gesellschaft kommt es zu einer Abstimmung der Bedürfnisstruktur des Organismus, der Persönlichkeitsstruktur und der Sozialstruktur der Gesellschaft. Die Bedürfnisstruktur stellt Bedürfnisdispositionen nach der Verinnerlichung der Wertorientierungen als eine Art Spiegelbild der Sozialsysteme dar, mit denen das Individuum verknüpft ist.“¹⁷

3.2.2 *Sozialisation als die Differenzierung von Rollenstrukturen*

Einen zentralen Bestandteil von Parsons' Überlegungen zur Sozialisation eines Menschen stellen seine Annahmen zur Rollentheorie dar, als deren Begründer Parsons allgemein gilt. Demnach nimmt das Individuum mittels verschiedener *Rollen* an Prozessen sozialer Interaktion teil.¹⁸ Parsons geht davon aus, dass ein Individuum im Laufe seines Lebens unterschiedlich strukturierte und sich zunehmend differenzierende Rollenbeziehungen durchläuft, die in einer hierarchischen Ordnung zueinander stehen. So bildet die Zweierbeziehung zwischen Mutter und Kind in der vorödipalen Phase gemeinsam mit dem einfachen Rollensystem in der Kernfamilie den Ausgangspunkt für die schrittweise Erweiterung der Rollenbeziehungen in der Gleichaltrigengruppe von Kindergarten und Schule, bevor es in der Jugendphase kompliziertere Formen bis hin zu den vielgestaltigen Rollen des Erwachsenen in Beruf, eigener Familie und Gesellschaft annimmt und sich die Muster letztlich im Alter wieder vereinfachen.¹⁹ Die von jedem Menschen auf dem Weg zum Erwachsenwerden zu durchlaufenden Rollenstrukturen weisen sich also durch zunehmende Komplexität und Facettenreichtum aus und bringen die Konfrontation mit den jeweiligen wechselseitigen Erwartungen in verschiedenen Beziehungen mit sich. Werden Verhaltenserwartungen und Wertorientierungen schließlich verinnerlicht und in der Struktur der individuellen Bedürfnisdisposition im Erwachsenenalter verankert, kommt der Prozess zu einem vorläufigen

17 Rainer Geißler, Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons. Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg., H. 3, 267–281, 270.

18 Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, 2. Auflage, Hamburg 2017, 145.

19 Vgl. Talcott Parsons, Sozialstruktur und Persönlichkeit.

Abschluss.²⁰ Parsons spricht in diesem Zusammenhang von einer „Rollenkarriere“ bestehend aus einer fortschreitenden Folge von Differenzierungen der Persönlichkeit, wobei jede Stufe inhaltlich umfassender und strukturell komplexer sei als die vorangegangene.²¹

Die Voraussetzung für erfolgreiches Rollenhandeln in komplexen Gesellschaften ist der Erwerb grundlegender Wertorientierungen im Zuge des Sozialisationsprozesses und die Verankerung genereller Verhaltensmaßstäbe in der Persönlichkeit. Mit dem partikularistischen und dem universalistischen Wertmuster benennt Parsons gleichsam zwei zumindest für westliche Gesellschaften grundlegende Orientierungsrahmen, die sich im Blick auf die innerhalb der jeweiligen Beziehungen vorherrschenden Interessen und somit – in der Terminologie Parsons gesprochen – auf die „Rollenenerwartungen“ ganz grundsätzlich unterscheiden. Während demnach im familiären Sozialisationskontext partikularistische im Sinne von engen, persönlichen, emotionsorientierten und auf Gemeinschaft hin angelegten Beziehungen vorherrschen, wird das Handeln innerhalb universalistischer Beziehungsgefüge einzig an der individuellen Leistung ausgerichtet. „Dazu gehört eine affektive Neutralität durch die rein sachliche Berücksichtigung von Interessen in Beziehungen, die Wahrnehmung anderer Menschen nicht nach ihrer Persönlichkeit, sondern nach ihrer sozialen Position und ein hohes Ausmaß von Selbstorientierung im Sinne einer Wahrnehmung des eigenen Vorteils in beruflichen und persönlichen Beziehungen.“²² Parsons begreift eben diese universalistischen Orientierungen als „Grundqualifikationen des Rollenhandelns“ und als maßgebliche Faktoren für die Entwicklung der Struktur einer „Basispersönlichkeit“ des Menschen.²³ Als Bildungsinstitutionen sind Kindergarten und Schule für den Sozialisationsprozess moderner Gesellschaften deshalb so bedeutsam, da diese Orte die erste Möglichkeit der Erfahrung und Begegnung mit universalistischen Wertorientierungen für Kinder und Jugendliche darstellen. Unmittelbar am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft angesiedelt ist die Rolle vom Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Systems somit „ein erstes ordnendes Element der sozialen Struktur – aus der Perspektive des Handelnden ist sie eine normative Erwartung anderer Personen, denen man möglichst nachkommen sollte.“²⁴

20 Vgl. Talcott Parsons, *Zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen 1976.

21 Vgl. Talcott Parsons/Gerald M. Platt, *Alter, Sozialstruktur und Sozialisation*, in: Klaus Hurrelmann (Hg.), *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek 1976, 196–202.

22 Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, *Einführung in die Sozialisationstheorie*, 27.

23 Vgl. Talcott Parsons, *The social system*, 219.

24 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 149.

Ausgehend von einem gleichgewichtsorientierten, sich selbst regulierenden Modell, in dem Personen als Positionsinhaber miteinander interagieren, werden nach Parsons die jeweiligen Handlungen an sozialen Erwartungen und somit an Rollen ausgerichtet. Dabei stellen sich die Rollenerwartungen keineswegs beliebig und individuell dar, sondern richten sich vielmehr nach der Funktionalität des jeweiligen Subsystems (z.B. Beschäftigungssystem, Verkehrssystem, Bildungssystem, Wissenschaftsbetrieb, religiöse Organisationen). Das handelnde Individuum sieht sich mit der normativen Erwartung der Gruppenmitglieder konfrontiert, deren Befolgung Anerkennung und Belohnung in Aussicht stellt, während deren Missachtung zu Ablehnung und Bestrafung durch die Interaktionspartner und gegebenenfalls sogar zu institutionalisierten Sanktionen führt. Von einem Rollenhandeln in Idealform kann dann die Rede sein, wenn der oder die Einzelne „in Übereinstimmung mit seinen Bedürfnissen agiert und zugleich die Erwartungen des Gegenübers erfüllt.“²⁵ Ein solcher Fall steht sowohl für das optimale Gelingen ungestörter und stabiler Kommunikation, mit welcher der funktionale Zweck der umgebenden Institution erfüllt wird, als auch für den Beitrag eines solchen Rollenhandelns zur Stabilität des Gesamtsystems, welches laut Parsons aus „Beziehungsmustern zwischen Handelnden in ihrer Eigenschaft als Rollenträger“²⁶ besteht. Ein störungsfreier Ablauf des Rollenhandelns in den Subsystemen kann somit gleichsam als Voraussetzung für Gleichgewicht und Stabilität im gesellschaftlichen System gelten, wohingegen Abweichungen von den vorgegebenen Erwartungen als unerwünscht und dysfunktional betrachtet werden. Da Parsons im Kontext dieses Konzepts des Rollenhandelns lediglich die Unterscheidung zwischen den beiden Extrempolen Abweichung und Anpassung trifft – während letzteres im Idealfall zum subjektiven Bedürfnis und damit gesellschaftliche Konformität zur Quelle von Befriedigung wird –, kann beispielsweise mangelnde oder eingeschränkte Anpassung(-sfähigkeit) aufgrund des Fehlens eines abgestuften Kategoriensystems nur unzureichend beschrieben werden. Stattdessen legt er den Fokus auf die Beschreibung der erfolgreichen Sozialisation als Übereinstimmung von Rolle und Persönlichkeit, die dann gegeben ist, wenn die erlernten und der Persönlichkeit zu eigen gemachten Bedürfnisdispositionen zugleich ihre Entsprechung in den jeweiligen Rollen finden.

25 Ebd.

26 Talcott Parsons, Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick, in: Dietrich Rüschemeyer (Hg.), Talcott Parsons' Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. Auflage, Neuwied 1968, 31–64, 55.

3.2.3 *Die Schulklasse als soziales System*

Von besonderem Interesse für die Thematik und die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist darüber hinaus Parsons Darstellung der strukturellen Unterschiede zwischen der Familie und der Schule als informellen und formellen Rollensystemen bzw. partikularistischen und universalistischen Wertorientierungen, wie er sie in seinem Aufsatz „Die Schulklasse als soziales System“ in Form einer soziologisch orientierten Analyse der Institution Schule beschreibt. Ausgehend von dem Verständnis einer arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaft mit kapitalistischer Wirtschaftsverfassung, deren kulturelles System auf der universalistischen Wertorientierung basiert, während in der privaten Existenz der Menschen und im Kontext der Kindererziehung innerhalb der Kleinfamilie partikularistische Wertmuster vorherrschen, richtet Parsons das Augenmerk auf die Institution Schule als Kern des öffentlichen Bildungssystems der Gesellschaft und insbesondere auf die aus Schüler:innen sowie einer Lehrperson bestehende Schulklasse als zentraler Ort der schulischen Sozialisation.²⁷ Bereits Parsons strukturelle Grundannahmen verweisen auf seine Auffassung von Schule als Subsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems und verdeutlichen sein Interesse an der Frage nach dem Beitrag, den die Schule bzw. präziser formuliert die Schulklasse zur Integration der Heranwachsenden sowie damit zugleich zur Stabilität des sozialen Systems leistet: Die Schulklasse kann „einerseits als die primäre Instanz betrachtet werden [...], durch welche die verschiedenen Komponenten der Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden“, die zur Erfüllung der Erwachsenenrolle notwendig sind. Sie ist „andererseits vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus eine Instanz zur Verteilung von ‚Arbeitskraft‘.“²⁸ Diese Gegenüberstellung bringt Sozialisation und Selektion als die beiden grundlegenden Funktionen des Schulsystems innerhalb der Gesellschaft pointiert auf den Punkt. Der *Sozialisationsfunktion* im Sinne einer Verinnerlichung von Rollenerwartungen kommt die Schule durch die Vermittlung universalistischer Wertorientierungen nach, um die Heranwachsenden zum Rollenhandeln in der vorfindlichen Gesellschaft zu befähigen. Hingegen erfüllt die Schule die *Selektionsfunktion* durch die Verteilung der Heranwachsenden auf unterschiedliche professionelle Sparten im Zuge der „Selektion und Verteilung der menschlichen Ressourcen entsprechend dem Rollensystem der Erwachsenen.“²⁹

27 Vgl. Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft, in: Ders., Sozialstruktur und Persönlichkeit, 4. Auflage, Frankfurt/M. 1981, 161–193.

28 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 163.

29 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 179.

Parsons Interesse gilt insbesondere der Frage, wie die beiden genannten Funktionen der Rollenverinnerlichung und der Positionszuordnung als komplementäre, im schulischen Alltag eng miteinander verflochtene Prozesse in der amerikanischen Schule zeitgleich und parallel erfüllt werden. Antworten erarbeitet er durch die Analyse der internen Prozesse innerhalb der Schulklasse in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, indem er die Schulklasse als das soziale System und ihre Mitglieder (Schüler:innen, Lehrperson) als die Untereinheiten beschreibt. Zu Beginn beschreibt Parsons zunächst die grundlegenden Unterschiede zwischen der Familie und der Grundschulklasse:

Der Eintritt des Kindes in das System der formalen Erziehung ist sein erster wichtiger Schritt über die primären Bindungen der Herkunftsfamilie hinaus [...]. Die Schule ist die erste Sozialisationsinstanz in der Erfahrung des Kindes, die eine Statusdifferenzierung auf nichtbiologischer Basis institutionalisiert. Darüber hinaus handelt es sich dabei nicht um einen askriptiven, sondern um einen erworbenen Status, der durch unterschiedliche Erfüllung der vom Lehrer gestellten Aufgaben ‚verdient‘ wird.³⁰

Während innerhalb des Kollektivs der Familie partikularistische Orientierungen vorherrschen, ereignet sich mit dem Schuleintritt also die erstmalige Begegnung mit universalistischen Werten im Rahmen eines formalisierten Rollensystems. In Anlehnung an Parsons beschreibt Tillmann die Schulklasse für den Schulanfänger somit als eine neue Welt, in der er sich einüben und einfinden müsse.³¹ Für Parsons werden diese Lernprozesse anhand des Unterschieds zwischen der Mutter- und der Lehrer:innenrolle besonders anschaulich: Einerseits könne sich das Kind mit der Grundschullehrerin (ebenso wie mit der eigenen Mutter) identifizieren, zugleich setze der Umgang mit der Lehrerin aber eine Reorganisation des kindlichen Persönlichkeitssystems des Schülers in Gang:

Diese Reorganisation wird durch diejenigen Züge der Lehrerinnen-Rolle gefördert, die sie von der mütterlichen Rolle unterscheiden. Ein weiterer Punkt ist, daß das Kind [...] in der Regel eine neue Lehrerin erhält, wenn es in die nächst höhere Klasse versetzt wird. Das Kind ist somit an die Tatsache gewöhnt, daß Lehrerinnen, ungleich Müttern, ‚austauschbar‘ sind. Das Schuljahr ist lang genug, um eine wichtige Beziehung zu einer einzelnen Lehrerin herzustellen, aber nicht lange genug für die Kristallisierung einer ausgesprochen partikularistischen Bindung. Mehr als bei der Eltern-Kind-Beziehung muß das Kind in der Schule seine Beziehung zu der Rolle der Lehrerin statt zu ihrer individuellen

³⁰ Talcott Parsons, *Die Schulklasse als soziales System*, 166f.

³¹ Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisations-theorien*, 158.

Persönlichkeit verinnerlichen; dies ist der wichtigste Schritt bei der Verinnerlichung universalistischer Muster.³²

Da die Lehrperson nicht berechtigt ist, „den Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern einfach deshalb zu unterdrücken, weil es zu schwer für Klein-Hänschen wäre, nicht zur besseren Gruppe zu gehören“³³, macht das Schulkind die grundlegende Erfahrung, dass die Lehrperson ihr Handeln an verallgemeinerten Kriterien und für alle gleichen Gesichtspunkten auszurichten hat. Durch das Einfinden des Kindes in die geänderten Rollenbeziehungen der Schulklasse erfolgt die Übernahme der Wertmuster, an denen sich alle Rollen im öffentlichen Bereich arbeitsteiliger Gesellschaften orientieren. Das Kind verinnerlicht somit „eine Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegt als jene, die ihm nur durch seine Familie vermittelt wird.“³⁴ Diese Ebene zeichnet sich inhaltlich durch die universalistische im Gegensatz zur partikularistischen Seite und somit durch den jeweils zweitgenannten Begriff der folgenden sogenannten „*pattern variables*“³⁵ aus:

1. *Affektivität vs. affektive Neutralität*: „Während z.B. das Verhalten in der Familie stark emotional getönt ist, sind berufsrollen durch sachlich-kühle Berücksichtigung von Interessen und handlungsfolgen gekennzeichnet.“
2. *Diffusität vs. Spezifität*: Hat der Rollenpartner eine „umfassend[e] und prinzipiell unbegrenzt[e]“ Bedeutung (etwa als Mutter) oder ist die Bedeutung „begrenzt und klar umschrieben (etwa als Vermieter)“?
3. *Partikularismus vs. Universalismus*: Sind „Rollenbeziehungen zu einzelnen, besonderen Menschen (der eigene Vater, der Freund) [...] durch Einmaligkeit geprägt, sind [sie] partikularistisch. Universalistische Rollenerwartungen sind hingegen frei von einmalig-persönlichen Beziehungen, sie beanspruchen Gültigkeit gegenüber jedem Inhaber mit entsprechendem Status. So sind z.B. die Beziehungen zwischen Käufer und Verkäufer, Polizist und Verkehrssünder universalistisch geprägt.“
4. *Zuschreibung vs. Erringen*: „Hier geht es um die Frage, ob ein Handelnder aufgrund eines vorgegebenen und fest zugeschriebenen Status (z.B. als Sohn) behandelt wird oder ob die Behandlung aufgrund eines selbst erworbenen Status (z.B. als Inhaber eines bestimmten Berufs) erfolgt. Während in der Berufswelt idealiter nur der durch Leistung

32 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 179.

33 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 177.

34 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 179.

35 Vgl. im Folgenden Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisationstheorien, 153f.

errungene Status gelten soll, ist es in der Familie (idealiter) nicht erforderlich, Zuneigung und Liebe durch Leistung zu erringen.“

5. *Gemeinschaftsorientierung vs. Selbstorientierung*: In der Familie wird z.B. „erwartet, dass die eigenen Ziele einem gemeinsamen Interesse untergeordnet werden“, während „im öffentlichen Geschäftsleben jeder ausschließlich nach seinem eigenen Vorteil sucht“.

Gleichsam vom ersten Schultag an ist dieser Prozess der Sozialisation mit einer relativ systematischen und kontinuierlichen Bewertung der Schulleistungen verbunden, indem Lehrkräfte Zensuren erteilen, Zeugnisse ausstellen, loben und tadeln, belohnen und bestrafen. Auf diese Weise erfolgt eine interne Differenzierung der Schulklasse in gute und weniger gute Schüler:innen, die im Zuge dieses Bewertungsprozesses lernen, wie ein Status in einer Gruppe erworben und verteidigt werden kann. Dabei richtet sich diese unterschiedliche Bewertung „im wesentlichen nach einem einzigen Leistungskontinuum [...], dessen Inhalt relative Auszeichnung bei der Erfüllung der Erwartungen ist, die der Lehrer als Vertreter der Erwachsenen-Gesellschaft an die Schüler stellt.“³⁶ Eine solche Differenzierung sei funktional notwendig, da die Schule auch eine Verteilungsinstanz sei und deshalb eine Selektionsbasis für zukünftigen gesellschaftlichen Status benötige. Der in der Grundschule damit stattfindende „primäre Selektionsprozeß“³⁷ kann somit als die entscheidende Weichenstellung im Blick auf den weiteren Schulbesuch und für das Niveau der künftigen Berufstätigkeit stellen. Wie Tillmann feststellt haftet dieser schulischen Auslese in der Parsons'schen Perspektive „nichts Negatives oder Kritikwürdiges an; vielmehr handelt es sich um einen funktional notwendigen Beitrag des Subsystems Schule zu einer leistungsgerechten Verteilung der nachwachsenden Generation auf die unterschiedlich attraktiven Positionen, die in der Gesellschaft vorhanden sind.“³⁸ Parsons Bild der Gesellschaftsstruktur besteht dabei aus einer geschichteten Hierarchie mit einer großen Zahl von Positionen im unteren Bereich und einer kontinuierlich geringer werdenden Anzahl auf höheren Ebenen.³⁹

Vor diesem Hintergrund stellt die Vorbereitung der möglichst reibungslosen und gerechten Verteilung eine Kernaufgabe des Schulsystems inmitten der vorfindlichen hierarchischen Gesellschaftsstruktur dar. Darüber hinaus ist es mit Blick auf die gesellschaftliche Funktion von Schule bedeutsam, die schulischen und die beruflich-gesellschaftlichen Wettbewerbsregeln weitestgehend

36 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 172.

37 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 164.

38 Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisationstheorien, 159.

39 Vgl. Talcott Parsons, Zur Theorie sozialer Systeme, 116.

einander anzugleichen, da mit der Orientierung an der individuellen Leistung die „Grundschulklasse [...] somit in einem grundsätzlichen Sinn eine Verkörperung des fundamentalen amerikanischen Wertes der Chancengleichheit“ darstellt, „indem sie sowohl auf ursprüngliche Gleichheit als auch auf unterschiedliche Leistung Wert legt.“⁴⁰ Was Parsons für die US-amerikanische Gesellschaft feststellt, kann nicht nur entsprechend auch für andere westliche Gesellschaften gelten, sondern verweist zugleich auch auf die „gleichen Muster“ [...], mit denen soziale Ungleichheiten in Schule und Gesellschaft legitimiert werden: Verteilungskämpfe werden durch individuelle Leistung entschieden; dieses Prinzip wird als hoher Wert internalisiert und gilt fortan als legitime Basis für soziale Ungleichheit.⁴¹ Gegenüber den sozialen Spannungen, die mit Ungleichheiten in Besitz, Einkommen und Einfluss stets verbunden sind, erhalte das internalisierte Leistungsprinzip eine ausgleichende Funktion, insofern es „hilft, die Billigung der [...] Differenzierung vor allem von seiten der Verlierer des Wettbewerbs zu ermöglichen.“⁴²

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Parsons im Rahmen seiner Analyse einer Schulklasse als soziales System einen Bereich institutionalisierten Rollenhandelns sowie den Beitrag zum beständigen Erhalt sozialer Stabilität durch Austauschprozesse zwischen den Persönlichkeitssystemen, dem Subsystem Schule und der Gesamtgesellschaft beschreibt. Die selbstgestellte Frage, „wie die Schulklasse funktioniert“⁴³, beantwortet Parsons somit anhand der Darstellung des Zusammenspiels von Sozialisations- und Selektionsprozessen.

3.2.4 *Einordnung und kritische Würdigung*

Tillmanns Wahrnehmung zufolge bestimmte Parsons Sozialisationstheorie bis in die 1970er Jahre hinein die wissenschaftliche Diskussion in derart maßgeblicher Weise, „dass Sozialisation und ‚Rollenlernen‘ häufig gleichgesetzt wurde.“⁴⁴ Ende der 1960er Jahre wurde in der Bundesrepublik jedoch sowohl aus psychoanalytischer⁴⁵, marxistischer⁴⁶ und interaktionistischer⁴⁷ Perspektive massive Kritik an Parsons Theorieansatz laut, während wiederum neuere

40 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 180.

41 Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisationstheorien, 160.

42 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 182.

43 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System, 161.

44 Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisationstheorien, 161.

45 Vgl. Peter Fürstenau, Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1969.

46 Vgl. Wolfgang Eichhorn u.a. (Hg.), Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Opladen 1971.

47 Vgl. Jürgen Habermas, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation.

Veröffentlichungen die grundlegenden Defizite zwar nicht ausklammern, aber zugleich die große Bedeutung von Parsons soziologischer Sozialisierungstheorie betonen.⁴⁸ Im Folgenden sollen einige Kernpunkte der Kritik an Parsons genannt werden, die sich gegen mehrere seiner Theoriekonstruktion zugrunde liegende Implikationen richtet. So zeichnet sich Parsons Sozialisierungstheorie im Gegensatz zu allen bis dahin vorgelegten sozialisierungstheoretischen Konzepten zunächst dadurch aus, dass „alle vier Ebenen des Sozialisierungsprozesses explizit angesprochen und in ihren wechselseitigen Vermittlungen analysiert werden: Das Persönlichkeitssystem wird als Komplex erlernter Bedürfnisse und Orientierungen dargestellt, das Handeln in Rollen beschreibt sowohl die Interaktion zwischen Personen als auch die Struktur von Institutionen, die wiederum eingebunden sind in das gesamtgesellschaftliche System. Prozesse der einen Ebene werden stets in ihrer Bedeutung für die anderen Ebenen und für das Gesamtsystem betrachtet.“⁴⁹ Durch seinen Fokus auf die Bedingungen von Stabilität und Integration setzt Parsons jedoch auf den genannten Ebenen von Gesellschaft, Rolle und Persönlichkeit die Annahme eines „sich selbst regulierenden Gleichgewichtssystems“ gleichsam voraus, wobei Konflikte und Widersprüche zugunsten der im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehenden Systemerhaltung konsequent vernachlässigt werden. Somit kann Parsons also zurecht ein „tendenziell harmonistische[s] Gesellschaftsverständnis“ vorgeworfen werden, in dem grundsätzliche Interessengegensätze etwa zwischen sozialen Klassen nicht ausreichend berücksichtigt werden und lediglich als Spannungen zur Sprache kommen.

Auch wenn darüber hinaus auf der Ebene des Rollenhandelns davon auszugehen ist, dass Parsons Rollenmodell eher eine analytische Funktion als eine normative Zielvorstellung oder eine empirische Realitätsaussage bezweckt, stieß auch das Parsons'sche rollentheoretische Sozialisierungskonzept auf grundlegende Kritik. Insbesondere Habermas formulierte den Einwand, dass die Grundannahmen der Rollentheorie einen Normalfall eingespielter Interaktion unterstellen, „der in Wahrheit ein pathologischer Grenzfall“⁵⁰ sei. Demnach beschreibe Parsons das Handeln in einer repressiven Institution, in der Subjekte mit rigidem Über-Ich agieren. Nur derartige negative Rahmenbedingungen können laut Habermas zu der von Parsons behaupteten Identität von Bedürfnissen, Rollenerwartungen und Handlungen führen. Eng an

48 Vgl. Hans Joas, Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisierungsforschung, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisierungsforschung, Weinheim 1980, 147–216; Dieter Geulen, Subjektorientierte Sozialisierungstheorie, Weinheim 2005; Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisierungstheorie, 9. Auflage, Weinheim 2006.

49 Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisierungstheorien, 161.

50 Jürgen Habermas, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisierung, 127.

das Verständnis des Rollenhandelns anknüpfend ist überdies kritisch auf Parsons' Konzept der Persönlichkeit und ihrer Veränderung sowie auf die Vernachlässigung des Aspekts der Subjektentwicklung zugunsten der Darstellung von Sozialisation als Prozess der Vergesellschaftung des Individuums durch die Internalisierung gesellschaftlicher Wert- und Bedürfnisorientierungen hinzuweisen. So macht Geulen auf der Subjektebene auf verkürzt-harmonistische Unterstellungen aufmerksam. Ihm zufolge reduziere Parsons „qua Postulat [...] die Bedürfnisdisposition [...] der Persönlichkeit auf einen engeren Aspekt von Gesellschaft, nämlich das System normativer Rollenbeziehungen. [...] So ist denn der Parson'sche Persönlichkeitsbegriff psychologisch zu einfach und zu einseitig, insbesondere kommen solche Momente nicht zur Geltung, in denen sich gesellschaftliche Repression niederschlägt und die eine Distanzierung des Individuums von Rollennormen ermöglichen.“⁵¹ Auch in Tillmanns Wahrnehmung entwirft Parsons das Bild eines Menschen, der sich den vorgegebenen Strukturen einer übermächtigen Gesellschaft möglichst reibungslos anpasse, wohingegen das aktiv auf seine Umwelt, seinen eigenen Sozialisationsprozess und seine eigene Individualität einwirkende Subjekt kaum zu entdecken sei.⁵²

Ungeachtet dieser Einwände steht allerdings außer Zweifel, dass Parsons' struktur-funktionalem Ansatz gerade mit Blick auf den Kontext der schulischen Sozialisation ein großer Erkenntniswert zukommt. So ist insbesondere die grundlegende Wahrnehmung der Interaktion zwischen Schülern und Schülerinnen sowie der Lehrperson „nicht nur als ‚pädagogisches Verhältnis‘, sondern eben als normiertes Rollenhandeln“⁵³ auf Parsons Analysen zurückzuführen. Darüber hinaus rückt Parsons schulische Prozesse in eine neue Perspektive, indem er nicht länger von deren pädagogischer Autonomie ausgeht, sondern im Blick auf die schulische Sozialisations- und Selektionsfunktion vielmehr die Eingebundenheit in einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang betont. Auch die von Parsons getroffene Differenzierung zwischen partikularistischen und universalistischen, sprich familiären und – im schulischen Kontext erstmals umfänglich zum Tragen kommenden – öffentlichen Wertorientierungen muss nicht zuletzt in ihrer Bedeutung für das in Schule und Gesellschaft richtungsweisende Leistungs- und Konkurrenzprinzip hervorgehoben werden. Dabei fällt jedoch auf, dass Parsons weder die gesellschaftlichen Ursachen noch die psychischen Implikationen dieses Prinzips kritisch aufarbeitet. Für Tillmann scheint diese in seinen Augen

51 Dieter Geulen, *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*, Frankfurt/M. 1989, 79f.

52 Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 164.

53 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 162.

verkürzte Analyse der Leistungskonkurrenz in Schule und Gesellschaft eindeutig der „stabilitätsorientierte[n] Einseitigkeit“ von Parsons Analysen geschuldet zu sein: „Er spricht als gesellschaftlichen Sachverhalt die Unterscheidung in soziale Schichten an, sieht die Gesellschaft als ein hierarchisches System von Berufspositionen und analysiert präzise, dass die Schule die Aufgabe hat, durch Leistungskonkurrenz für diese unterschiedlichen Positionen auszulesen. Damit hat Parsons zwar alle wesentlichen Elemente dieses sozialen Zusammenhangs benannt; sein Interesse richtet sich aber allein auf die Analyse der Bedingungen, die hier die soziale Stabilität sichern können. Es ist auffällig, welche Prämissen unhinterfragt bleiben: Ob die familiäre Sozialisation in unterschiedlichen sozialen Schichten denn überhaupt für eine ‚faire‘ Startgleichheit sorgen kann; ob die Institution Schule nicht systematisch bestimmte Kinder (nämlich die aus der Mittelschicht) bevorzugt, ob auf diese Weise nicht die Schule zur Perpetuierung der sozialen Ungleichheit beiträgt?“ Hinter derartigen Anfragen verbirgt sich schließlich der Verdacht, „dass das in den Blick genommene ‚soziale System‘ Teil einer Macht- und Herrschaftsstruktur sein könnte, in der die bestehende Ungleichheit immer wieder reproduziert wird“ und dass durch die Vermeidung einer kritischen Position gegenüber bestehenden Verhältnissen „die Stabilität des gesellschaftlichen Systems – einschließlich der darin eingelagerten Momente der Ungleichheit und Unterdrückung – zum nicht weiter hinterfragten normativen Bezugspunkt“⁵⁴ wird.

Auch vor dem Hintergrund der übergeordneten Fragestellung dieser Untersuchung nach dem jeweils subjektiv und individuell konstruierten Schülerbild muss diese Kritik an Parsons als einleuchtend erscheinen. Ausgehend von der für diese Untersuchung zentralen Argumentationslinie eines stets implizit vorhandenen, an subjektiven Eindrücken, Vorstellungen und Interessen ausgerichteten und daher individuell konstruierten Schülerbildes ist auch für Parsons' Analysen festzuhalten, dass ein bestimmtes Schülerbild zum Tragen kommt. So trifft Parsons gewisse Annahmen über die Schüler:innen, die er seinen Ausführungen zugrunde legt. Er zeichnet ein Bild der Schüler:innen, demzufolge diese gleichsam gänzlich in den von außen an sie gerichteten Rollenerwartungen aufgehen und sich schulische Konformität als subjektives Bedürfnis und damit als Quelle von Befriedigung zu eigen machen sollten.⁵⁵

54 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 165.

55 Vgl. dazu die kritischen Studien (im Anschluss an Goffmann) von Jürgen Zinnecker (Hg.), *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*, Weinheim/Basel 1975; Gerd-Bodo Reinert/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*, Reinbek bei Hamburg 1978.

Insbesondere die reibungslose Anpassung an das die schulische Selektionsfunktion bestimmende Leistungs- und Konkurrenzprinzip tritt in Form einer Rollenerwartung als eine zentrale Komponente des Parsons'schen Schülerbildes vor Augen. Überdies lässt die systematische Ausblendung von sozialen Konflikten und Ungleichheiten hinsichtlich der hierarchisch angeordneten gesellschaftlichen Schichten darauf schließen, dass Parsons' Schülerbild maßgeblich – wie auch von Tillmann zuvor erwähnt – von Schüler:innen der Mittelschicht ausgeht, die eine familiäre Prägung im Sinne einer universalistischen Wertorientierung aufweisen. In Anbetracht dessen, dass eine Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge wie von Parsons durchgeführt stets von bestimmten Gegebenheiten ausgehen muss und ohne zuvor festgelegte Grundannahmen nicht auskommen kann, sollen diese Einwände mitnichten den struktur-funktionalen Ansatz von Parsons als solchen in Frage stellen, führen jedoch zu der skizzierten Kritik einer einseitig verkürzten Darstellung. Zugleich scheint darüber hinaus die Plausibilität des für diese Untersuchung zentralen Anliegens, ein Bewusstsein für die konstruktionale Beschaffenheit eines beständig zugrunde gelegten Schülerbildes zu schärfen sowie einen Reflexionsprozess im Sinne einer Dekonstruktion des impliziten Schülerbildes zu initiieren, auf verstärkte Weise erkennbar zu werden.

3.3 Handlungstheoretische Weiterführung

Unbeschadet zahlreicher Theoriedefizite, die Kritiker dem struktur-funktionalen Sozialisationskonzept von Parsons bescheinigen, stellt dieser Ansatz einen wichtigen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen dar. Insbesondere Helmut Fend verstand Parsons Konzeption als Anregung für weiterführende empirische Forschung und theoretische Weiterentwicklung in Gestalt seiner Schultheorie.⁵⁶ Im Gegensatz zu Parsons spricht Fend allerdings nicht lediglich von zwei Funktionsebenen (er benennt mitunter Qualifikation, Selektion, Integration) und unterscheidet zwischen Funktion und – von ihm empirisch analysierter – Wirkung von Sozialisationsprozessen. Des Weiteren habe Sozialisation nach Fends Verständnis über die Reproduktion der Gesellschaft hinaus vielmehr auch zur Handlungsfähigkeit der Subjekte zu führen, was wiederum ein Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Reproduktionsanforderungen und dem individuellen Bestreben nach umfassenderer Handlungsfähigkeit zur Folge haben kann. Während Parsons in gleichsam pauschalisierender Weise von der Internalisierung systemreproduzierender Werthaltungen ausgeht, betrachtet Fend eine kritisch-reflexive Haltung als

⁵⁶ Vgl. Helmut Fend, *Theorie der Schule*, München u.a. 1981.

integralen Bestandteil eines erfolgreichen Sozialisationsprozesses. Auch in seiner „Neuen Theorie der Schule“⁵⁷ betont Fend zwar erneut die grundsätzlichen Stärken des ursprünglich auf Parsons zurück gehenden strukturfunktionalen Ansatzes, zeigt jedoch zugleich dessen Grenzen auf und richtet seine theoretische Perspektive nun verstärkt auf die „alltäglich ablaufenden Handlungsstrategien, Verstehensleistungen und Interaktionsprozesse“⁵⁸ aller am Schulleben beteiligten Akteur:innen. Mit dieser Annäherung an eine handlungs- und interaktionstheoretische Sichtweise schulischer Sozialisation verlagert sich der Fokus vom Verhältnis zwischen Institutionen und Gesamtgesellschaft auf die Interaktion zwischen den Subjekten und den Prozess der Identitätsbildung, wie es dem analytischen Ausgangspunkt des auf George Herbert Mead⁵⁹ zurückgehenden „Symbolischen Interaktionismus“ entspricht. Meads interaktionistische Analysen und Überlegungen wurden vornehmlich von Erving Goffman⁶⁰ und Ralph H. Turner⁶¹ in Abgrenzung zur traditionellen Rollentheorie nach Parsons weiterentwickelt und systematisiert, während sie innerhalb des deutschsprachigen soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurses der 1960er und 1970er Jahre insbesondere im Rahmen des interaktionistischen Rollenmodells bzw. der kritischen Rollentheorie nach Jürgen Habermas⁶² und Lothar Krappmann⁶³, aber in adaptierter Form auch in den Beiträgen von Mollenhauer⁶⁴, Brumlik⁶⁵, Joas⁶⁶,

57 Vgl. Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden 2006.

58 Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule*, 121.

59 Vgl. George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1968 (im engl. Original „*Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*“, auf Vorlesungsmitschriften basierte Erstveröffentlichung Chicago 1934).

60 Vgl. Erving Goffman, *Stigma. Über Techniken der Bewältigung geschädigter Identitäten*, Frankfurt/M. 1967; Ders., *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München 1969.

61 Vgl. Ralph H. Turner, *Rollenübernahme: Prozeß versus Konformität*, in: Manfred Auwärter u.a. (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt/M. 1976, 115–139.

62 Vgl. Jürgen Habermas, *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*.

63 Vgl. Lothar Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, 13. Auflage, Stuttgart 2000 (1. Auflage 1971).

64 Vgl. Klaus Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972.

65 Vgl. Micha Brumlik, *Symbolischer Interaktionismus*, in: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (Bd. I der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart 1983, 232–245; Ders./Heinz Günter Holzappels, *Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie*, in: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schultheorien*, Hamburg 1987, 88–103.

66 Vgl. Hans Joas, *Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung*, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1991, 137–152.

Keupp⁶⁷ u.a. zur Sprache kamen. Bemerkenswert ist in diesem Kontext die Tatsache, dass sich gegensätzliche Positionen im sozialwissenschaftlichen Diskurs explizit auf Meads handlungstheoretischen Ansatz beziehen, um ihre eigenen Überlegungen jeweils zu untermauern. So beruht einerseits die traditionelle Rollentheorie nach Parsons, der zufolge individuelles Handeln als nahezu deckungsgleich mit standardisiertem Rollenhandeln empfunden wird und das Individuum gänzlich in seinen gesellschaftlichen Rollen aufgeht, maßgeblich auf Meads Vorarbeiten, wohingegen sich Parsons' Kritiker (darunter insbesondere Habermas) in Abgrenzung zu dessen traditioneller Rollentheorie ebenfalls auf Meads Handlungstheorie stützen – allerdings „um gerade die ‚Spielräume‘ individuellen Handelns angesichts gesellschaftlicher Rollenvorgaben und damit zugleich Widerstandspotentiale gegen eine totale Vergesellschaftung der Individuen sichtbar zu machen.“⁶⁸

3.3.1 *Symbolischer Interaktionismus und kritische Rollentheorie*

Der Theorie des Symbolischen Interaktionismus zufolge ist Kommunikation zwischen Subjekten im Wesentlichen als ein gesellschaftlicher Prozess zu verstehen, „aus dem heraus sich die Identität entwickelt“⁶⁹. Als Voraussetzung einer gelingenden kommunikativen Verständigung gilt dabei aus Sicht des Symbolischen Interaktionismus, dass die am Kommunikationsprozess beteiligten Individuen – „Ego“ und „Alter“ – auf ein gemeinsames Symbolverständnis zurückgreifen und somit in ihrer Interpretation insbesondere der menschlichen Sprache, aber auch gegenseitiger Gestik und Mimik größtenteils übereinstimmen. Darüber hinaus wird die Interaktion von bestimmten Verhaltenserwartungen geprägt, mit denen sich jede/r Einzelne konfrontiert sieht. Da diese Erwartungen jedoch von Fall zu Fall variieren können, wird eine aktive Interpretation der jeweiligen Normen, Erwartungen und Bedürfnisse durch das Subjekt sowie in Folge dessen eine dem Ergebnis der individuell erbrachten Interpretationsleistung entsprechende Reaktion durch je angemessen erscheinendes Handeln von Seiten des Individuums notwendig. Interaktion erscheint dann als „wechselseitige[s] Aufeinander-Bezugnehmen der Akteure durch Erwartungen an das Verhalten anderer und das antizipierende Erwarten von den Erwartungen an das eigene Verhalten.“⁷⁰ Gegenüber der Position Parsons' hebt der Symbolische Interaktionismus auf

67 Vgl. Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne, 2. Auflage, Reinbek 2002.

68 Franzjörg Baumgart (Hg.), Theorien der Sozialisation, 119.

69 George Herbert Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, 207.

70 Micha Brumlik/Heinz Günter Holzappels, Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie, 91.

diese Weise die Möglichkeit zur Darstellung der eigenen Identität im Rahmen der jeweiligen Handlungen hervor, die wiederum auf die jeweiligen Interpretationsleistungen und -möglichkeiten zurück zu führen sind, welche den an der Interaktion Beteiligten zur Koordination ihrer Handlungen abverlangt bzw. eingeräumt werden. Ferner wird anders als bei Parsons eine vollständige Entsprechung zwischen den Rollenerwartungen, denen ein Individuum in einer bestimmten Situation begegnet, und seinen eigenen Handlungsmotivationen und -entwürfen eher als Ausnahme denn als Regelfall der Interaktion aufgefasst. Eine gelingende Interaktion basiert also nicht nur darauf, eine bestimmte Rolle einzunehmen („role-taking“ im Sinne einer starren Rollenübernahme), sondern macht darüber hinaus das vornehmlich von Meads Schülern betonte „role-making“ im Sinne einer individuellen Rollengestaltung notwendig, das Baumgart als „eine spezifische Variation der angenommenen Rollenerwartung im konkreten Handeln“⁷¹ beschreibt und das somit gleichsam aus einem Ineinandergreifen der eher sozialen Komponente der Persönlichkeit („Me“, vgl. etwa Freuds „Über-Ich“) sowie der eher psychischen Komponente („I“, vgl. etwa das „Es“ bei Freud) resultiert. Ein derartiges Zusammenwirken von „I“ und „Me“ führt schließlich zur Herausbildung des „Self“ (Selbst), das als Selbstverständnis und Selbstbild einer Person aufzufassen und als solches dem reflexiven Bewusstsein des Individuums („Mind“) als Objekt unterstellt ist.⁷²

Im handlungstheoretischen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus befinden sich „Me“, „I“, „Self“ und „Mind“ somit in einem komplexen Zusammenspiel und bestimmen maßgeblich die Entstehung der Persönlichkeit und das Handeln einer Person. Während Parsons noch von einem „durch verinnerlichte, komplementäre Wertorientierungen aller Beteiligten gesteuerten Rollenhandeln“ ausging, „kommen mit der Perspektive der Symbolischen Interaktionisten andere Momente der Handlungskoordination in den Blick: die ‚Spielräume‘ der Interaktion, d.h. das erfolgreiche Aushandeln von Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern genauso wie die Mißverständnisse und Störungen der Interaktion. Es wird sichtbar, daß die Teilnehmer im Regelfall die vorgegebenen ‚Spielregeln‘ der Interaktion, etwa in der Familie oder Schule, zumindest in Grenzen variieren und mit unterschiedlichen Erfolgchancen ihr jeweiliges ‚Selbst‘, ihre Identität, zur Geltung bringen können.“⁷³ Die Entwicklung, Darstellung und Modifizierung von Identität ist dabei untrennbar mit den alltäglichen Kommunikations- und

71 Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 124.

72 George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, 179ff.

73 Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 125.

Interaktionsprozessen verbunden. Krappmann verbindet diese Sichtweise mit Erik H. Eriksons These, dass Identität sowohl aus einer personalen Seite, die über die individuelle Lebensgeschichte und dementsprechend charakteristische Krisenlösungen definiert ist, als auch einer sozialen Seite besteht, die auf der Anerkennung und Bestätigung des Selbstbildes durch die Interaktionspartner beruht. Identität bewegt sich somit kontinuierlich zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen persönlicher Identität basierend auf der biografischen Einzigartigkeit (vgl. etwa das „I“ bei Mead) und sozialer Identität gewonnen aus der Reaktion auf tatsächliche und unterstellte Erwartungen (vgl. etwa das „Me“ bei Mead). Im Blick auf eine derart balancierende Identität spricht Krappmann mit Erikson von einer Ich-Identität, die in diesem Verständnis ebenso wie bei Habermas keine starre Gegebenheit, sondern vielmehr einen Zustand des kontinuierlichen Selbsterlebens innerhalb ständig neuer Interpretations- und Aushandlungsprozesse im Horizont sowohl der biografischen Kontinuität wie auch der normierten Verhaltenserwartungen anderer. Habermas fasst zusammen:

„Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft inkompatiblen Bezugsgruppen. Während persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollensysteme, die zur gleichen Zeit ‚gekonnt‘ sein müssen. Beide ‚Identitäten‘ können als Ergebnis einer ‚Synthesis‘ aufgefaßt werden, die sich auf eine Folge von Zuständen in der Dimension der sozialen Zeit [Lebensgeschichte] bzw. auf eine Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Erwartungen in der Dimension des sozialen Raums [Rollen] erstreckt. Ich-Identität kann dann als die Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und der sozialen, aufgefaßt werden.“⁷⁴ Laut Krappmann „wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand.“⁷⁵ Auf beiden Dimensionen müsse das Individuum balancieren, da es, um die Interaktion nicht zu gefährden, „weder der einen noch der anderen Anforderung noch beiden voll nachgeben, noch sie gänzlich verweigern kann.“⁷⁶ Ich-Identität als ein Prozess der Erfüllung sozialer Norm-Erwartungen einerseits und als Darstellung der eigenen Unverwechselbar- und Einmaligkeit andererseits ist also eine im Horizont der Interaktion immer wieder neu zu erbringende Leistung. Damit Individuen erfolgreich an Interaktionsprozessen

74 Jürgen Habermas, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, 131.

75 Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, 78.

76 Ebd.

teilnehmen können, also soziale Rollen beherrschen *und zugleich* ihre Identität *in der* Ausführung der Rollen, aber auch *gegen* die Erwartungen der anderen behaupten können, sind nach Krappmanns Überzeugung vier „identitätsfördernde Fähigkeiten“⁷⁷ maßgeblich:

- *Rollendistanz* als die Fähigkeit, Rollenerwartungen bis zu einem gewissen Grad in Frage zu stellen, zu bewerten, zu interpretieren und kritisch zu reflektieren.
- *Empathie* als die Fähigkeit des Ego, sich in die Situation des Alter hineinzuversetzen, dessen Ansprüche, Bedürfnisse, Wünsche sowie darüber hinaus auch dessen Erwartungen an die Rolle des Ego zu antizipieren und den Standpunkt des Alter nachzuvollziehen.
- *Ambiguitätstoleranz* als die Fähigkeit, das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen Rollenerwartungen und der Rolleninterpretation, also dem tatsächlichen Rollenhandeln (role-making) auszuhalten, die damit verbundenen Unklarheiten und Ambivalenzen zu ertragen und dennoch handlungsfähig zu bleiben.
- *Identitätsdarstellung* als die Fähigkeit, die eigene Unverwechselbarkeit sowohl gegenüber den normierten Verhaltenserwartungen anderer als auch in der Kontinuität der individuellen Biografie zu profilieren.

Für Krappmanns Sozialisationsmodell spielen insbesondere die beiden identitätsfördernden Fähigkeiten der Rollendistanz und der Ambiguitätstoleranz eine hervorgehobene Rolle. In Anlehnung an den interaktionistischen Ansatz und somit über Parsons hinausgehend stellt Krappmann neben dem vergesellschaftenden Aspekt von Sozialisation schwerpunktmäßig ein Verständnis von Sozialisation als Individuierungsprozess in den Mittelpunkt. Demnach handle es sich um „einen Prozess, in dem das Individuum lernt, sich Normen gegenüber reflektierend zu verhalten und Situationen durch Interpretation neu zu definieren.“⁷⁸ Nach Krappmanns Modell der Sozialisation dürfen Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz nicht als Fähigkeiten aufgefasst werden, die im Zuge eines psychologischen Entwicklungsprozesses in aller Regel zu erwarten sind, sondern vielmehr – soziologisch, d.h. sozialstrukturell betrachtet – als „innerpsychische Reproduktion von Strukturprozessen“.⁷⁹ Krappmann geht von einer „Genese psychischer Strukturen“ aus und deutet die in Rede stehenden identitätsfördernden Fähigkeiten laut

77 Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, 132.

78 Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse (1971), Nachdruck in: Manfred Auwärter u.a. (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt/M. 1976, 305–337, 313.

79 Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, 319.

seiner Sozialisationsthese „als Verinnerlichung von Strukturen eines Rollensystems“.⁸⁰ Sozialisation meint demnach den Prozess des Vertrautmachens mit sozialen Rollen sowie den Prozess der Individuierung. Was Krappmann zunächst anhand der Familie als beispielhaften Ort der Einführung in soziale Rollen und der Entstehung von Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz sowie weiterer kognitiver und motivationaler Strukturen innerhalb des familialen Sozialisationsprozesses beschreibt, kann für alle Gruppen und somit fraglos auch für Schulklassen⁸¹ als Interaktionssysteme komplementärer und konkurrierender Rollen Gültigkeit beanspruchen. Insofern Identifikationsprozesse als die Umsetzung von Systemeigenschaften in psychische Strukturen begriffen würden, statt die Integration in ein ausbalanciertes Interaktionssystem das Kind mit Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als denjenigen notwendigen Fähigkeiten aus⁸², um die Balance zwischen individuellen Ansprüchen und gesellschaftlichen Erwartungen – und somit die Ich-Identität – zu finden.

3.3.2 *Die Bedeutung des interaktionistischen Ansatzes für die Analyse der schulischen Sozialisation*

Mit Blick auf den schulischen Kontext betont der interaktionistische Ansatz die Komplexität der Interaktion zwischen Schüler:innen auf der einen und der Lehrperson auf der anderen Seite. Da sich schulische Kommunikation weitestgehend in Gestalt von Unterricht vollzieht, sind Inhalte und Formen überwiegend durch die Institution vorgegeben. So existiert beispielsweise sowohl im Blick auf die Verpflichtung, im Unterricht anwesend zu sein, als auch auf die Vergabe von Zensuren in der Regel keinerlei Verhandlungsspielraum zwischen den am schulischen Kommunikationsprozess Beteiligten, was mit Habermas auf eine hohe Ausprägung der von ihm so bezeichneten Dimensionen der Repressivität, der Rigidität und der sozialen Kontrolle hindeutet.⁸³ Um diesen Sachverhalt näher zu beleuchten, lohnt ein Blick auf die Frage, welche Bedingungen und Strukturen der Kommunikation gleichsam als institutionelle Forderungen gesetzt sind, und welche Handlungsspielräume für eigene Identitätsdarstellungen im Sinne eines „role-making“ den Schüler:innen als Akteur:innen eingeräumt und ermöglicht werden.

80 Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, 320.

81 Vgl. Lothar Krappmann, Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse, in: Dieter Geulen/Hermann Veith (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär, Stuttgart 2004, 253–272.

82 Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, 323.

83 Vgl. Jürgen Habermas, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, 125f.

In interaktionistischer Sicht sind für die unterrichtliche Kommunikation zwei institutionelle Vorgaben, namentlich Hierarchie und Zwang auf der einen sowie Leistung und Konkurrenz auf der anderen Seite bestimmend. Die verpflichtende Teilnahme am Unterricht samt den damit verbundenen Sanktionsmöglichkeiten bietet in Kombination mit dem dominanten, die Unterrichtsabläufe festlegenden Lehrer:innenverhalten lediglich einen geringen Spielraum für eigene Rolleninterpretationen und Identitätsentwürfe der Schüler:innen. Überdies zeichnet sich die unterrichtliche Kommunikation durch eine institutionell verankerte Orientierung am Leistungsprinzip in Gestalt der Erteilung von Zensuren und letztendlichen Einmündung in einen Schulabschluss aus. Derartige institutionelle Vorgaben sind also maßgeblich für die Kommunikation im Unterricht und beschränken dadurch die Handlungsmöglichkeiten aller beteiligten Rollen – wenn auch in verschiedenem Maße. So ist mit Blick auf die Lehrkräfte zwar auf die „unhintergehbaren Anforderungen der Institution“ im Sinne des durchzunehmenden Stoffes, der Erteilung von Zensuren sowie der Sicherstellung einer angemessenen schulischen Arbeitshaltung zu verweisen, zugleich allerdings auch auf den großen Spielraum, der mit der konkreten Ausgestaltung dieser Anforderungen und der Erfüllung der Aufgaben einer Lehrkraft bezüglich der didaktischen Entscheidungen, der Methodenwahl, der Unterrichtsatmosphäre etc. einher geht. Somit lässt diese Sicht schulischer Interaktion das große Ungleichgewicht zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen vor Augen treten, das hinsichtlich der Möglichkeit zur Darstellung und Entfaltung der eigenen Identität im Schulalltag herrscht.⁸⁴ Die Schüler:innen sehen sich zudem der Konfrontation mit einer Mannigfaltigkeit an Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt. Zum einen wird von institutioneller Seite ganz prinzipiell die konforme Übernahme der Rolle des leistungsbereiten Schülers erwartet und zugleich die Erfüllung spezifischer Anforderungen einzelner Lehrkräfte vorausgesetzt. Ebenfalls machen es die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Ansprüche der Schüler:innen jedoch erforderlich, den eigenen Identitätsentwurf und die individuelle Persönlichkeit im Rahmen der unterrichtlichen Kommunikation darzustellen und somit der personalen Identität Raum zu geben. Aus eben diesem grundlegenden Bedürfnis zur Identitätsdarstellung und Rollendistanz ergibt sich in Anbetracht rigider Verhaltenskontrollen und autoritär kommunizierter Rollenerwartungen für die Schüler:innen als Akteur:innen eine

84 Baumgart stellt in diesem Zusammenhang fest: „Insofern wird mit dem Symbolischen Interaktionismus eine institutionenkritische Perspektive eröffnet, die in dieser Form in den schultheoretischen Überlegungen Parsons‘ [...] nicht zu finden ist.“ Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 125.

kontinuierliche Dilemma-Situation: „Sich jederzeit konform zu verhalten, ist angesichts der Fülle der Regeln illusionär und angesichts der eigenen Bedürfnisse nicht erstrebenswert. Der Verstoß gegen die vom Lehrer vorgetragene Erwartungen ist jedoch risikoreich“⁸⁵ und zieht mindestens bei wiederholtem Auftreten weitreichende Sanktionen nach sich. Als Konsequenz dieser ebenso zentralen wie prekären Seite der Schüler:innenrolle lässt sich die Entwicklung von Verhaltensstrategien und Taktiken beobachten (Nebenbeschäftigungen, subtile Unterrichtsstörungen, gezielte Fehlzeiten, unerlaubte Hilfsmittel zur Erlangung guter Noten etc.), anhand derer in interaktionistischer Betrachtung des Sachverhalts kein bloßer Nebenaspekt, sondern viel eher ein „konstruktives Merkmal schulischer Kommunikation“ vor Augen tritt: „Schüler bewegen sich in einer Institution, die ihnen übermächtig erscheint. In ihren Taktiken drückt sich zum einen ihre Normen- und Rollendistanz aus, zum anderen wird damit auf die diffizilen Formen von Anpassung und Widerstand verwiesen, die Schüler in jahrelanger Schulerfahrung entwickelt haben. Auf diese Weise verteidigen sie ihre eigenen Handlungsspielräume und ihre Identitätsentwürfe.“⁸⁶

So gesehen ist insbesondere von Seiten der Schüler:innen ein von den Rollenerwartungen abweichendes Verhalten eher die Regel denn die Ausnahme und kann interaktionistisch betrachtet insofern sogar als nachvollziehbar gelten, als darin das Bedürfnis nach Ein- und Ausübung der identitätsfördernden Fähigkeiten von Rollendistanz und Identitätsdarstellung zum Ausdruck kommt. In Anbetracht der für Schüler:innen überaus komplizierten Balance zwischen konformer Rollenübernahme und risikoreichem Regelverstoß versucht die Entwicklung entsprechender Taktiken und Verhaltensstrategien, um sich zumindest teilweise den Rollenerwartungen zu entziehen, die eigene Distanz gleichsam legitim zu verdeutlichen. Während gewisse Formen abweichenden Verhaltens somit als regulärer Aspekt der schulischen Kommunikation zu werten sind, gestaltet sich der Übergang zu sogenannten Devianz- bzw. Abweichler-Karrieren im Sinne von durch „Typisierungen“, „Attribuierungen“, „Etikettierungen“ und „Stigmatisierungen“⁸⁷ geprägten Prozessen oftmals fließend. Der interaktionistische Etikettierungsansatz, auch „labeling-approach“

85 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 185.

86 Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien*, 186.

87 D.h. die Zuweisung eines Merkmals, „das Personen negativ von den geltenden Standards physischer, psychischer oder sozialer Normalität unterscheidet, das sie im Hinblick auf ihre soziale Identität gefährdet und das sie somit von vollständiger sozialer Akzeptanz ausschließt.“ Richard Münch, *Soziologische Theorie*, Bd.2: *Handlungstheorie*, Frankfurt/M. 2002, 396. In die Soziologie eingeführt wurde der Begriff bereits von Erving Goffmann, vgl. Ders., *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt/M. 1967.

genannt⁸⁸, basiert in diesem Zusammenhang auf der Annahme, dass der Ausgangspunkt für die Initiierung und Fortschreibung solcher Prozesse insbesondere in den Interaktionsformen der Lehrkräfte zu verorten und aufs Engste mit deren – subjektiver! – Wahrnehmung und der daraus folgenden nicht weniger subjektiven Deutung von Schüler:innenverhalten verbunden ist⁸⁹, welches gegebenenfalls als nicht rollen-konform, konsistent abweichend und somit deviant empfunden wird. Laut Tillmann „schreiben Lehrkräfte (wie andere Menschen auch) ihren Interaktionspartnern Eigenschaften zu, die man Typisierung nennen kann. Ihren Ausgangspunkt haben diese Typisierungen in Verhaltensbeobachtungen. So kann ein Lehrer lautes Reden eines Schülers als ‚unruhig‘ und ‚undiszipliniert‘ interpretieren, könnte es aber auch als ‚Kommunikationsbedürfnis‘ verstehen. Typisierung bedeutet zunächst, dass einem beobachteten Verhalten ein Attribut zugeschrieben wird. [...] Sehr bald werden solche Attribute nicht mehr nur diesem Verhalten zugeschrieben, sondern mit der zugehörigen Person fest verknüpft: [...] Ein Schüler, der (neben vielen anderen Verhaltensweisen) einen Mitschüler geschlagen hat, kann auf diese Weise das Etikett ‚Schläger‘ erhalten und in eine Außenseiterposition gerückt werden.“⁹⁰

Die starke Verknüpfung von bestimmten Verhaltensmustern der Schüler:innen mit vorausgegangenem konsistent etikettierendem Lehrer:innenverhalten kommt in den Ergebnissen zahlreicher Studien zum Vorschein⁹¹ und hat eine unmittelbare Neuinterpretation bisheriger Auffassungen und Wahrnehmungen zur Folge, insofern die beteiligten Interaktionspartner nunmehr jedes Handeln unter dem Vorzeichen der jeweiligen Etikettierung betrachten.⁹² Durch eine derartige generelle Umdefinition der sozialen Erwartungen entsprechend der jeweiligen Etikettierungs-Zuschreibung kann es den betroffenen Schüler:innen

88 Vgl. Günter Albrecht, Jugend, Recht und Kriminalität, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, 743–794, 766ff.

89 Vgl. Micha Brumlik/Heinz Günter Holzappels, Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie.

90 Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisierungstheorien, 193.

91 Vgl. bspw. Heinz Günter Holzappels/Klaus-Jürgen Tillmann u.a., Schüलगewalt als Schulproblem, Weinheim/München 1999, 253–27; Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, Abweichendes Verhalten in der Schule – Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973, z.B. 143; Friedrich Lösel, Lehrerurteil, implizite Devianztheorie und erfragte Delinquenz, in: Kriminologisches Journal 1974, 47–60.

92 Vgl. Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, Abweichendes Verhalten in der Schule – Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, hier bes. 31; vgl. auch Manfred Brusten/Jürgen Hohmeier (Hg.), Stigmatisierung 1 und 2, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt 1975.

fortan nur schwerlich gelingen, sich der Rolle des Abweichlers bzw. der Abweicherin zu entziehen und sich entgegen aller äußerer Erwartungen zu verhalten. Eine etikettierte Persönlichkeit „entwickelt mit der Zeit durch Übernahme der Fremddefinition ein abweichendes Selbstbild“⁹³ und erfülle in Bezug auf ihr (zunehmend deviantes) Verhalten immer mehr die Erwartung, ein Abweichler zu sein. Für Lösel ist zwar das Verhältnis von Ursache und Wirkung im Blick auf die Selbstdefinition „nicht eindeutig beweisbar, doch ist zumindest ein sich ‚aufschaukelnder‘ Prozeß anzunehmen, bei dem das ungünstige Selbstbild und entsprechende abweichende Verhaltensweisen durch das Erlebnis der schulischen Stigmatisierung verstärkt werden.“⁹⁴ Empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen bestimmter, sowohl negativer als auch positiver Lehrer:innenerwartungen auf die Schüler:innen legen durchaus eine Veränderung des Schüler:innenverhaltens durch Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse der Lehrperson nahe.⁹⁵

Somit kann mit Hilfe interaktionistischer Theorieansätze beschrieben werden, inwiefern von einem unauflösbaren Zusammenhang schulischer Kommunikation mit Prozessen der Typisierung, Attribuierung, Etikettierung, Stigmatisierung und u.U. auch der Aussonderung ausgegangen werden kann, wobei sich die Mehrheit der Schüler:innen für gewöhnlich „in dem tolerablen Bereich zwischen hinreichender Anpassung und kalkulierten

93 Heinz Günter Holzappels, Abweichendes Verhalten oder Schulalltagsbewältigung? Subjektive Deutungsmuster von Schülern zu Problemen im Schulalltag, in: Die Deutsche Schule Heft 1/1984, 18–30, 28; vgl. auch David H. Hargreaves, Reaktionen auf soziale Etikettierung, in: Hans J. Asmus/Rüdiger Peuckert (Hg.), Abweichendes Schülerverhalten, Heidelberg 1979, 141–154.

94 Friedrich Lösel, Prozesse der Stigmatisierung in der Schule, in: Manfred Brusten/Jürgen Hohmeier (Hg.), Stigmatisierung 2, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen, Darmstadt 1975, 7–32. Dafür sprechen auch die Untersuchungsergebnisse von Brusten und Hurrelmann (Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, Abweichendes Verhalten in der Schule – Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, 143), wonach die Höhe der selbstberichteten Delinquenten eine eindeutig negative Korrelation aufwies mit der von Lehrern vorgenommenen Einschätzung nach Beliebtheit, Konformität und Leistung. Ähnliche Resultate erhielt Lösel (vgl. Friedrich Lösel, Lehrerurteil, implizite Devianztheorie und erfragte Delinquenz) für die Beziehung zwischen selbstberichteter Delinquenz und der Lehrerbeurteilung nach Delinquenzneigung, Schulleistung und anderen Merkmalen.

95 Die hauptsächlich von Rosenthal und Jacobson durchgeführten Untersuchungen – vgl. die sog. „Pygmalion-Studie“ als die bekannteste Arbeit: Robert Rosenthal/Lenore Jacobson, Pygmalion im Unterricht, Weinheim 1971 – stellen empirische Prüfungen der von Merton allgemein beschriebenen „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ bzw. „self-fulfilling prophecy“ dar, vgl. Robert K. Merton, Soziologische Theorie und soziale Struktur, Berlin 1995 (engl. Original 1949), 399–413; Ders., The self-fulfilling prophecy, in: The Antioch Review, Bd.8, 1948, 193–210.

Normenverstößen“⁹⁶ bewegt. Wird der Prozess der Etikettierung allerdings in Gang gesetzt und fortan weder angehalten noch revidiert, lässt die interaktionistische Analyse deutlich vor Augen treten, „dass der schulische Sozialisationsprozess immer auch ‚Abweichler‘ und damit beschädigte Identitäten produziert.“⁹⁷

3.4 Die Sozialisations- und Rollentheorie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes

3.4.1 *Zusammenfassende Schlussfolgerungen und thematische Zuspitzung*

Schülerbild und Schüler:innenrolle – Erwartungen an das Ausüben

der Schüler:innenrolle als Ausdruck des übergeordneten Schülerbildes

Für das Schülerbild im Allgemeinen und insbesondere auch für das Schülerbild in der Religionspädagogik ergeben sich aus den voranstehenden Analysen weitreichende Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen. In direktem Anschluss an das zuvor Gesagte muss zunächst der unmittelbare Zusammenhang zwischen dem Schülerbild als solchem und der in Rede stehenden Schüler:innenrolle festgehalten werden. Aus den Ausführungen zur Rollentheorie lässt sich die grundlegende Erkenntnis ableiten, dass die Schüler:innenrolle samt der an sie herangetragenen Vorstellungen, Erwartungen, Ansprüche und Wünsche als ein zentraler Bestandteil der Konstruktion eines jeden Schülerbildes aufzufassen ist. Die Annahmen, die bezüglich der Schüler:innen zum Tragen kommen, und damit also das Schülerbild, das übergeordnet konstruiert wird, ist untrennbar verbunden mit den Vorstellungen, die darüber gehegt werden, wer und wie Schüler:innen sind, sowie mit den Erwartungen, die an deren Verhalten als Schüler:innen insbesondere im unterrichtlichen und fächerspezifischen Kontext gestellt werden. Rollentheoretisch gesprochen beziehen sich diese Implikationen des Schülerbildes also unmittelbar auf die Ausformung und Ausübung der Schüler:innenrolle. Wird ein bestimmtes Schülerbild beispielsweise durch entsprechende Äußerungen zum Ausdruck gebracht, die einen Schluss darüber zulassen, wie über Schüler:innen gedacht wird, und werden Aussagen darüber getroffen, wie diese (nicht) sein sollten, so werden darin die Erwartungen deutlich, die an das Kind und den/die Jugendliche/n in seiner/ihrer Rolle als Schüler und Schülerin herangetragen werden. Das auf einer subjektiven Konstruktionsleistung beruhende Schülerbild steckt somit also voller

⁹⁶ Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisierungstheorien, 195.

⁹⁷ Ebd.

impliziter Erwartungen an die jeweilige Schüler:innenrolle, die wiederum so ausgestaltet werden soll, dass sie mit dem entworfenen Schülerbild kompatibel ist und konform geht. Ist dies der Fall, wird das Schülerbild in seiner Konstruktion bestätigt und verfestigt, während andernfalls von einem negativen Einfluss auf das Schülerbild ausgegangen werden kann und die Konstruktion des Schülerbildes aufgrund der nicht eingetroffenen Erwartungen an die Art und Weise der Ausübung der Schüler:innenrolle sodann entsprechend revidiert werden muss. Insofern besteht also eine Wechselwirkung im Sinne einer dynamischen gegenseitigen Beeinflussung zwischen dem Schülerbild und der Schüler:innenrolle. Zusammengefasst kann als Verhältnisbestimmung zwischen Schülerbild und Schüler:innenrolle als erster Konstruktionsdimension des Schülerbildes festgehalten werden:

Jede subjektive Konstruktion eines Schülerbildes zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen spezifischen Entwurf einer ganz bestimmten Schüler:innenrolle beinhaltet. Wiederum geht jedes Verständnis einer Schüler:innenrolle jeweils von einem Schülerbild aus, das im Sinne übergeordneter Erwartungen und Annahmen im Blick auf das Schüler:insein vorausgesetzt wird. Wird die Schüler:innenrolle nicht den im Schülerbild enthaltenen Erwartungen gemäß ausgefüllt, kann dies eine Modifikation der Konstruktion des Schülerbildes zur Folge haben. Das Infragestellen der Erwartungen an das Ausfüllen der Schüler:innenrolle bedeutet dann eine Umdefinition bisheriger Vorstellungen zum Schülerbild, welches somit nie ein für alle Mal feststehen kann, sondern kontinuierlicher Reflexion und Bereitschaft zur Revision bedarf.

Schülerbild und Identitätsbildung – theologische und didaktische Berücksichtigung der personalen Identität im Religionsunterricht

Wie zuvor dargestellt wurde, stellt die Frage nach der Ich-Identität als Balance zwischen der Aufrechterhaltung der sozialen („so zu sein wie alle“) und der personalen („so zu sein wie kein anderer“) Identität, die in jeglicher und somit auch in der schulischen Interaktion und Kommunikation geleistet werden muss, einen zentralen Aspekt der rollentheoretischen Ansätze nach Krappmann und Habermas dar. Schülerin und Schüler zu sein, mit dem Tag der Einschulung also die Schüler:innenrolle einzunehmen, macht von nun an einen Großteil der sozialen Identität eines Kindes aus. Da jedoch eine gelingende Identitätsbildung im allgemeinen pädagogischen Interesse liegen muss, darf die Förderung der personalen Identität auch im schulisch-institutionellen Rahmen nicht gänzlich vernachlässigt oder ausgeblendet werden. Die daraus resultierende Frage, wie es um den Anteil der personalen Identität eines Kindes in der Schüler:innenrolle steht, betrifft längst nicht nur, aber in besonderer Weise nun auch den schulischen Religionsunterricht. Als einziges

religionspädagogisches Angebot, das Kinder und Jugendliche über viele Jahre hinweg begleiten kann, ist diese Begleitung nicht allein mit inhaltlichen Fragen des Faches verbunden, sondern bezieht sich darüber hinaus ihrem Selbstverständnis nach auch grundlegend auf die persönliche Entwicklung und auf die Unterstützung einer gelingenden Identitätsbildung der Schüler:innen.

Dass aus religionspädagogischer Sicht ein besonderer Fokus auch und gerade auf die personale Identität der Schüler:innen zu richten ist, lässt sich dabei theologisch und religionsdidaktisch⁹⁸ begründen. Auch im Blick auf die von Krappmann betonten identitätsfördernden Fähigkeiten der Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung kann auf eine Entsprechung im evangelischen Bildungsverständnis verwiesen werden, insofern religiöse Mündigkeit im Sinne einer kritischen Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen (vgl. die Fähigkeit der Rollendistanz nach Krappmann), die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (vgl. Empathie), das Aushalten der Zweideutigkeit bezüglich des Erfüllens leistungsbezogener Anforderungen im Horizont der reformatorischen Rechtfertigungslehre (vgl. Ambiguitätstoleranz) sowie die Betonung einer nach Gen 1,26f. im umfassenden Sinne allen Menschen individuell verliehenen Gottebenbildlichkeit (vgl. Identitätsdarstellung) zu den Kernanliegen einer evangelisch-theologischen Perspektive auf Bildung⁹⁹ zu zählen sind. Der rollentheoretische Zielhorizont einer gelingenden Identitätsbildung weist also durchaus Überschneidungen mit dem Bildungsanliegen aus evangelischer Perspektive auf, kann also als didaktische Entsprechung im religionspädagogischen Schülerbild und den damit verbundenen Erwartungen und Ansprüchen an die Schüler:innenrolle zum Vorschein kommen. Somit kann über das Schülerbild in der Religionspädagogik gesagt werden, dass es dem Anspruch nachkommen muss, im Blick auf die Schüler:innen *identitätsfördernden* und dadurch bedürfnisorientierten Kriterien zu entsprechen, indem beispielsweise Verhaltensweisen, die eine gewisse Rollendistanz und die Verteidigung eigener Handlungsspielräume und

98 Vgl. die Perspektiven einer christlich-theologischen Anthropologie in Kapitel 5, wonach die Einzigartigkeit jedes Menschen und somit auch jedes Kindes zu betonen ist (vgl. personale Identität: so sein wie kein anderer). Religionsdidaktisch folgt der evangelische Religionsunterricht dem Anspruch, sich auch gegenüber anderen Fächern durch eine personale Dimension und ein Reden in der 2. Person, also ein direktes, individuelles Angesprochenensein und eine persönliche Betroffenheit auszuzeichnen (vgl. etwa in der Dimension der elementaren Wahrheiten des Elementarisierungsmodells nach Friedrich Schweitzer/Sara Haen/Evelyn Krimmer, *Elementarisierung z.o. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen 2019).

99 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive*, in: *Theologische Quartalschrift* 2/2019 (199. Jahrgang), 133–147.

Identitätsentwürfe zu Tage treten lassen, nicht an sich als grundsätzlich problematisch und unerwünscht, sondern in rollentheoretischem Bewusstsein vielmehr als konstruktives Merkmal schulischer Kommunikation aufgefasst, religionsdidaktisch berücksichtigt und mitbedacht werden. Die Einflechtung dieser rollentheoretischen Annahmen in religionspädagogische Zusammenhänge und die Reflexion des im Schülerbild konstitutiv enthaltenen Entwurfs einer bestimmten Schüler:innenrolle können somit über das reine *role taking* der Schüler:innen hinaus eine stärkere Betonung des *role making* im Sinne eines (wechselseitigen) Einbringens von Identitätsanteilen in den schulischen und insbesondere den religionsunterrichtlichen Kommunikationsprozess ermöglichen.

*Schülerbild und Rollenvielfalt – lebens- und erfahrungsweltliche
Relevanz durch Einbeziehung der role sets im Religionsunterricht*

Gerade der Religionsunterricht hat es sich zur Aufgabe gesetzt, die Wahrnehmung und Beschreibung der besonderen Zugangs- und Deutungsweisen sowie von Erfahrungen und lebensweltlichen Zusammenhängen, von denen her Schüler:innen einem Thema begegnen, sowohl in die Planung als auch in die Durchführung unterrichtlicher Abläufe miteinzubeziehen. Wiederum liefern rollentheoretische Überlegungen hilfreiche Impulse, um dieses Anliegen mit der Frage nach dem Schülerbild im Sinne der dem Schülerbild inhärenten Konzeption der Schüler:innenrolle zu verknüpfen. So kann die rollentheoretische Rede des *role sets*, also der Vielzahl und Mannigfaltigkeit der Rollen, die Kinder und Jugendliche neben der Schüler:innenrolle wahrnehmen und ausfüllen, auf eben diesen Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen verweisen.¹⁰⁰ Die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen mitzubedenken zielt rollentheoretisch gesprochen auf die Wahrnehmung und Beschreibung der Schüler:innen in ihren *verschiedenen* und vielfältigen Rollen (*role sets*), auf die Anerkennung und Einbeziehung der vielschichtigen und durchaus komplexen *role sets* der Schüler:innen sowie auf die Berücksichtigung auch der außerschulischen und außer-religionsunterrichtlichen Rollen. Dies kann geschehen, indem auch und gerade im religionsunterrichtlichen Geschehen dafür Raum und Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen werden. Da Kinder und Jugendliche nur einleuchtend finden, was im Zusammenhang ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt Sinn macht, kann ein unter Einbeziehung der

¹⁰⁰ Ein solcher Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen kommt religionsdidaktisch beispielhaft etwa im Elementarisierungsmodell, konkret in der Dimension der elementaren Erfahrungen zum Ausdruck, vgl. Friedrich Schweitzer/Sara Haen/Evelyn Krimmer, *Elementarisierung* 2.0, bes. 15ff.

vielfältigen Rollen heutiger Kinder und Jugendlicher konstruiertes Schülerbild auf diese Weise dem Religionsunterricht zu mehr Relevanz in den Augen seiner Schüler:innen verhelfen.¹⁰¹

Hingegen verstärkt eine Fokussierung allein auf religionsunterrichtliche Rollenerwartungen bei gleichzeitiger Vernachlässigung der lebens- und erfahrungsweltbezogenen Rollenerwartungen außerhalb des religionsunterrichtlichen Klassenzimmers den Eindruck einer – bildlich gesprochen – religionsunterrichtlichen Blase oder auch fachbezogenen Einkapselung. Diese geht für die Schüler:innen mit der an sie gerichteten Rollenerwartung einher, sich jedenfalls innerhalb des religionsunterrichtlichen Klassenzimmers für religiöse Fragen und Themen zu interessieren und sich damit auseinander zu setzen – und zwar unabhängig davon, welche Bedeutung die Schüler:innen religiösen Fragestellungen und Inhalten außerhalb des Religionsunterrichts im Kontext ihrer sonstigen *role sets* beimessen. Hier erscheint es rollentheoretisch bedeutsam, die Bezüge zwischen einer solchen religionsunterrichtlichen Schüler:innenrolle und den zahlreichen verschiedenen Kontexten und Rollen außerhalb des religionsunterrichtlichen Klassenzimmers als durchlässig und die Schnittstellen als signifikant herauszustellen, um somit den Zusammenhang einer religionsunterrichtlichen Schüler:innenrolle geprägt von religionsunterrichtlichen Vollzügen und der Beschäftigung mit religiös bedeutsamen Fragestellungen und Themenbereichen mit den übrigen Rollen innerhalb der schulischen und außerschulischen Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen vor Augen zu führen. Anstelle einer limitierende Tendenzen aufweisenden und einer religionsunterrichtlichen Einkapselung Vorschub leistenden reinen Festlegung auf die *religionsunterrichtliche* Schüler:innenrolle gilt es daher vielmehr, im Horizont einer umfassenden und anerkennenden Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen über die religionsunterrichtliche Schüler:innenrolle hinaus der Komplexität der Schüler:innenrolle im Allgemeinen sowie der Diversität der *role sets* im Alltag von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden und diese vermehrt in religionspädagogischer Perspektive zu berücksichtigen und in religionsunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse miteinzubeziehen.

Bedenkt man Parsons' Unterscheidung zwischen einer partikularistischen und einer universalistischen Wertorientierung, wobei erstere das familiäre und zweitere das gesellschaftliche und somit auch schulische Wertesystem bezeichnet, und ruft man sich darüber hinaus die sogenannten *pattern variables* als bedeutendes analytisches Instrument der Soziologie Parsons' in

101 Vgl. Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen, Stuttgart 2019.

Erinnerung¹⁰², wobei eine partikularistische Wertorientierung jeweils dem erstgenannten, eine universalistische jeweils dem zweitgenannten Begriff zuzuordnen ist, so fällt auf, dass die Schule als Sozialisationsinstanz an sich zwar universalistisch ausgerichtet ist, dass innerhalb des Religionsunterrichts als der Schule zugehörig jedoch die partikularistische Wertorientierung eine tragende Funktion einnimmt. Zwar trägt der schulische Religionsunterricht durch die Erteilung von an individuell erbrachter Leistung zu messenden Zensuren zur am Leistungsprinzip orientierten Selektionsfunktion der Schule als Subsystem des gesellschaftlichen Gesamtsystems bei. Was jedoch die auf universalistischen Wertorientierungen basierende schulische Sozialisationsfunktion betrifft, so ist unter erneutem Verweis auf das evangelisch-theologische Bildungsverständnis (s.o.) die Rolle des schulischen Religionsunterrichts zumindest zu hinterfragen. Eine Ausrichtung des menschlichen Lebens und Handelns an für universalistische Wertorientierungen maßgeblichen sozialen Normen wie etwa der sachlich-kühlen Berücksichtigung von Interessen im Sinne einer affektiven Neutralität, die Betonung individueller Leistung im Sinne eines anvisierten Statuserwerbs sowie das Streben nach dem eigenen Vorteil im Sinne einer ausschließlichen Selbstorientierung steht einer theologischen Perspektive auf ein gelingendes Leben und Zusammenleben dabei diametral entgegen. Dies belegen zuallererst auch die Bildungsinhalte und Unterrichtsgegenstände des Schulfachs Religionslehre, die etwa das Menschsein den Erfordernissen von Technologie und Ökonomie sowie ethische Fragen einem Erfolgsstreben auf Kosten anderer vorordnen, somit für eine partikularistische Wertorientierung inmitten eines universalistisch geprägten Schulsystems entstehen und insofern eine fachspezifische Differenzierung der Schüler:innenrolle erforderlich zu machen scheinen. Im Blick auf die sich nahezu vom ersten Schultag an im Prozess der Sozialisation als Rollenverinnerlichung befindlichen Schüler:innen muss daher nachdrücklich auf die nicht zuletzt durch fachspezifische Gegebenheiten bedingte Komplexität der Schüler:innenrolle an sich hingewiesen werden, die den Kindern und Jugendlichen eine facettenreiche und durch multiple Anforderungen bestimmte Ausgestaltung derselben abverlangt.

Wird als Ausgangspunkt religionspädagogischer und -didaktischer Überlegungen ein role set zugrunde gelegt, das durch die Vorannahme eines

102 Also die fünf Gegensatzpaare, um die grundlegenden Orientierungen sowohl von kulturellen Wertmustern wie von sozialen Normen und persönlichen Motivationen zu fassen: 1. Affektivität vs. affektive Neutralität, 2. Diffusität vs. Spezifität, 3. Partikularismus vs. Universalismus, 4. Zuschreibung vs. Erringen, 5. Gemeinschaftsorientierung vs. Selbstorientierung, vgl. Klaus-Jürgen Tillmann, Sozialisations-theorien, 153f.

Interesses an religiösen Fragen und Themen sowie durch die Voraussetzung einer Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen primär die Rolle des Religionsschülers und der Religionsschülerin fokussiert, läuft dies am Bezug zur Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen sowie am religionspädagogischen Anliegen vorbei, die Schüler:innen im Religionsunterricht persönlich zu erreichen, in ihren Bedürfnissen wahr- und ernst zu nehmen sowie lebensbedeutsame religionspädagogische Begleitung anzubieten, die auch im Rahmen der außer-religionsunterrichtlichen Rollen der Schüler:innen orientierungstiftend zum Tragen kommt. Stattdessen könnte die Tendenz zur Abschottung und Einkapselung im religionsunterrichtlichen Kontext bestehen, wenn es nicht gelingt, durch authentische Bezüge zu außer-religionsunterrichtlichen Rollenerwartungen und Erfahrungsräumen die lebensweltliche Relevanz religionsunterrichtlicher Vollzüge vor Augen zu führen, das religionsunterrichtliche Klassenzimmer samt darin bestehender Rollenerwartungen also nicht als gleichsam mikrokosmisch abgeschlossenen Raum zu begreifen, sondern für kontextuelle Durchlässigkeit zu sorgen. Das Schülerbild in der Religionspädagogik ist daher in *umfassendem* Sinne, i.e. unter Berücksichtigung der Komplexität der Schüler:innenrolle an sich sowie der Mannigfaltigkeit der Rollen zu bedenken, die Kinder und Jugendliche über die Schüler:innenrolle im Religionsunterricht und über den schulischen Kontext hinaus ausüben.

*Schülerbild und Etikettierungsprozesse – der Einfluss des
Schülerbildes auf das Schüler:innenverhalten*

Bezug nehmend auf den zuvor referierten ‚labeling-approach‘ bzw. Etikettierungsansatz der interaktionistischen Theoriebildung muss an dieser Stelle auf die Tragweite und den unmittelbaren Einfluss auf das konkrete Rollenhandeln verwiesen werden, den eine bestimmte Typisierung (als Zuschreibung eines Attributs, dem entsprechend der Schüler oder die Schülerin angesehen, wahrgenommen und behandelt werden) und Etikettierung (als feste Verknüpfung eines Attributs mit der zugehörigen Person) mit sich bringt. Es liegt auf der Hand, einen solchen Zusammenhang auch im Blick auf die jeweilige Konstruktion des Schülerbildes mitsamt dem darin inbegriffenen Entwurf der Schüler:innenrolle im Religionsunterricht zu vermuten, da die Konstruktion des Schülerbildes ebenso wie das Phänomen der Typisierung und Etikettierung auf spezifischen Vorstellungen, dem individuellen Konstruktionsprozess erwachsenen und daher subjektiven Annahmen bezüglich der Schüler:innen basiert.

Die im vorherigen Abschnitt erläuterte Erkenntnis, dass empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen bestimmter, sowohl negativer als auch

positiver Lehrer:innenerwartungen auf die Schüler:innen durchaus eine Veränderung des Schüler:innenverhaltens durch Typisierungs-, Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse der Lehrperson nahelegen und somit das tatsächliche Eintreten sogenannter sich selbst erfüllender Prophezeiungen begünstigen¹⁰³, muss daher auch im Blick auf die Konstruktion des Schülerbildes als äußerst relevant erachtet werden. Da sich die Konstruktion eines spezifischen Schülerbildes stets im Horizont individueller Erfahrungen und subjektiver Vorannahmen bezüglich der Schüler:innen vollzieht, finden im Zuge dieser Konstruktion Prozesse statt, die rollentheoretisch gesprochen im Grunde als beginnende Typisierungsprozesse aufgefasst und in pädagogischen Kontexten kaum vermieden werden können. Um in deren Folge der Initiierung von weitreichenden Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozessen sowie dem Eintreten sich selbst erfüllender Prophezeiungen vorzubeugen, muss die Tragweite und Wirkmächtigkeit der Konstruktion eines Schülerbildes auch auf der religionspädagogischen Theorieebene ins Bewusstsein gebracht und ein möglichst unvoreingenommenes, stereotypen-freies Schülerbild unter kontinuierlicher Reflexion und empirischer Verifizierung der aufgestellten Vorannahmen angestrebt werden. In diesem Sinne ergibt sich für das religionspädagogische Schülerbild daraus die Forderung nach einer grundsätzlichen Offenheit für eine heterogene Schüler:innenschaft und einer inkludierenden *Unvoreingenommenheit*, beispielsweise im Blick auf schulartspezifische Vorannahmen, auf Gender- und Inklusionsfragen, auf Fragen der religiösen Sozialisation sowie Pluralisierungs- und Säkularisierungstendenzen der Schüler:innen.

103 Heinz Günter Holzappels, *Abweichendes Verhalten oder Schulalltagsbewältigung? Subjektive Deutungsmuster von Schülern zu Problemen im Schulalltag*, 28; vgl. auch David H. Hargreaves, *Reaktionen auf soziale Etikettierung*; Friedrich Lösel, *Prozesse der Stigmatisierung in der Schule*. Dafür sprechen auch die Untersuchungsergebnisse von Brusten und Hurrelmann (Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, *Abweichendes Verhalten in der Schule – Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*, 143), wonach die Höhe der selbstberichteten Delinquenten eine eindeutig negative Korrelation aufwies mit der von Lehrern vorgenommenen Einschätzung nach Beliebtheit, Konformität und Leistung. Ähnliche Resultate erhielt wie bereits erwähnt Lösel (vgl. Friedrich Lösel, *Lehrerurteil, implizite Devianztheorie und erfragte Delinquenz*) für die Beziehung zwischen selbstberichteter Delinquenz und der Lehrerbeurteilung nach Delinquenzneigung, Schulleistung und anderen Merkmalen.

Die hauptsächlich von Rosenthal und Jacobson durchgeführten Untersuchungen – vgl. die sog. „Pygmalion-Studie“ (vgl. Anm. 95) als die bekannteste Arbeit – stellen empirische Prüfungen der von Merton allgemein beschriebenen „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ bzw. „self-fulfilling prophecy“ dar, vgl. Robert K. Merton, *Soziologische Theorie und soziale Struktur*; Ders., *The self-fulfilling prophecy*.

*Zusammenfassung zu Schülerbild und Rollentheorie: Die
Schüler:innenrolle als erste Konstruktionsdimension des Schülerbildes*

Die Rollentheorie stellte sich im Verlauf dieses Kapitels als hilfreiches Instrumentarium zur Herausarbeitung von operationalisierbaren Kategorien und Kriterien, die im Zuge der im sechsten Kapitel erfolgenden Textanalyse gleichsam eines Interpretationshorizontes an das Schülerbild angelegt werden sollen, heraus. Nach einer knappen Darstellung der frühen Ansätze soziologischer Theorien wurde insbesondere Talcott Parsons' struktur-funktionalistische Systemtheorie beleuchtet, bevor im Horizont einer handlungstheoretischen Weiterführung der Symbolische Interaktionismus sowie die kritische Rollentheorie insbesondere anhand ihrer zentralen Vertreter George H. Mead bzw. Jürgen Habermas und Lothar Krappmann in den Fokus gelangte.

Parsons' Konstruktion des Schülerbildes

Als Zwischenbemerkung soll an dieser Stelle eingefügt werden, dass insbesondere vor dem Hintergrund der bereits erläuterten Annahme eines stets subjektiven und individuell konstruierten Schülerbildes die unter 3.2.4 erörterte Kritik an Parsons als einleuchtend erscheinen muss. Ausgehend von der oben skizzierten Argumentationslinie eines stets implizit vorhandenen, an subjektiven Eindrücken, Vorstellungen und Interessen ausgerichteten und daher individuell konstruierten Schülerbildes ist auch für Parsons' Analysen festzuhalten, dass ein bestimmtes Schülerbild zum Tragen kommt. So trifft Parsons gewisse Annahmen über die Schüler:innen, die er seinen Ausführungen zugrunde legt. Er zeichnet ein Bild der Schüler:innen, demzufolge diese gleichsam gänzlich in den von außen an sie gerichteten Rollenerwartungen aufgehen und sich schulische Konformität als subjektives Bedürfnis und damit als Quelle von Befriedigung zu eigen machen sollten. Insbesondere die reibungslose Anpassung an das die schulische Selektionsfunktion bestimmende Leistungs- und Konkurrenzprinzip tritt in Form einer Rollenerwartung als eine zentrale Komponente des Parsons'schen Schülerbildes vor Augen. Überdies lässt die systematische Ausblendung von sozialen Konflikten und Ungleichheiten hinsichtlich der hierarchisch angeordneten gesellschaftlichen Schichten darauf schließen, dass Parsons' Schülerbild maßgeblich – wie auch von Tillmann zuvor konstatiert – von Schüler:innen der Mittelschicht ausgeht, die eine familiäre Prägung im Sinne einer universalistischen Wertorientierung aufweisen. In Anbetracht dessen, dass eine Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge wie von Parsons durchgeführt stets von bestimmten Gegebenheiten ausgehen muss und ohne zuvor festgelegte Grundannahmen nicht auskommen kann, sollen diese Einwände mitnichten den struktur-funktionalen Ansatz von Parsons als solchen in Frage stellen, führen jedoch

zu der skizzierten Kritik einer einseitig verkürzten Darstellung sowie darüber hinaus zu dem Anliegen, ein Bewusstsein für die konstruktionale Beschaffenheit des zugrunde gelegten Schülerbildes zu schärfen sowie einen Reflexionsprozess im Sinne einer Dekonstruktion des Schülerbildes zu initiieren.

Zusammenfassend lassen die sozialisations- und rollentheoretischen Ausführungen insbesondere vor Augen treten, dass von einem unmittelbaren und unauflöslichen Zusammenhang zwischen Schülerbild und Schüler:innenrolle ausgegangen werden muss und kommunizierte Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle als Ausdruck des übergeordneten Schülerbildes zu werten sind. Zugespitzt wurde die Erkenntnis formuliert, dass jede subjektive Konstruktion eines Schülerbildes sich dadurch auszeichnet, dass sie im Sinne einer ersten Konstruktionsdimension einen spezifischen Entwurf einer ganz bestimmten Schüler:innenrolle beinhaltet. Wiederum geht jedes Verständnis einer Schüler:innenrolle jeweils von einem Schülerbild aus, das im Sinne übergeordneter Erwartungen und Annahmen im Blick auf das Schüler:insein vorausgesetzt wird. Insofern erscheint es angebracht, von der Schüler:innenrolle als erster Konstruktionsdimension für das Schülerbild zu sprechen. Aus den rollentheoretischen Erkenntnissen zur Identitätsbildung konnten sodann theologische und didaktische Implikationen zur Berücksichtigung der personalen Identität im Religionsunterricht abgeleitet werden sowie die daraus resultierende Schlussfolgerung, dass das Schülerbild in der Religionspädagogik identitätsfördernden und dadurch bedürfnisorientierten Kriterien zu entsprechen hat. Die Einbeziehung der in verschiedenen role sets Gestalt annehmenden Rollenvielfalt, die den Kindern und Jugendlichen über die Schüler:innenrolle im Religionsunterricht hinaus tagtäglich abverlangt wird, stellt eine weitere Anforderung an den konstruktiven Akt im Hinblick auf das Schülerbild dar. Schließlich wurde unter Bezug auf den sogenannten ‚labeling-approach‘ bzw. Etikettierungsansatz der interaktionistischen Theoriebildung die Tragweite und der unmittelbare Einfluss eines bestimmten Schülerbildes auf das konkrete Rollenhandeln der Schüler:innen erläutert und daraus die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Offenheit für eine heterogene Schüler:innenschaft und einer inkludierenden Unvoreingenommenheit des Schülerbildes abgeleitet.

3.4.2 *Kriterien für die (Re-)Konstruktion der (im Schülerbild implizierten) Schüler:innenrolle*

Ausgehend von der dieser Untersuchung zugrunde liegenden These, dass in der Religionspädagogik Schülerbilder wirksam sind, konnte dazu im Zuge einer Klärung der erkenntnistheoretischen Voraussetzungen bereits als Ergebnis

des vorherigen Kapitels mit Blick auf den Konstruktivismus als epistemologischem Bezugsrahmen für die Konstruktion des Schülerbildes festgehalten werden: Das Schülerbild basiert – ebenso wie der Theorie des Konstruktivismus zufolge die allgemeine menschliche Wahrnehmung der Wirklichkeit auf Interpretations- und Konstruktionsprozessen beruht – auf subjektiven Wahrnehmungen und Annahmen bezüglich der Schüler:innen und ist daher ein Konstrukt.

Inwiefern steht die Religionspädagogik nun aber hinsichtlich der Konstruktion ihres Schülerbildes in einem Zusammenhang mit der Rollentheorie und was gilt es aus religionspädagogischer Sicht von sozialisations- und rollentheoretischen Erkenntnissen bezüglich des Schülerbildes zu lernen? Dazu kann am Ende dieses Arbeitsschrittes zusammenfassend festgestellt werden:

Die subjektive Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes zeichnet sich mitunter dadurch aus, dass sie im Sinne einer ersten Konstruktionsdimension einen spezifischen Entwurf einer bestimmten Schüler:innenrolle beinhaltet. Das Schülerbild steht daher in einem unmittelbaren und unauflösbaren Zusammenhang mit der als erste Dimension zu markierenden Schüler:innenrolle, da jedwede kommunizierte oder implizite Erwartung an das Verhalten der Schüler:innen und somit an das Ausüben der Schüler:innenrolle als Ausdruck des Schülerbildes zu werten ist.

Als anzustrebende Leitlinien und Orientierungspunkte für die Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes ergeben sich aus der Rollentheorie die Kriterien *identitätsfördernd, umfassend und unvoreingenommen*:

- Identitätsfördernd im Sinne des Zugestehens eigener Handlungsspielräume und Identitätsentwürfe der Schüler:innen;
- Umfassend im Sinne der Berücksichtigung einer komplexen, auch außerreligionsunterrichtlichen und außerschulischen Rollenvielfalt der Schüler:innen;
- Unvoreingenommen im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit für eine heterogene Lerngemeinschaft und einer inkludierenden Unvoreingenommenheit, beispielsweise im Blick auf schulartspezifische Vorannahmen, auf Gender- und Inklusionsfragen, auf Fragen der (religiösen) Sozialisation sowie Pluralisierung- und Säkularisierungstendenzen der Schüler:innen.

3.4.3 *Leitfragen für die (Re-)Konstruktion der (im Schülerbild implizierten) Schüler:innenrolle*

Daran anschließend können folgende Leitfragen zur (Re-) Konstruktion der Schüler:innenrolle als erster Dimension des Schülerbildes der Religionspädagogik formuliert werden:

Welche Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche werden in den jeweiligen Äußerungen eines religionspädagogischen Autors bzw. einer religionspädagogischen Autorin hinsichtlich der Schüler:innenrolle deutlich?

Dies kann sodann weiter ausdifferenziert werden:

- Werden den Schüler:innen Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Identitätsdarstellung zugestanden, oder sind Vorstellungen von festen Unterrichtsmustern und -abläufen vorherrschend? (i.e. identitätsorientiert i.S.v. Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz vs. Rollenkonformität)
- Wird die außerreligionsunterrichtliche und außerschulische lebensweltliche Rollenvielfalt der Schüler:innen didaktisch berücksichtigt, oder besteht die Tendenz zur Einkapselung im religionsunterrichtlichen Kontext, indem die Schüler:innen einseitig in ihrer religionsunterrichtlichen Rolle adressiert werden? (i.e. multiperspektivisch i.S.v. Rollenvielfalt vs. Rollenbeschränkung i.S.v. religionsunterrichtlicher Einkapselung und Abschottung)
- Erfolgt die Adressierung von Schüler:innen als heterogene Lerngruppe auf offene und unvoreingenommene Art und Weise, oder erfolgt von vorneherein eine Typisierung im Sinne einer Festlegung oder Fokussierung auf eine potentiell homogene Lerngemeinschaft, bspw. hinsichtlich der Schulart, Genderfragen und Fragen der (religiösen) Sozialisation? (i.e. inkludierend und offen i.S.v. heterogenitätssensibler Offenheit und Unvoreingenommenheit vs. homogenitätsorientierte Typisierung)

„Was ist das Kind?“

Konstruktionen des Kinderbildes als zweite Dimension des Schülerbildes: Perspektiven der (erziehungswissenschaftlichen) Kindheitsforschung

Die nun folgende Darstellung zum Feld der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung erfolgt in Erwartung weiterführender Erkenntnisse für die Frage nach dem Schülerbild. Da eine der grundlegenden Annahmen der im Rahmen dieser Arbeit vorgelegten Theorie davon ausgeht, dass im Zuge des mehrdimensionalen Konstruktionsprozesses eines Schülerbildes auch Vorstellungen hinsichtlich des Kindes mit einfließen, das zuallererst zum Schüler bzw. zur Schülerin wurde und das darüber hinaus in seinem Kindsein auch außerhalb der ihm zugeschriebenen institutionalisierten Schüler:innenrolle, auf die im vorangegangenen Kapitel reflektiert wurde, zu berücksichtigen ist, stellt die Kindheitsforschung eine naheliegende wissenschaftliche Ressource dar, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was gemeint ist, wenn von „Kindern“, „Kindsein“ und „Kindheit“ gesprochen wird. So macht es sich die moderne Kindheitsforschung durch die Reflexion pädagogisch-anthropologischer Annahmen in Bezug auf Kinder und Kindheit zu einer ihrer zentralen Aufgaben, Bilder von Kindern und Kindheit wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und auf die letztendliche Abhängigkeit eben dieser Kinder- und Kindheitsbilder von den Konstruktionsleistungen (forschender) Erwachsener hinzuweisen, denn: „Bilder von Kindern sind – i.d.R. – Bilder von Erwachsenen.“¹ Diese Erkenntnisse als zweite Dimension für das Schülerbild und dessen komplexen Konstruktionsprozess fruchtbar zu machen stellt das Anliegen dieses Kapitels dar. Als Forschungshorizont, in den die dazugehörigen Ausführungen eingeordnet werden können, dient dabei die Fragestellung „Was ist das Kind?“ bzw. auf der Grundlage der dieser Untersuchung vorangestellten konstruktivistischen Vorzeichen präziser formuliert: *Wie konstruiert sich die Pädagogik „ihr“ Kind?*

Da sich Annahmen über Kinder nicht allein auf pädagogische Zusammenhänge einschränken lassen, ein Wissen über Kinder ebenso in anderen Bereichen der Gesellschaft virulent ist und sich etwa in Politik, Ökonomie oder Medizin je domänenspezifisch ausgerichtete Kinder- und Kindheits-Diskurse

1 Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.), Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie, Weinheim/Basel 2018, 11–33, 12.

abspielen – anschaulich etwa dadurch, wenn Kinder politisch „primär als Ressource für den Fortbestand der Sozial- und Wirtschaftsordnung“² angesprochen werden, in die vergleichbar eines Produktes investiert werden solle –, muss an dieser Stelle eigens betont werden, dass im Rahmen dieser im vorliegenden Kapitel angestellten Überlegungen zu Kind-Konstruktionen und somit zu Konstruktionen von Kinderbildern insbesondere der Frage nach der „pädagogische[n] Gestalt“³ anthropologischer Annahmen über Kinder Bedeutung zukommt.

4.1 Die Kindheitsforschung als sozial- und erziehungswissenschaftliche Interpretation der Wahrnehmung des Kindes: Thematische Annäherung und Vorgehensweise

Als eine für die Frage nach der Sicht des Kindes besonders bedeutsame Epoche ist vorneweg die Reformpädagogik zu markieren, die sich um die Jahrhundertwende herausgebildet und das erste Drittel des 20. Jahrhunderts in pädagogischer Hinsicht durch „eine Art Wiederentdeckung des Kindes“⁴ in Form einer Pädagogik „vom Kinde aus“ geprägt hat. So ruft die schwedische Reformpädagogin Ellen Key gar ein „Jahrhundert des Kindes“⁵ aus, in dessen Bilanz sowohl seine Leistungen als auch seine Versäumnisse gegenüber Kindern einzurechnen sind. Als mitunter bereits in früherer Zeit auf den Weg gebrachte und herausragende Errungenschaften sind dabei sicherlich die Durchsetzung der Schulpflicht, das Verbot der Kinderarbeit sowie auf internationaler Ebene die Kinderrechtserklärung der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1959 und die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 als entscheidende Daten in der Geschichte der Rechte von Kindern zu nennen. In beiden Erklärungen sind wichtige Grundrechte für Kinder, wie beispielsweise das Recht auf Bildung und freie Meinungsäußerung, auf gesellschaftliche und kulturelle Partizipation oder auch auf Schutz vor Gewalt und Ausbeutung festgehalten. Grundlegend ist hierbei die Annahme, dass Kinder spezifische Bedürfnisse haben und dass es sich bei Kindheit um eine besonders

2 Nicole Klinkhammer, *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*, Marburg 2014, 512f.

3 Sascha Neumann, *Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung*, in: Susanne Siebholz/Edina Schneider et al. (Hg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Wiesbaden 2013, 141–151, 142.

4 Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 252.

5 Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 1992 (deutsche Erstausgabe 1902).

schützenswerte Lebensphase handelt, die sich von anderen Lebensphasen augenscheinlich unterscheidet.

„Die Kindheit ist keine anthropologische Universalie; sie muss vielmehr als ein historisches, wandelbares Phänomen begriffen werden.“⁶ Dieser Aussage von Michael-Sebastian Honig folgend sind demnach einzig die sozialen Bedeutungen und Zuschreibungen dafür ausschlaggebend und bestimmend, was unter „Kindheit“ zu gegebenen Zeiten und unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen ist. Lange Zeit galt Kindheit als reines Entwicklungsalter und wurde gleichsam allein als Übergangsstadium zum Erwachsensein begriffen. Diese Auffassung muss heutzutage jedoch als überholt gelten. An ihre Stelle tritt ein modernes Verständnis von Kindheit als einer anerkannten Lebensphase sowie die Wahrnehmung von Kindheit als eines in historischer und sozialer Hinsicht vielgestaltigen Phänomens.

Die Erkenntnis, dass jeweils verschiedene Vorstellungen von Kindheit und kindlicher Entwicklung sowohl auf unterschiedliche historische Epochen als auch auf unterschiedliche Kulturen zurückzuführen sind, führt Gloger-Tippelt und Tippelt dazu, sich auf Kindheit als soziale Konstruktion zu beziehen.⁷ Diese Vorstellung von Kindheit als sozialer Konstruktion wird mittlerweile in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung weitestgehend geteilt. So verteidigt Reich nachdrücklich seine Rede von „Kindheit als Konstrukt“⁸, und auch Andresen und Diehm⁹ betonen die zunehmende Bedeutung aller mit Kindern und Kindheiten verbundenen Konstruktionen für den pädagogischen Diskurs, während sie die Wahrnehmung von Kindheit als einer sozialen Konstruktion als sozialkonstruktivistisches Paradigma markieren. Deckert-Peaceman et al. erläutern darüber hinaus, dass Kind-Sein und Kindheit in unterschiedlichen Zeiten, Kulturen und Gesellschaften jeweils unterschiedliche Bedeutungen einnehmen: „In der Art und Weise, wie eine Gesellschaft ihre Kinder und die Lebensphase Kindheit bestimmt, wie sie Normen für Lernen und Entwicklung festlegt, wie sie das Generationenverhältnis ordnet, liegt immer auch eine Konstruktionsleistung.“¹⁰ Diese Konstruktionen

6 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 18; vgl. auch Michael-Sebastian Honig (Hg.), Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim/München 2009.

7 Vgl. Gabriele Gloger-Tippelt/Rudolf Tippelt, Kindheit und kindliche Entwicklung als soziale Konstruktionen.

8 Vgl. Kersten Reich, Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder?, in: Reinhard Voß (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, 2. Auflage, Weinheim 2005.

9 Vgl. Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hg.), Kinder, Kindheiten, Konstruktionen.

10 Heike Deckert-Peaceman/Cornelie Dietrich/Ursula Stenger, Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt 2010, 8.

zu re- und auch zu de-konstruieren stellt ein wesentliches Anliegen der Kindheitsforschung dar, welches zwar nur geleistet werden könne, indem immer wieder neue Konstruktionen erstellt würden. Für Deckert-Peaceman et al. bewahrt der wissenschaftstheoretisch reflexive Umgang damit jedoch „ein Stück vor der Gefahr, Kinder, Kindheit und das Generationenverhältnis einseitig zu ontologisieren.“¹¹

4.1.1 *Zum Zusammenhang von Kindheitsforschung und der Konstruktion des Schülerbildes*

Bereits an dieser Stelle wird die Anschlussfähigkeit der in der Kindheitsforschung grundlegenden Annahme von stetig erbrachten Konstruktionsleistungen im Blick auf Bilder von Kindern und Kindheit für das in der vorliegenden Untersuchung vertretene Anliegen deutlich. Zum einen knüpfen die eben skizzierten Forschungspfade geradezu nahtlos an den zuvor bereits dargelegten konstruktivistischen Deutungshorizont an, demzufolge Aspekte von Wirklichkeit und in diesem Falle somit auch die Betrachtung von Kindheit als Interpretationskonstrukte aufzufassen sind. Zum anderen verspricht die beabsichtigte analoge Übertragung der in der Kindheitsforschung etablierten Annahme von stetig erbrachten Konstruktionsleistungen bezüglich des Kind-Seins auf das Schüler:in-Sein weiterführende Erkenntnisse. Wie eingangs bereits deutlich wurde spricht sich die vorliegende Arbeit dafür aus, in analoger Weise zu der in der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung bereits seit geraumer Zeit geläufigen Rede von Kind-Konstruktionen nun auch im fachdidaktischen und insbesondere im religionspädagogischen Horizont von Schülerbildern als Konstruktionen auszugehen und nach den implizit wirksamen Bildern von Schüler:innen innerhalb verschiedener religionspädagogischer Zusammenhänge zu fragen. Im Zuge der nachfolgenden Ausführungen sollen verschiedene Perspektiven auf Kinder und Kindheit zum Tragen kommen, um eine Vorstellung derjenigen Annahmen zu generieren, die in den Horizont der Konstruktion des pädagogischen Kinderbildes eingehen, welches wiederum – einer zentralen Annahme dieser Arbeit entsprechend – in das Schülerbild miteinfließt und in Gestalt von grundlegenden Vorstellungen bezüglich der Kinder in der Rolle von Schüler:innen als zweite Konstruktionsdimension in diesem enthalten ist.

Unbeschadet der Tatsache, dass Schüler:insein zumindest heutzutage in der Regel mehrere Lebensalter umfasst, dass also nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche und (junge) Erwachsene Schüler:innen sein können, soll hier dennoch ein bewusster Schritt der Einschränkung vollzogen und das Augenmerk

¹¹ Ebd.

auf den zentralen Zusammenhang zwischen Kindern, Kindheit und Schüler:insein gerichtet werden. Der Zeitpunkt der Einschulung als zentrale Einschnittstelle der Lebensphase Kindheit, in der das Kind i.d.R. zum Schüler bzw. zur Schülerin wird, soll im nächsten Abschnitt fokussiert werden.

4.1.2 *Der Zeitpunkt der Einschulung als zentrale Einschnittstelle der Lebensphase Kindheit: „Vom Kind zum Schüler und zur Schülerin“*

Einen bedeutenden Einschnitt in die Kindheit stellt der Zeitpunkt der Einschulung dar, in dessen Folge das Schüler:insein fortan einen erheblichen Einfluss auf die Kindheit und das Kindsein an sich ausübt – sowohl hinsichtlich des beträchtlichen Umfangs der von nun an innerhalb der Institution Schule verbrachten (Lebens-)Zeit als auch im Besonderen mit Blick auf das Selbstverständnis des Kindes und somit auf die kindliche Identität. Mit dem Übergang „vom Kind zum Schüler“¹² und zur Schülerin bzw. zum Schüler:insein ist das Kind gleichsam augenblicklich aufgefordert, bisher ungewohnte zeitliche sowie disziplinarische Regeln und Vorgaben zu beachten und einzuhalten, die zumindest in gewissem Maße eine Einschränkung, wenn nicht gar den Verlust der im Idealfall bislang unbeschwerten kindlichen Freiheit bedeuten.¹³ Allerdings gewinnt das Kind als Schüler:in auch neue Bildungs- und Zukunftsperspektiven sowie nahezu von einem Moment auf den anderen einen neuen Status gegenüber der Gesellschaft im Allgemeinen und gegenüber den Eltern und der Familie im Besonderen. So erwächst es der bisherigen partikularen Rolle innerhalb der Familie und schlägt einen von nun an zunehmend individualisierten (Bildungs-)Weg ein, der durchaus von Elementen eines Macht- und Freiheitsempfindens begleitet werden kann und Schüler:insein in diesem Sinne nicht ausschließlich als die kindliche Freiheit beschränkendes Phänomen begreifen lässt. Ohne Zweifel lässt sich also mit dem Zeitpunkt der Einschulung und mit dem institutionellen Übergang zum Schüler und zur Schülerin eine zentrale Einschnittstelle im Leben eines jeden Kindes benennen.

Der Eintritt in die Schule vollzieht sich seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht weltweit im Alter von 5 bis 7 Jahren, wohingegen der Beginn des formalen Lernens jedoch sehr viel früher stattfinden kann. Dies gilt insbesondere in denjenigen Ländern, die eine Vorschulerziehung etabliert haben,

12 So der Titel des Bandes, auf den im Folgenden häufig verwiesen wird: Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*, Opladen/Berlin/Toronto 2016. (In der männlichen Schreibweise dieses Bandes sind stets alle Geschlechter [m/w/d] mitinbegriffen.)

13 Vgl. auch im Folgenden Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, *Vom Kind zum Schüler.*

welche nahezu alle Kinder ab dem Alter von 2 bis 3 Jahren erfasst und explizit in schulische Praktiken und Regeln wie den Schriftspracherwerb oder das Melden einführt. Wie Deckert-Peaceman und Scholz betonen verdichtet sich in der Konzeption des Schulanfanges das Spannungsfeld von privatem und öffentlichem Raum der Kindererziehung: „Der Übergang vom Kind zum Schüler ist sowohl ein individuell biographischer Prozess als auch ein kollektiver Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsprozess.“¹⁴ Der Eintritt in die Schule sei demnach nicht nur ein Übergang von der Institution Familie oder Kindergarten in die Institution Schule, sondern verändere das Kind vielmehr symbolisch und habituell zum Schüler und zur Schülerin.

Am ersten Schultag wird diese Transformation als Ritual öffentlich zur Anschauung gebracht, während die jeweiligen Praktiken dabei unterschiedliche Gestalt annehmen. Nicht zuletzt sind dabei den Schulbeginn umrahmende Einschulungsgottesdienste eine zunehmend von vielen Menschen als attraktiv empfundene liturgische Form.¹⁵ Hinsichtlich ihrer Konzepte und Ausgestaltungen sind die verschiedenen Praktiken und Diskurse zum Schulanfang und damit zum Verhältnis von Kind und Schule in Abhängigkeit zur jeweiligen Kultur zu betrachten. Für die deutsche Einschulungsfeier konstatiert Wulf eine ästhetisch inszenierte Selbstdeutung der Schule im Kontext ihrer Beziehungen zum sozialen und politischen Umfeld.¹⁶ Diese Beziehung sei fortwährend kulturellen Änderungsprozessen unterworfen, die lokal als auch national wie global codiert sind. Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde der Schulanfang standardisiert: Alle Kinder eines bestimmten Alters kommen zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Schule, wodurch das Kind als Schüler:in gleichsam entlang der Kategorie Alter hergestellt wird. Dabei bleibt die Organisation von Lernen nach Alter als wesentliches Ordnungsprinzip von Schule in Form von Jahrgangsklassen und Curricula durchgängig erhalten und bildet das Zentrum entwicklungspsychologischer und didaktischer Annahmen. Hinzu kommen weitere Kategorien, wie etwa Begabung und Herkunft, die das Bild des Schulanfängers und der Schulanfängerin bestimmen.

Der Schulanfang betrifft längst nicht nur Eltern und Schulkinder. Vielmehr hat der Schulanfang eine gesellschaftliche Dimension, die weit über Fragen nach dem individuellen Entwicklungsprozess eines Kindes und seiner Förderung durch Elternhaus und Unterricht hinausgeht. Nach Amos gibt es

14 Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, *Vom Kind zum Schüler*, 9 (vgl. auch im Folgenden).

15 Vgl. insb. Marcell Saß, *Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Band 45)*, Leipzig 2010.

16 Christoph Wulf, *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*, Wiesbaden 2004, 10.

eine enge Verbindung von nationalem und pädagogischem Raum. Nationaler Raum wird als sozial konstruierte, symbolisch aufgeladene territoriale Referenz verstanden, die sich in den letzten beiden Jahrhunderten entwickelt hat. Erst aus dieser Perspektive, die nicht mit einer Art naturgegebenen Beziehung von Raumgrenzen, Staatsgrenzen und Bevölkerung argumentiert, wird der Zusammenhang von nationalem und pädagogischem Raum erkennbar. Der nationale Raum bleibt als territoriale Referenz erhalten, auch wenn sich mit der globalen Durchsetzung der Schulpflicht weltweit ähnlich gelagerte Aufgaben und Herausforderungen stellen. Diese globalen Herausforderungen werden in unterschiedlichen nationalen Räumen unterschiedlich gelöst. Damit wird eine Abgrenzung zwischen nationalen Räumen konstruiert, indem sich nationale Räume durch diese Unterschiedlichkeiten gleichsam voneinander abschließen.¹⁷ Amos' Perspektive eröffnet den Blick auf die Bedeutung bildungspolitischer Gegebenheiten und Maßnahmen im Verhältnis von globalen Bestrebungen und lokalen Interessen.¹⁸ Bezogen auf den Schulanfang machen verschiedene Vergleichsstudien auf das Spektrum dieser nationalen Schließungen aufmerksam.¹⁹ Das Kind und seine Eltern werden demnach Teil einer Schulgemeinschaft. Das Kind wird über die Schulpflicht endgültig und weitreichend institutionellen Einflüssen ausgesetzt, die es in ein nationalstaatliches Kollektiv aufnehmen. Allerdings werden nicht alle mit der gleichen Selbstverständlichkeit aufgenommen, wie Gomolla und Radtke betonen²⁰, denen zufolge einige als am Rand stehende Fremde konstituiert werden.

In systemtheoretischer Perspektive argumentieren Luhmann und Schorr: „Es gibt also keinen Anfang und kein Ende als Tatsachen, die man unabhängig von einem Beobachter feststellen könnte (schon deshalb nicht, weil es ja auch gar keinen unabhängigen Beobachter gibt). Wenn man einen Anfang oder ein Ende feststellen will, muß man also das System, das anfängt, beobachten.“²¹

17 Vgl. Karin Amos, *Das Kleine Rote Schulhaus – Eine amerikanische pädagogische Ikone und ihr Kontext*, in: Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn 2003, 155–168.

18 Vgl. Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, Frankfurt/M. 2009.

19 Vgl. Sandra Rademacher, *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, Wiesbaden 2009.

20 Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002; vgl. auch Heike Deckert-Peaceman, *Das Ankommen von Kindern in der Grundschule*, in: Heike Deckert-Peaceman/Anja Seifert (Hg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. Beiträge zur Neuverortung der Grundschulpädagogik*, Bad Heilbrunn 2013, 53–69.

21 Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M. 1990, 13.

Der Schulanfang ist demnach Moment einer Eigenlogik des Schulsystems. Zur zentralen Frage wird aus dieser Sicht zum einen die Passung von System und Umwelt. „Die methodische Diachronisierung erfordert eine Synchronisierung der Schüler, die zu bestimmten Zeitpunkten mit bestimmten Erziehungsprogrammen anfangen müssen. Die Differenzierung im Nacheinander erfordert eine Entdifferenzierung im Zugleich: eine Homogenisierung des Anfangs.“²² Darüber hinaus legt Luhmann dar, wie der Versuch, Gleichheit herzustellen, Ungleichheit produziert:

Denn wenn der Anfang homogenisiert ist und alle unter gleichen Bedingungen beginnen, muß jeder auftauchende Unterschied dem System selbst zugerechnet werden. Das System findet sich so in einem ständigen Konflikt zwischen selbst-erzeugten Unterschieden und Notwendigkeiten der Rehomogenisierung, um Boden für einen neuen Anfang zu gewinnen. Es negiert (auf Anraten der Pädagogen) Begabungsunterschiede, also unüberwindliche Unterschiede des Anfangs. Aber es erzeugt gute und schlechte Schüler. Es bemüht sich, die Gleichheit wieder herzustellen, sei es durch Nachhilfe, sei es durch differentielle Zuweisung zu Klassen oder Kursen. Aber das Bemühen um Wiederherstellung der Gleichheit markiert Ungleichheit.²³

Die Zurechnung von Unterschieden laste – auf Schulsequenzen bezogen – die Schule sich aber nicht selbst an, sondern dem Schüler oder der Schülerin. Homogenisiert sei der Anfang nur für die Lehrperson, wohingegen „der Schüler mit dem Schulanfang eine individuelle Diskontinuität seiner Lebensführung zu bewältigen“²⁴ habe.

Parsons, auf dessen systemtheoretische Überlegungen bereits im vorangehenden Kapitel im Rahmen der Rollentheorie ausgiebig Bezug genommen wurde, sieht am Beispiel der USA im Ritual eine notwendige punktuelle Homogenisierung der Erstklässler, um idealtypisch das Leistungsprinzip der demokratischen Moderne besser durchsetzen zu können.²⁵ Rademachers Vergleich amerikanischer und deutscher Praktiken am ersten Schultag macht jedoch deutlich, dass dieses für alle modernen Staaten gültige Prinzip jeweils in sehr unterschiedlicher Form aufgeführt und vollzogen wird.²⁶ Die deutschen Praktiken erscheinen dabei einzigartig, wie sich am Bild des Schulanfängers

22 Niklas Luhmann, Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1990, 73–111, 98.

23 Niklas Luhmann, Die Homogenisierung des Anfangs, 109.

24 Niklas Luhmann, Die Homogenisierung des Anfangs, 106.

25 Vgl. Talcott Parsons, The school class as a social system: Some of its functions in the American society, in: Harvard Educational Review, Volume 29, 4/1959, 297–318.

26 Vgl. Sandra Rademacher, Der erste Schultag.

und der Schulanfängerin, den Geschenken zum Schulanfang und an der Art der Feier zeigt.²⁷ Rademacher erkennt einen kulturell codierten Handlungsrahmen, der verschiedene pädagogische Berufskulturen hervorbringe, wobei die deutschen Lehrer:innen und Schulleiter:innen vor allem das individuelle Kind adressierten und die Schule als Ort institutioneller Zwänge abwehrten, die amerikanischen Lehrkräfte und Schulleiter:innen jedoch das Gegenteil praktizierten. Dadurch entstehe in Deutschland ein widersprüchliches Verhältnis aller Beteiligten zu den Vergemeinschaftungs- und Vergesellschaftungsprozessen. Rademacher betont diesbezüglich: „Die deutsche Schule wird nicht von Gleichen, sondern von Ungleichen besucht, die aus verschiedenen ‚Gruppen und Schichten‘ stammen. Das pädagogische Handeln in Deutschland betont also nicht die Gleichheit der Schüler, sondern ihre Differenz.“²⁸

Durch diese Orientierung an der Differenz der Kinder werde die Leistungsdifferenzierung auf der Basis initialer Gleichheit verhindert, wodurch die Lehrkräfte nach Rademacher vor die kaum zu legitimierende Aufgabe gestellt würden, „Ungleiche noch ungleicher“²⁹ zu machen. Darüber hinaus zeige sich, dass die demokratischen Prinzipien von Gleichheit und Freiheit in Deutschland mehr als innere Idee denn als Voraussetzung für gesellschaftliches und pädagogisches Handeln gesehen werden. Deshalb geht es nach Rademacher im Vergleich zu den USA in diesem Zusammenhang nicht um die Erziehung zum mündigen Staatsbürger, sondern eher um die Erziehung gebildeter Persönlichkeiten als Partizipanten und nicht als Träger einer vergemeinschafteten Gesellschaft.³⁰ Im Vergleich mit anderen Ländern wird ersichtlich, dass mit den spezifischen deutschen Praktiken zum Schulanfang und damit verbundenen Diskursen über Subjektivierungsprozesse ein spezielles Verständnis von Demokratie und kollektiver Identität vermittelt wird.

Leitend ist dabei gleichsam die Idee einer Metamorphose vom Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin, die unterschiedlich gut gelingen kann. Die Faktoren, die für das Gelingen oder Scheitern verantwortlich gemacht werden, verweisen auf zentrale implizite und explizite Theorien und Begründungszusammenhänge, die Deckert-Peaceman und Scholz beispielsweise in „Rasse, Begabung, Habitus, Kapital und Rational Choice“³¹ verorten. Legitimiert werden Zeitpunkt und Art des Übergangs in die Schule heutzutage vor allem in psychologischer Hinsicht unter dem Hinweis auf dasjenige Alter, in dem das

27 Vgl. Heike Deckert-Peaceman, *Das Ankommen von Kindern in der Grundschule*, 56; Karin Balk, *Die Geschichte der Zuckertüte. Traditionen zum ersten Schultag*, Friedberg 2013.

28 Sandra Rademacher, *Der erste Schultag*, 244.

29 Ebd.

30 Sandra Rademacher, *Der erste Schultag*, 271.

31 Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, *Vom Kind zum Schüler*, 13.

Kind zu der erforderlichen kognitiven Anstrengung und Verhaltensregulierung fähig oder ihrer sogar bedürftig sei. Untersucht wird wiederholt, über welche Voraussetzungen Kinder konkret verfügen müssen, um die Schullaufbahn nicht allein erfolgreich beginnen, sondern auch entsprechend fortführen zu können.

In Deutschland wurde und wird die Frage nach dem Schulanfang vor allem als Problem der Passung zwischen Kind und Schule diskutiert, wobei die Institution Schule dabei häufig als Gegensatz zur „Natur des Kindes“ konstituiert werde. So entsteht die Frage, inwieweit und mit welchen Mitteln man das Kind an die Institution anpassen kann und inwiefern die Schule Raum lässt für das „natürliche Kindsein“. Als Referenzen werden laut Deckert-Peacemen und Scholz eine Mischung von Reifungs-, Lern- und Entwicklungstheorien erkennbar. So sei die Theorie des Gestaltwandels über die Orientierung am Zahnwechsel nicht nur in der Waldorfpädagogik relevant, sondern eher indirekt auch im Kontext von Schuleingangsdiagnostik für die öffentlichen Pflichtschulen.³² Im Zusammenhang mit Kinderbüchern und Praktiken zum Schulanfang kann auf die immer wiederkehrende Frage hingewiesen werden, ob das in Rede stehende Kind denn schon „groß“ genug für die Schule sei. Während im englischsprachigen Kontext Größe an persönliche und soziale Entwicklung gekoppelt wird³³, scheint in Deutschland nach wie vor die Körpergröße bedeutsam zu sein. Dabei folge die Normerwartung jedoch allein deutschen Durchschnittswerten und diskriminiere damit indirekt andere Ethnien, wie insbesondere Tervooren, aber auch Gomolla/Radtke und Götz betonen³⁴ und darüber hinaus auf weitere Dimensionen des Konstrukts Schulfähigkeit sowie auf damit verbundene ähnliche Legitimationen hinweisen. Währenddessen argumentiert Lenzen, dass sich frühere Traditionen und Begründungsmuster ritualtheoretisch aus einem an Transitionen orientierten Ritualbegriff

32 Vgl. Anja Tervooren, Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik, in: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*, Wiesbaden 2010, 253–271.

33 Vgl. bspw. Sue Dockett/Bob Perry, 'You Need to Know How to Play Safe'. Children's experiences of starting school, in: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6 (1/2005), 4–18.

34 Vgl. Anja Tervooren, Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel; Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*; Margarete Götz, *Das schulreife Kind – historische Rekonstruktion zur Normierung kindlicher Entwicklung*, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Christian Ritzl/Ulrich Wiegmann (Hg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*, Bad Heilbrunn 2012, 97–118.

analysieren lassen.³⁵ Demnach markiert der Schulbeginn in einem Denken, das im Bild der Lebensstreppe, des Lebenszyklus oder des Lebensrades eine Struktur des Lebenslaufes symbolisiert, einen wesentlichen Übergang von einem Status in einen anderen. Der Schulanfang ist somit einer von mehreren „Übergangsriten“³⁶ („*rites de passage*“), die das Individuum durchläuft, um von einer sozialen Kategorie in eine andere überwechseln zu können.

Da also die Kindheit in aller Regel als diejenige Lebensphase hervorsticht, in der sich der Übergang vom Kind zum Schüler und zur Schülerin konkret vollzieht, lässt sich die hier vorzunehmende Fokussierung auf die *Kindheitsforschung* und auf diesbezügliche pädagogische Perspektiven plausibel begründen – wohlwissend dass das Schüler:insein je nach Schulform bis weit in das Jugendalter hineinreicht und dass sicherlich auch von der Jugendforschung weitere Impulse zu erwarten wären.

4.1.3 *Zur Vorgehensweise: Die Entdeckung der Kindheit, des Kindes und pädagogischer Kind-Konstruktionen*

Der Annahme folgend, dass hinter jedem Schüler und hinter jeder Schülerin zunächst das Kind gesehen werden muss, welches zuallererst zum Schüler bzw. zur Schülerin wurde, soll in diesem Abschnitt dieser in seiner Komplexität bereits vorgezeichnete Zusammenhang von Kindheit als soziokulturell gestalteter Lebensphase und Kindsein als gesellschaftlicher Lebensrealität für Kinder mit dem Schülerbild und dem Schüler:insein näher beleuchtet und in interdisziplinäre Reflexionshorizonte gestellt werden. Da es sich bei der Kindheitsforschung um ein transdisziplinäres und äußerst heterogenes

35 Vgl. Dieter Lenzen, *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek 1985.

36 Vgl. Arnold van Gennep, *Übergangsriten (Les rites de passage)*, 3. Auflage, Frankfurt/M. 2005; zu Übergangsriten in praktisch-theologischer Perspektive vgl. exemplarisch Christian Albrecht, *Kasualtheorie. Geschichte, Bedeutung und Gestaltung kirchlicher Amtshandlungen*, Tübingen 2006; Lars Charbonnier, *Übergänge gestalten und deuten. Aufgabe und Funktion von Ritualen (nicht nur) im Jugendalter*, in: Locomer Pelikan (3/2017), 6–11; Christian Grethlein, *Rituale im Schulleben – religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen*, in: Michael Wermke (Hg.), *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht*, Münster 1997, 48–59; Hartmut M. Griese, *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Firmung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am ‚runden Tisch‘*, Hamburg/London 2000; Michael Domsgen/Emilia Handke (Hg.), *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt*, Leipzig 2016; Marcell Saß, *Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Band 45)*, Leipzig 2010; Hans-Günther Heimbrock, *Art. Rites de Passage. II. Praktisch-theologisch*, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Auflage VII, Tübingen 2004, 535.

Forschungsfeld handelt, wird das Augenmerk dem Anliegen unserer Untersuchung entsprechend im Folgenden auf dem Beitrag sozialwissenschaftlicher Disziplinen und insbesondere der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Perspektive zur Kindheitsforschung liegen. Eine Annäherung an die eingangs formulierte Forschungsfrage, wie die Pädagogik „ihr“ Kind konstruiert, erfolgt zunächst anhand ausgewählter historischer Zugänge, die sich mit Entstehung und Wandel(-barkeit) einer modernen Auffassung von Kindheit befassen und in denen die Plausibilität der Rede von Kindheits- und Kinderbildern als Konstruktionen letztlich begründet ist und ihren Ausgang nimmt. So wird zunächst, weniger der chronologischen Abfolge als mehr der thematischen Logik folgend, mit Philippe Ariès (1914–1984) die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter und anschließend mit Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) die Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur in den Blick genommen, bevor sich ein weiterführender Abschnitt mit der Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologischer Konstruktion und im Zuge dessen mit gegenwärtigen pädagogischen Kind-Konstruktionen befasst. Es besteht die Absicht, parallel zur Vorgehensweise im vorherigen Kapitel zu den Konstruktionen der Schüler:innenrolle auch am Ende der nun folgenden Abschnitte spezifische Kriterien für die Konstruktion des Kinderbildes zu formulieren, die aufgrund ihrer pädagogischen Fundierung als erstrebenswert im Sinne eines Orientierungs- und Reflexionsmaßstabes gelten können, den es im Rahmen der späteren Textanalyse des sechsten Kapitels an den (Re-)Konstruktionsprozess des Schülerbildes in religionspädagogischen Schriften anzulegen und als Interpretationshorizont heranzuziehen gilt.

Im größeren Horizont dieser Untersuchung gesprochen möchte die Auseinandersetzung mit dem der Annahme nach stets auch Kind-Konstruktionen implizierenden Schülerbild in analoger Weise zur Vorgehensweise der Kindheitsforschung die von Seiten religionspädagogischer Autor:innen vorgenommenen (unverzichtbaren!) Zuschreibungen und Deutungen hinsichtlich Schüler:innen rekonstruieren und offenlegen, um eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Verständigung über deren Variabilität – um nicht zu sagen deren Willkür – zu ermöglichen. So wird in der Einleitung des Sammelbandes „Rethinking Childhood“ dazu eingeladen, „über die Selbstverständlichkeit der Vorstellungen über Kindheit in anderer Weise nachzudenken als üblich. Vieles, von dem wir glauben, es sei offensichtlich, natürlich und universell, mag in Wirklichkeit problematisch, willkürlich und von historischen und kulturellen Bedingungen geprägt sein.“³⁷ In Anlehnung an Skolnick wiederholt auch

37 Arlene Skolnick, Introduction: Rethinking Childhood, in: Dies. (Hg.), Rethinking Childhood, Boston/Toronto 1976, 1–15.

Michael-Sebastian Honig in seinem einflussreichen „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ die Anregung, ausgehend von konzeptuellen Vorschlägen „Kindheit neu zu denken. [...] Was meinen wir, wenn wir von ‚Kindern‘ reden?“³⁸ Entsprechend kann auch dieses Kapitel in den umfassenderen Horizont der analogen Frage „Was meinen wir, wenn wir im religionspädagogischen Kontext von ‚Schüler:innen‘ reden?“ eingeordnet und somit die Hoffnung geäußert werden, am Ende dieses Kapitels durch die Reflexion pädagogischer Kindheitsvorstellungen und Kind-Konstruktionen auch einer neuen Reflexivität über die in den Konstruktionsprozess von Vorstellungen hinsichtlich der Schüler:innen einfließenden Annahmen und somit einer Reflexion über das Schülerbild einen Schritt näher gekommen zu sein.

4.2 Die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter (Philippe Ariès)

Kindheit ist nicht einfach seit jeher präsent. Vielmehr handelt es sich bei Kindheit und bei Vorstellungen zum Kind-Sein um historisch und sozial vieltätige Phänomene, die einer Vielzahl an soziokulturellen Einflüssen unterworfen sind und deren Wahrnehmung sich zu verschiedenen Zeiten gewandelt hat. Ein Bewusstsein für eben diese Wandlungsprozesse kann dabei helfen, ein neues Licht auf die Lebensphase der Kindheit zu werfen und diese auch in ihrer Bedeutung für die Konstruktion eines Schülerbildes auszuleuchten. Der folgende Abschnitt setzt sich mit historischen Reflexionen zur Entwicklung und zur Vorstellung von Kindheit auseinander. Im Besonderen wird davon ausgehend sodann nach dem Zusammenhang zwischen Schule und Kindheitsdauer sowie nach dem Einfluss, den Schule als Institution auf die Kindheit ausübt, zu fragen sein.

4.2.1 *Geschichte der Kindheit: Ariès' These*

Eine nahe liegende Quelle für Fragen nach den Kindheitsvorstellungen im geschichtlichen Wandel ist die bahnbrechende Untersuchung zur „Geschichte der Kindheit“ des französischen Historikers Philippe Ariès³⁹, in der er sich mit Familienleben und Schule im Ancien Régime auseinandersetzt. Die

38 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 9.

39 Vgl. Philippe Ariès, Geschichte der Kindheit (original: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, Paris 1960). Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. Aus dem Französischen von Caroline Neubaur und Karin Kersten, 17. Auflage, München 2011 (erschienen 1975).

„Entdeckung“ der Kindheit zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert leitete eine weitreichende Entwicklung ein.

Lange Zeit war das konventionelle Denken vorherrschend, Kinder seien „wie das Gras – zu allen Zeiten gleich“⁴⁰. Wie kaum ein anderer steht allerdings der französische Historiker Philippe Ariès mit seiner Untersuchung zur Geschichte der Kindheit für einen Perspektivenwechsel, der die „vertraute Selbstverständlichkeit [...], Kinder im Hinblick auf ihre Zukunft, Kindheit als Erwachsen-Werden, als potentiell Erwachsenen-Sein zu verstehen“, grundlegend erschütterte. So geht Ariès, dessen Erkenntnisse auf der eingehenden Analyse umfangreicher literarischer und bildnerischer Dokumente beruhen, in seiner ersten These von einer lediglich schwach entwickelten Vorstellung hinsichtlich des Kindes und somit auch hinsichtlich von Erziehung innerhalb traditionaler Gesellschaften zu Zeiten des Mittelalters aus. Diese Auffassung spiegelte sich in einem mehr oder minder abrupt vollzogenen Übergang vom Kindesalter zur damaligen Erwachsenenengesellschaft. Sobald es physisch dazu in der Lage war – ungefähr im Alter von sechs Jahren –, unterstützte das Kind die Erwachsenen bei den zu verrichtenden Arbeiten. Angesichts der eher geringen Intensität emotionaler Bindungen kann die mittelalterliche Beziehung zwischen Eltern und Kindern an eine Art Lehrverhältnis erinnern. Die Funktion der Familie war weitgehend auf die Produktion von Nachkommen und auf den Fortbestand des Namens und Besitzes beschränkt.

Ariès' zweite und zentrale These beschreibt sodann eine zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert in Gang gekommene Veränderung der Einstellung zu Kindern, die eine neue Stellung des Kindes und der Familie in den Industriegesellschaften zur Folge hatte. Im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit beschreibt Ariès eine zunehmende Wahrnehmung der Besonderheit von Kindern und eine daraus resultierende historisch neue Vorstellung davon, was ein Kind ausmacht. „Galten Kinder noch im Mittelalter als defiziente Erwachsene, wird die Kindheit nun als vollwertige Form des Menschseins anerkannt.“⁴¹ Die Gewährung vollen Rechtsschutzes⁴² auch für das neugeborene Kind unterstreicht die veränderte gesellschaftliche Wahrnehmung des Kindes darüber hinaus. Für Ariès lässt sich diese Entwicklung von zwei Ansatzpunkten her begreifen, insofern sich dieser historisch bemerkenswerte Wandel als ein doppelter Prozess der sogenannten „Famialisierung“ einerseits und der „Scolarisation“ auf der anderen Seite vollzieht. So wird die Familie zu einem „Ort

40 Hartmut von Hentig, Vorwort, in: Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 7–44, 32.

41 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 16.

42 Vgl. die „*Constitutio Criminalis Carolina*“ Kaiser Karls V. aus dem Jahre 1532 nach Horst Rabe, *Die Entdeckung der Kindheit*, Konstanz 1980, 19.

unabdingbarer affektiver Verbundenheit zwischen den Ehegatten und auch zwischen Eltern und Kindern [...], was sie zuvor nicht gewesen war.“⁴³ Eine gänzlich neue Einstellung gegenüber Kindern und deren Erziehung ist nun zu konstatieren, gekennzeichnet durch ein vormals nicht gekanntes Interesse an den Kindern und einer zunehmenden Aufmerksamkeit gegenüber deren Entwicklung und Aktivitäten. Der Familie an sich und dem Kind im Speziellen wird von nun an eine Sonderstellung beigemessen. Als ein in gewisser Weise komplementär verlaufender Prozess zu der Privatisierung und Emotionalisierung des Familienhaushalts sowie der Intimisierung der innerfamiliären Beziehungen verweist Ariès auf die „Ausdifferenzierung von Räumen und Einrichtungen, in denen sich Erwachsene beruflich den Bedürfnissen von Kindern nach Pflege, Spiel und Bildung widmen.“⁴⁴

Gegenüber den vormodernen gesellschaftlichen Verhältnissen führte diese sogenannte Entdeckung des Kindes durch die Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert zu einer Autonomisierung und einer Isolierung des Kindes vom Lebensbereich der Erwachsenen: „Die Schule ist als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses getreten. Das bedeutet, daß das Kind sich nicht länger einfach nur unter die Erwachsenen mischt und das Leben direkt durch den Kontakt mit ihnen kennenlernt. Mancherlei Verzögerungen und Verspätungen zum Trotz ist das Kind nun von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird. Diese Quarantäne ist die Schule, das Kolleg. Damit beginnt ein langer Prozess der Einsperrung der Kinder [...], der bis in unsere Tage nicht zum Stillstand kommen sollte und den man als ‚Verschulung‘ (scolarisation) bezeichnen könnte.“⁴⁵ Für Ariès handelt es sich bei den beschriebenen Prozessen der Intimisierung der Beziehungen von Eltern zu ihren Kindern („Famialisierung“) und der zeitlich nahezu parallel dazu erfolgten „sozialen Separierung von Kindern als Schüler zum Zwecke der moralischen Belehrung, zur Entwicklung ihrer Vernunft und zur Pflege ihres körperlichen Wohlergehens“⁴⁶ („Scolarisation“) um zwei Angelpunkte desselben Phänomens, die sich durchaus gegenseitig bedingen. Aus der Wahrnehmung von Kindern als „Menschen in Entwicklung“ folgt die Anerkennung ihrer Besonderheit und die Etablierung einer besonderen Beziehung zu ihnen, die Honig als eine „Beziehung der Sorge und der Belehrung, institutionalisiert

43 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 48.

44 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 17.

45 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 47f.

46 Michael Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 17; vgl. auch Georges Snyders, *Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*, Paderborn 1971.

als Familie und Schule⁴⁷ beschreibt. Er konstatiert eine Bewegung in zwei Kontexten, insofern sich auf der einen Seite – im Kontext der Abgeschlossenheit familialer Intimität – die Aufmerksamkeit für die Eigenart der kindlichen Daseinsweise in den neuen Bindungen zwischen Eltern und Kindern dokumentiere. Auf der anderen Seite stellt das neu entstandene Interesse an Kindern gleichsam die Voraussetzung für die Vermehrung und Differenzierung eines Wissens über Kinder im Kontext der spezialisierten Lernwelten dar, dem maßgeblicher Einfluss auf deren Lernerfolg zuzurechnen ist.

Im Zusammenhang mit Ariès' Thesen und Analysen ist von der „Entdeckung“ oder auch der „Erfindung“ der Kindheit die Rede, wobei beide Bezeichnungen auf die „sukzessive Herausbildung einer Lebensphase und ihre Institutionalisierung in pädagogischen Spezialeinrichtungen sowie [...] die Herausbildung auf Kinder bezogener kognitiver und affektiver Dispositionen“⁴⁸ verweisen. Als aus der Perspektive der Kinder durchaus negative oder zumindest kritisch zu bedenkende Seite dieses Prozesses konstatiert Ariès einen *Freiheitsverlust*, den die Anerkennung der Kindheit als eigener Lebensphase des Menschseins mit sich bringt, und den Ariès mit der Separierung der Kinder vom Leben der Erwachsenen und ihrem Aufwachsen in der Obhut und unter der Aufsicht von Eltern und Lehrer:innen begründet. Da sich die Vorstellung vom Wesen und der Entwicklung des Kindes seit der „Entdeckung“ der Kindheit grundlegend verändert habe, lag die Funktion der Familie nun stärker auf der Vermittlung von Normen und Werten sowie der Förderung von Individualität und Identität. So vertritt Ariès die Ansicht, mit Beginn der Neuzeit sei es zu einer regelrechten Isolation der Kinder von der Erwachsenengesellschaft und zu einer Trennung der Lebenssphären von Erwachsenen und Kindern gekommen, wobei die Institution Schule durch das Einfordern von Disziplin und Gehorsam zugleich eine gravierende Einschränkung der Freiheit des Kindes bedeutet.

4.2.2 *Kommentare, Kritik und Kindheits-Konstruktionen*

Auch wenn Michael-Sebastian Honig zurecht darauf aufmerksam macht, dass Ariès' Position sowohl inhaltlich als auch methodisch kritisiert wurde, bleibt die zentrale theoretisch-methodologische Einsicht unbestritten: „Die Kindheit ist keine anthropologische Universalie; sie muss vielmehr als ein historisches, wandelbares Phänomen begriffen werden.“⁴⁹ Dass somit also von Konstruktionsprozessen auszugehen ist, die das Phänomen Kindheit in Abhängigkeit der jeweils vorherrschenden soziologischen und historischen

47 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 17.

48 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 18.

49 Ebd.

Faktoren zu begreifen, zu beschreiben und zu konstruieren versuchen, wird daraus ersichtlich und muss als wegweisende Erkenntnis festgehalten werden. Als ungeklärt präsentiert sich hingegen die Frage, ob die Entdeckung der Kindheit zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert auf einem neu entstandenen Bewusstsein für eine anthropologische und ontologische Gegebenheit basiert und Erziehungsmaßnahmen und -bemühungen somit als eine Reaktion von Seiten der Eltern und Erwachsenen auf dieses neue Gewahrwerden einer menschlichen Seinsweise einzuordnen ist. Alternativ könnte hingegen von der Entstehung einer neuen Sichtweise auf die Kinder ausgegangen werden, mit anderen Worten also eher von einer Erfindung als einer Entdeckung der Kindheit. Diesen sich unterscheidenden Ansätzen entsprechend fragt Lüscher⁵⁰, ob die „Geschichte der Kindheit“ eher als pädagogische Anthropologie denn als historische Wissenssoziologie im Sinne einer Studie zur Entwicklung der Rolle des Kindes zu lesen sei.

Allerdings lässt sich diese Frage für Honig nicht letztgültig beantworten, da Ariès nach seiner Ansicht die Entdeckung des Kindes als einen evolutionären Mentalitätswandel, als Herausbildung von Aufmerksamkeit und Wertschätzung für die Eigenart von Kindern darstelle. Ein Einstellungswandel also, in dessen Vollzug diejenigen Ideale des Eltern-Kind-Verhältnisses angebahnt werden, die aus heutiger Sicht als unhintergebar gelten. In der Folge von Ariès stellt Honig in der wissenschaftlichen Debatte eine „Parteilichkeit für Kinder“ fest, die sich wie selbstverständlich an einem Schutzmotiv orientiert, welches wiederum als konstitutives Element einer den Ansprüchen und Gefahren des Erwachsenenlebens enthobenen Lebensphase des Spielens und Lernens gelten muss. Bemerkenswerterweise zeigt sich Honig davon überzeugt, dass diese Auffassungen nicht unbedingt der ursprünglichen Intention Ariès' entsprechen und dass die Popularität seines Werkes auf einem Missverständnis beruhen könnte: Den Rahmen seiner Darstellung der historischen Vielgestaltigkeit von Kindheit bildet nämlich seine nostalgische Verklärung kindlicher Freiheit im Mittelalter, deren durch die beschriebenen Prozesse der „Scolarisation“ bedingten Verlust Ariès als durchaus bedauerlich zu empfinden scheint. Hingegen überwiegt in der weithin unkritischen Rezeption seiner These von der „Entdeckung der Kindheit“ die Ansicht, sie sei als Aufforderung zum Bruch mit dem mittelalterlichen Kindheitsverständnis aufzufassen, da die im Zuge der „Famialisierung“ erfolgte emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern dem zeitgenössischen Ideal und zivilisatorischen Fortschritt entspreche.

50 Vgl. Kurt Lüscher, Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation – Die Entwicklung der Rolle des Kindes, in: Zeitschrift für Soziologie 4, (1975/4), 59–79.

Wie dem auch sei – als das für die vorliegende Untersuchung wohl wichtigste Implikat der auf Ariès zurückgehenden Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit bleibt festzuhalten, dass zwischen dem chronologischen Lebensalter und den psychophysischen Reifungsprozessen auf der einen sowie den sozialen Bedeutungen, die jeweils daran geknüpft sind, auf der anderen Seite unterschieden werden muss. Einzig die sozialen Bedeutungen sind demnach dafür ausschlaggebend und bestimmend, was unter „Kindheit“ zu gegebenen Zeiten und unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen ist. In diesem Sinne beschreibt Ariès durch die Schlagworte der „Familiarisierung“ und der „Scolarisation“ die Art und Weise der praktizierten und institutionalisierten Differenzierung zwischen „Kindern“ und „Erwachsenen“. Somit stellt Alterszugehörigkeit ein soziokulturelles Phänomen dar, während sich Kindheit hingegen als institutionalisiertes Konstrukt erweist. Für Honig besitzt die Historisierung von Kindheit im Grunde also eine methodologische Relevanz, indem sie den Zugang eröffnet, „die Kindheit als sozial konstituiert, spezifischer: als integrales Element moderner Gesellschaften zu sehen.“⁵¹ In diesen wird die Geschichte der Kindheit maßgeblich bestimmt von den Trennungen und den Prozessen ambivalenten Fremdwerdens zwischen Erwachsenen und Kindern, deren Erfahrung wiederum durch eine zunehmende Beachtung und bewusste Wahrnehmung der Kinder und des Stellenwertes der Kindheit in Form einer „Herausbildung von Ideen, Einstellungen, Modellvorstellungen und Visionen“⁵² verarbeitet wird. Somit verweist die Rede von der „Entdeckung“ oder auch der „Erfindung“ der Kindheit im Kern also auf *reflexive Praktiken, die in entsprechenden Kindheitsbildern münden. In diesem Sinne kann folglich auch „Erziehung“ in ihrer kulturell normierten* und institutionalisierten Form als eine, wenn nicht als die wichtigste dieser Praktiken aufgefasst werden. Im 18. Jahrhundert, dem sogenannten pädagogischen Jahrhundert, wird die Aufgabe der Erziehung als Beitrag zur Mensch-Werdung der Kinder und Kindheit als Erwachsen-Werden aufgefasst und somit die Institutionalisierung des Generationenverhältnisses in Familie und Schule vollzogen.⁵³ Diese Distanzerfahrung, die sich in der konsequenten Unterscheidung zwischen „Erwachsenen“ und „Kindern“ ausdrückt, kann in Anlehnung an Norbert Elias als ein Element sozialer Distinktion⁵⁴ gelten.

51 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 21.

52 Ebd.

53 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 24.

54 Vgl. Norbert Elias, Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976.

Auch Foucault scheint die zunehmende Aufmerksamkeit für Kinder vor dem Hintergrund einer Entfremdung der Generationen zu verstehen:

Als das 18. Jahrhundert mit Rousseau und Pestalozzi sich bemühte, dem Kind durch pädagogische Regeln, die seiner Entwicklung angepaßt sind, eine Welt nach seinem Maß zu errichten, hat es damit zugelassen, daß ein irrales, abstraktes, archaisches Milieu ohne Beziehung zur Welt der Erwachsenen um die Kinder aufgebaut wurde. Die ganze Entwicklung der zeitgenössischen Pädagogik mit dem untadeligen Ziel, das Kind vor den Konflikten der Erwachsenen zu bewahren, läßt im Erwachsenen den Abstand zwischen seinem Leben als Kind und seinem Leben als fertiger Mensch nur desto stärker hervortreten.⁵⁵

Es kann also festgestellt werden, dass die „Entdeckung des Kindes“ durch die Ausbildung von augenscheinlichen Gegensätzen Gestalt annimmt, da sie letztlich durch eine Dichotomie von Intimisierung und Institutionalisierung, von emotionaler Verbundenheit zwischen Eltern und Kindern und der Abschließung der Familie nach außen („Famialisierung“ nach Ariès) bei gleichzeitiger Separation der Kinder von den Eltern durch deren Zusammenschluss in einer institutionalisierten Lernumgebung („Scolarisation“ nach Ariès) konkret wird. Damit einher geht jedoch die Einsicht, dass das Zusammenrücken der Familie gerade nicht im Widerspruch zum zunehmenden Interesse der Eltern an der schulischen Erziehung ihrer Kinder steht – „vielmehr erhält die Intimisierung des Eltern/Kind-Verhältnisses ihren Sinn erst als Investition in die Zukunft der Kinder.“⁵⁶ Die Annahme, dass damit maßgeblich die schulische Bildung der Kinder in institutionalisierter Form gemeint ist, teilt auch Müller⁵⁷, wenn er darauf hinweist, dass die Entdeckung des Kindes im Kern seine Erfindung als Schüler:in war. Im Hinblick auf das Anliegen dieser Untersuchung zugespitzt kann der Arièssche Befund also dahingehend interpretiert werden, dass das zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert neu entstandene Verständnis von Kindheit letztlich auf die Erfindung der kindlichen Rolle als Schüler:in und somit auf die sozial und gesellschaftlich handlungsleitende Entstehung einer Konstruktion eines Schülerbildes zurückzuführen ist. Dieses komplementär zur Entdeckung der Kindheit konstruierte Schülerbild, die Modellvorstellung also vom Kind in der Rolle als Schüler:in, definiert das Verständnis von Kindheit zugleich auf neue Weise, indem es die (lebens-) zeitliche Ausdehnung derselben mit sich bringt und folglich eine geradezu „demographische Funktion

55 Michel Foucault, *Psychologie und Geisteskrankheit*, 3. Auflage, Frankfurt/M. 1970, 122f.

56 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 26.

57 Vgl. Sebastian F. Müller, *Wie ist die „Geschichte der Kindheit“ zu lesen?*, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 2 (2/1979), 19–23.

der Schule⁵⁸ als Institution konstatiert werden muss. Was Ariès – unter Ausparung des Jugend- und jungen Erwachsenenalters – noch für das 19. Jahrhundert feststellt, besitzt durchaus auch noch heute eine gewisse Geltung: „Solange seine Schulzeit dauerte, war das Kind nun einer immer strafferen und wirksameren Disziplin unterworfen, und diese Disziplin trennte das Kind von der Freiheit des Erwachsenen. So kam es dazu, daß die Kindheit etwa um die gesamte Dauer des Schulaufenthalts verlängert wurde.“⁵⁹ Während sich das Konzept von schulischer Disziplin – glücklicherweise – als zeitlich wandelbar und pädagogisch diskussionswürdig darstellt, besitzt die Aussage nach wie vor an Aktualität, dass die Schulzeit einen erheblichen, mit zunehmendem Alter gewiss auch als einschränkend wahrgenommenen Einfluss auf das Freiheits- und Selbstbestimmungsempfinden der Schüler:innen und eine Barriere auf dem Weg zur Erlangung der erhofften Freiheit eines Erwachsenen fern jeglicher Bevormundung durch Dritte bedeutet.

4.3 Die Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur (Jean-Jacques Rousseau)

[M]an sieht nicht, dass die menschliche Rasse zugrunde ginge, wenn nicht jeder Mensch zuerst Kind gewesen wäre.⁶⁰

Mit dem französischen Philosophen und Pädagogen Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) kommt nun eine Persönlichkeit des mitunter als „pädagogisches Jahrhundert“⁶¹ bezeichneten 18. Jahrhunderts in den Blick, dessen Bedeutung in wirkungsgeschichtlicher Hinsicht schwerlich überschätzt werden kann. So sei die deutsche pädagogische Reformbewegung dieser Zeit ohne Rousseaus Beitrag „in ihrer Pädagogik-Konzeption nicht zu denken“⁶², wie etwa Herrmann betont. Zugleich ist mit Rousseau aus religionspädagogischer Perspektive jedoch an zwei widersprüchliche Aspekte zu denken, insofern er einerseits als *Entdecker des Kindes* gilt, sich andererseits jedoch nachdrücklich gegen jegliche religiöse Erziehung in der Kindheit ausspricht. Angesichts der diesem

58 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 458.

59 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 463.

60 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 13. Auflage, Stuttgart 2003 (frz. Original 1762), 10.

61 Vgl. Ulrich Herrmann (Hg.), *Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim 1981.

62 Ulrich Herrmann, *Die Pädagogik der Philanthropen*, in: Hans Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*, München 1979, 135–158, 136.

Kapitel zentralen Frage nach dem Kind wird der Fokus im Folgenden auf Rousseaus Sicht der kindlichen Entwicklung und der Betonung des Eigenwerts der Kindheit liegen, wie sie mit zuvor nicht dagewesener Klarheit insbesondere in Rousseaus Erziehungsroman „Emile“⁶³ zum Ausdruck kommt.

4.3.1 *Zum Eigenwert der Kindheit in Rousseaus Émile oder Über die Erziehung*

Bereits seit der Antike existiert in der abendländischen Tradition ausgehend von der augenscheinlichen Verschiedenheit zwischen Kindern und Erwachsenen im Blick auf die körperlichen, moralischen und sexuellen Eigenschaften die Fragestellung, was „ein Kind“ eigentlich letztlich sei und welche Vorstellungen bezüglich der menschlichen Natur im Allgemeinen daraus abgeleitet werden können. Dies führte im Zuge der Aufklärung zur Entstehung einer pädagogischen Anthropologie, die nach Oelkers als Rechtfertigung von „Pädagogik“ und „Bildung“ aufzufassen sei und der zufolge Kinder zu Menschen werden, die erzogen werden müssen.⁶⁴ Mindestens seit diesem Zeitalter können Vorstellungen von Kindheit und Kindern, mit anderen Worten also Konstruktionen von Kinderbildern somit als richtungsweisende und einflussreiche Faktoren im Blick auf pädagogisches Denken und Handeln benannt werden. Für Honig wird das Erziehungsdenken der Moderne durch die deutliche Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern sowie die Begründung eines Eigenrechts der Kindheit konstituiert. Dementsprechend werde das heranwachsende Kind „als ein Geschöpf eigener Art und eigenen Wertes betrachtet, in seiner Entwicklung gleichermaßen durch die Natur wie die Gesellschaft bestimmt, so daß es zur Aufgabe der Pädagogen wird, der wahren Bestimmung des Menschen zum Durchbruch zu verhelfen, um zugleich im Kinde die bessere Zukunft der Gesellschaft herbeizuführen.“⁶⁵ Als eine geradezu paradigmatische Ausformulierung dieser Kindheitskonzeption kann Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman „Emile“ herausgestellt werden, der weithin als „das Kultbuch des ‚pädagogischen Jahrhunderts‘ und der Bezugstext der kind- und jugendorientierten reformpädagogischen Bestrebungen an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert“⁶⁶ gilt und dessen Kern die Denkfigur

63 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 13. Auflage, Stuttgart 2003 (frz. Original 1762).

64 Vgl. Jürgen Oelkers, Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994/2), 195–199, hier 195.

65 Heinz-Elmar Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, 5. Auflage, Weinheim/München 2010, 77.

66 Ulrich Herrmann, Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997/2), 187–196, hier 188.

einer „Natur des Kindes“ bildet. Zentral für Rousseaus allgemeinpädagogische Sicht des Kindes und seiner Entwicklung ist dabei die Betonung des Eigenwerts der Kindheit. Über die mit Ariès gesprochene ausgeprägte „Kindheitsvorstellung“⁶⁷ hinaus findet sich bei Rousseau eine veränderte Bewertung des kindheitlichen Lebensalters, aufgrund derer Rousseau sogar häufig als *Entdecker der Kindheit* gilt.⁶⁸ Demnach soll das Kind vielmehr als eben solches denn als kleiner Erwachsener betrachtet werden, da die Kindheit „eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen“ habe.⁶⁹ An die Stelle einer Kindheitswahrnehmung als reiner Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, geprägt von Unvollkommenheit und Unreife, tritt bei Rousseau die Annahme einer eigenen Vollkommenheit und Reife eines jeden Alters und einer jeden Lebensstufe. Die Gegenwart des Kindes dürfe nicht zugunsten einer ungewissen Zukunft vernachlässigt werden.

In aller Deutlichkeit bringt Rousseau somit die Überzeugung einer eigenen Art, eines eigenen Werts und einer eigenen Würde der Kindheit zum Ausdruck.⁷⁰ Bereits Rousseaus erster Satz des „Emile“, demzufolge alles gut ist, „wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt“, und wohingegen „alles entartet unter den Händen des Menschen“⁷¹, geht darüber hinaus von einer ursprünglichen Unschuld und Unverdorbenheit, mitunter auch als „*ursprüngliche Güte* des Menschen“⁷² oder gar „Unverbildetheit“⁷³ bezeichnet, aus. Rousseau stellt dementsprechend die Frage nach der „Natur“ des Menschen, in der er den eigentlichen Zielhorizont der Erziehung erkennen möchte und die er als vorzugswürdigste der von ihm identifizierten „drei Erziehungsarten“ bzw. „drei Erziehungsweisen“⁷⁴ – Natur, Menschen und Dinge – herausstreicht. Diese drei seien nicht nur verschiedenartig, sondern vielmehr gegensätzlich und unvereinbar:

67 Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, 45f., 209ff.

68 Vgl. Otto Hansmann, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), in: Bernd Dollinger (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, 3. Auflage, Wiesbaden 2012, 27–52; Friederike Schmidt, Zwischen den Extremen. Zur pädagogisch-anthropologischen Konstruktion des Kindes in *Émile oder Über die Erziehung*, in: Gerald Blaschke-Nacak/Jörg Zirfas/Ursula Stenger (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, Weinheim/Basel 2018, 55–68.

69 Vgl. auch im Folgenden Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 13. Auflage, Stuttgart 2003 (frz. Original 1762), 69.

70 Dies betont auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 118ff.

71 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 10.

72 Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 118.

73 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 35.

74 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 11.

Gezwungen, gegen die Natur oder die gesellschaftlichen Institutionen zu kämpfen, muß man sich für den Menschen oder den Staatsbürger entscheiden, denn beide in einer Person kann man nicht schaffen.⁷⁵

Mit neuer Klarheit markiert Rousseau somit eine Theorieentscheidung, die gleichsam als eine Weichenstellung in der Erziehung betrachtet werden kann und letztlich auch die Unumgänglichkeit der Unterscheidung zwischen einer *Erziehung des Kindes gemäß seiner Natur als Kind* und einer schulisch-institutionellen *Erziehung vom Kind zum Schüler bzw. zur Schülerin* betont.

Zumindest für die Kindheit spricht sich Rousseau im Dienste einer Heranbildung des „natürlichen Menschen“ für eine „rein negativ[e]“⁷⁶ Erziehung aus, die erst im Jugendalter in ihr positives Gegenstück gewendet werden solle. Dabei handelt es sich jedoch weniger um ein reines „Wachsenlassen“ als vielmehr um eine Art der indirekten Erziehung oder auch das Treffen einer bewussten und limitierten Auswahl der dem Kind zugänglichen Arrangements.⁷⁷

Durchaus im Sinne späterer entwicklungs- und lernpsychologischer Erkenntnisse⁷⁸ spricht sich Rousseau auch hinsichtlich der Erziehungsmethoden für eine konsequente Berücksichtigung des Kindes aus. Da sich gemäß Rousseaus Auffassung die Vernunft im Vergleich mit anderen menschlichen Fähigkeiten am „schwersten und am spätesten“⁷⁹ entwickelt, dürfe im kindlichen Erziehungskontext die Ausbildung von Vernunft weder vorausgesetzt noch als schnellstmöglich zu erreichendes Ziel angestrebt werden. Anstelle eines Vernunft-basierten Lernens setzt Rousseau daher auf ein Lernen aus Erfahrung.⁸⁰ Bezüglich des Grundgedankens einer an Altersnormen orientierten und in verschiedenen Stadien ablaufenden kognitiven Entwicklung liegen Parallelen zu Jean Piaget nahezu auf der Hand, wenn Derathé gemäß Rousseaus Sicht des Kindes drei Stadien der Vernunftentwicklung benennt.⁸¹

75 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 12.

76 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 72.

77 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 119.

78 Vgl. bspw. Jean Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Wien/München/Zürich 1969 und Jean Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Frankfurt/M. 1983, demzufolge Entwicklung als Stufenmodell an eine Abfolge von Phasen gebunden ist, die jeweils mit entsprechenden Altersnormen einher gehen. Die kognitiven Leistungen von Kindern sind somit altersabhängig.

79 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 68.

80 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 71.

81 Es sind dies zunächst das „vorrationaler Stadium“ einer passiven Aufnahme von Sinneseindrücken, gefolgt vom Stadium der Empfindungsvernunft“, die durch den Vergleich verschiedener Sinneseindrücke einfache Ideen entstehen lässt, an die sich wiederum die komplexen Vorstellungen der „intellektuellen Vernunft“ anschließen. Vgl. Robert Derathé, *Le Rationalisme De Jean-Jacques Rousseau*, Genf 1979, 25–28.

Ein erster Abschluss eben diese Entwicklung der Vernunft im Sinne der Bildung von Begriffen auf der Grundlage von Sinneseindrücken sei mit der späten Kindheit und der Bereitschaft, „aus seiner Kindheit herauszutreten“⁸², erreicht. Im sich nun anschließenden Jugendalter verortet Rousseau sodann den eigentlichen Beginn der Erziehung, in welcher nunmehr die Entstehung der Leidenschaften, der Gefühlsbildung sowie nun schließlich auch die religiöse Erziehung ihren Platz finden.⁸³

4.3.2 *Zur pädagogischen Anthropologie des Kindes in Rousseaus Émile oder Über die Erziehung*

Ein genauer Blick auf Rousseaus Erziehungsroman *Émile oder Über die Erziehung* scheint deutlich zu machen, was bereits im vorherigen Abschnitt anklingt: Durch die Beschreibung des Jungen Émile, seinem fiktiven Zögling, an dem er seine Ausführungen ausrichtet und den er – ausgenommen des fünften Buches, in dem die Erziehung von Émiles späterer Ehefrau Sophie beschrieben wird – durchgängig in den Mittelpunkt stellt, entwirft Rousseau das Bild eines „normalen“ Kindes und scheint, wenn auch indirekt, Bezugnahmen auf die Konstruktion von „Normalität“ zum Vorschein kommen zu lassen. Dies wird im Folgenden näher zu prüfen sein. Daher soll in einem nächsten Schritt nach der von Rousseau vorgelegten Anthropologie des Kindes gefragt werden, um sich der Frage anzunähern, welche pädagogische Konstruktion des Kindes dadurch letztlich erkennbar wird.

Zunächst ist festzuhalten, dass Rousseau von einer allgemeinen Bestimmbarkeit der Gattung Mensch ausgeht und es ihm in seinen anthropologischen Überlegungen auf eine Annäherung an den Menschen und seine Merkmale ankommt. Das Neue und Besondere, das bei Rousseau zu finden ist, liegt in der „*epistemologischen und epistemischen Relevanz*“⁸⁴, die er dem Wissen über den Menschen zuschreibt. Insbesondere im Blick auf die Lebensphase der Kindheit sowie hinsichtlich der spezifischen Merkmale und Fähigkeiten von Kindern stellt Rousseau grundlegende Mängel fest und kritisiert in einem der wohl zentralsten Abschnitte seines Erziehungstraktats:

Man kennt und versteht die Kinderwelt durchaus nicht; je weiter man die falschen Ideen, welche man von derselben hegt, verfolgt, desto weiter verirrt man sich. Die Weisesten behandeln mit Vorliebe das den Menschen Wissenswürdigste, ohne dabei auf die Lern- und Begriffsfähigkeit der Kinder Rücksicht

82 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 203.

83 Vgl. dazu ausführlich Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 120ff.

84 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 61.

zu nehmen. Sie suchen stets schon den Mann im Kinde, ohne an den kindlichen Zustand zu denken, aus dem der Mann sich erst allmählich entwickelt.⁸⁵

In diesem Zusammenhang spricht Rousseau sich für die Notwendigkeit eines umfassenden, fortwährenden Studiums „dieses Zustandes“ der Kindheit aus und verhilft dadurch einer Empirie des Kindes auf den Weg, die nicht allein vor dem Hintergrund der „Quantifizierungen des Humanen“⁸⁶, sondern auch in anderen Kontexten und Formen⁸⁷ seit dem 19. Jahrhundert bedeutsam wird. Dabei gründet sich Rousseaus empirisch gestützte Anthropologie des Kindes einerseits auf Erkenntnisse ihm zugänglicher anthropologischer Untersuchungen zur Natur des Kindes, wie sie beispielsweise auf den französischen Naturforscher Buffon zurückgehen, andererseits auf eigene beobachtungs- und vergleichsgestützte Erfahrungen und Gedankenexperimenten. Lenkt man das Augenmerk auf Rousseaus empirisch gestütztes Unterfangen einer Annäherung an Kinder, kommen die weitreichenden Folgen der für seine Anthropologie des Kindes speziellen Betrachtungsweisen in den Blick. Schmidt weist hierbei auf „ein Bewusstsein und gleichzeitiges Einklammern von sozialen Differenzen“⁸⁸ hin, das Rousseau seinen Überlegungen zugrunde legt. So wird zwar eingangs auf regionale und soziale Unterschiede von Erziehung verwiesen, welche jedoch im weiteren Verlauf des *Émile* lediglich eine nachgeordnete Rolle einnehmen, wie folgende Äußerung belegt: „Alle diese Variationen, die zu meinem Thema nicht wesentlich gehören, habe ich in meinem Plan nicht aufgenommen. [...] Mir genügt, dass man überall, wo Menschen geboren werden, aus ihnen das, was ich vorschlage, machen kann.“⁸⁹ Bemerkenswert auch im Hinblick auf aktuelle Heterogenitätsdiskurse ist die Feststellung, dass Rousseau zugleich eine Heterogenität von Kindern anerkennt, dieser jedoch keinen nennenswerten Raum im Rahmen seiner Überlegungen zugesteht. Während er sich der Differenz zwischen verschiedenen Kindern bewusst ist, hält er sie im Kontext seiner Ausführungen für nachrangig. So genannte „Wunderkinder“, „die sozusagen niemals Kinder gewesen, sondern beinahe unmittelbar von der Geburt an in das männliche Alter getreten sind“⁹⁰, finden Erwähnung im Zusammenhang mit der Feststellung, dass diese Kinder „sehr selten und

85 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 8.

86 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 61.

87 Vgl. Pia Schmid, *Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern*, in: Imbke Behnen/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte*, Hannover 2001, 325–339.

88 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 61.

89 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 11.

90 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 158.

sehr schwer zu erkennen“ seien. Laut Rousseau halten die Mütter „die ganzen alltäglichen und gewöhnlichen Erscheinungen [...] für etwas ganz Außergewöhnliches, während es doch nur die charakteristischen Merkmale dieses Alters sind, welche es am augenscheinlichsten beweisen, dass ein Kind eben nichts als ein Kind ist.“ Weiter beschreibt Rousseau sich eher „zufälligerweise“ ereignende gute Einfälle sowie gewisse Augenblicke von „Geistesschärfe“ – um dann zu resümieren: „Gewöhnlich aber wird euch derselbe Geist schlaff, matt und wie von dichtem Nebel umhüllt erscheinen.“⁹¹ Über die „Wunderkinder“ hinaus benennt Rousseau in kategorisierender Weise weitere Gruppen von Kindern, bei denen er eine Erziehung für nachrangig oder unnötig erachtet. Im Blick auf sozio-ökonomische Unterschiede spricht Rousseau von „den Armen und den Reichen“⁹² und vertritt hinsichtlich der ersteren den Standpunkt, dass diese ebenso wie ein „schwächliche[r] und kränkliche[r] Zögling“ „keine Erziehung nötig“ haben. Unter derartigen Umständen, in denen eher die Pflege als die Erziehung zum Tragen komme, handle es sich beim Erzieher vielmehr um einen Krankenwärter. Schließlich führt Rousseau diejenige Gruppe von Kindern an, die unter dem „schädliche[n] Einfluss der extremen Klimate“⁹³ aufwachsen. Da es für eben diese Kinder unmöglich sei, sich aufgrund einer damit begründeten beeinträchtigten „Organisation des Gehirns [...] an Verstand mit den Europäern [zu] messen“, wird von Rousseau hier ebenfalls keine Erziehungsrelevanz konstatiert. Als gleichsam gegensätzlichen Pol zu den getätigten Feststellungen, in welchen Fällen eine Erziehung als irrelevant oder gar unmöglich zu erachten ist, setzt Rousseau „zu einer Abstraktion der ihm vorliegenden anthropologischen Befunde sowie eigenen Erfahrungen mit Kindern an und entwickelt – von den ‚Extremen‘ abgrenzend – die Figur des Émile“⁹⁴, der sich als „gewöhnliches Kind“⁹⁵ „durch keine hervorragenden Anlagen auszeichnet“⁹⁶. Rousseaus Bild des zu Erziehenden scheint dabei auf einer Vorstellung von Erziehung zu basieren, die grundlegend von Vorstellungen des Gewöhnlichen auszugehen scheint. Schließlich schreibt Rousseau: „Nur gewöhnliche Menschen bedürfen der Erziehung, ihre Erziehung allein kann für diejenigen, welche bei allen ihnen an Begabung Gleichstehenden beobachtet werden muss, zum Muster dienen. Die anderen erziehen sich aller Gegenbemühungen ungeachtet allein.“⁹⁷ In diesem Sinne fungiert Émile zwar

91 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 158f.

92 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 48ff.

93 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 47.

94 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 63 (vgl. auch im Folgenden).

95 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 333.

96 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 46.

97 Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder Über die Erziehung*, 46f.

gleichsam als Rousseaus „Prototyp des Edukanden“⁹⁸ und somit als fiktive Verkörperung einer Konstruktion des – in Rousseaus Augen – „normalen“ Kindes, das jedoch *eben dieses* mit *allen* Kindern gemein hat: *ein Kind zu sein*. Als Ausgangspunkt von Erziehung und Referenzpunkt für Erziehungshandeln konstruiert Rousseau letztlich zwar das Bild eines Durchschnitts-Kindes, betont jedoch zugleich gerade dadurch in neuer Klarheit, dass Kinder ungeachtet ihrer individuellen Verschiedenheit allesamt *das Kind-Sein gemeinsam* haben.

4.3.3 *Kommentare, Kritik und Kind-Konstruktionen*

Unbeschadet der Tatsache, dass es sich bei Rousseaus *Émile* bis heute um eines der einflussreichsten Werke der Pädagogik handelt und im Bewusstsein, dass Rousseaus Perspektive den Umständen seiner damaligen Zeit verhaftet ist, muss in diesem Zusammenhang dennoch kritisch bemerkt werden, dass eine bei Rousseau neben der primären Betonung des Eigenwertes des Kindes zumindest indirekt als Begleitaspekt vorfindliche „Normalitäts-Konstruktion“ als problematisch zu werten ist. So bleibt sein Standpunkt, eine Erziehung für „Arme“ oder „Kränkliche“ sei schlichtweg unnötig, hinter jeglichen Diskursen zur Bildungs- und Chancengleichheit sowie hinter den Errungenschaften der aktuellen Inklusionsdebatte⁹⁹ zurück. Aus heutiger Sicht dürfen weder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu noch körperliche oder geistige Einschränkungen einen freien Zugang zu Bildung und Erziehung

98 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 63. Da sich Rousseaus Argumentation auf eine Erziehung von Jungen bezieht, erfolgt die Formulierung bewusst in männlicher Form.

99 Vgl. exemplarisch Thomas Eckert/Burkhard Gniewosz (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden 2017; Christiane Faller, *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*, Wiesbaden 2019; Susanne Siebholz/Edina Schneider et al. (Hg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Wiesbaden 2013; Andrea Platte/Donja Amirpur (Hg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten*, Opladen 2018; Ines Boban/Andreas Hinz (Hg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen*, Weinheim/Basel 2020; Jürgen Budde et al. (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Opladen/Berlin/Toronto 2020; Für die Religionspädagogik: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht: religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart 2016, darin insb. Krassimir Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit aus bildungsphilosophischer Perspektive*, 168–180; Norbert Brieden, *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: interdisziplinäre Sondierungen*, 42–62; Annette Scheunpflug, *Bildungsgerechtigkeit im Licht einer globalen und sich global verstehenden Pädagogik*, 208–219; Andrea Lehner-Hartmann/Thomas Kroboth et al. (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, Göttingen 2018; Wolfhard Schweiker, *Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*, Göttingen 2017; Ulrike Witten, *Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung*, Stuttgart 2021.

verhindern. Durch die vorgenommenen Differenzierungen grenzt Rousseau jedoch bestimmte Kinder kategorisch aus dem pädagogischen Zuständigkeitsbereich aus und bahnt, wie auch in historischen Untersuchungen aus dem Bereich der Sonderpädagogik¹⁰⁰ betont wird, eine pädagogische Exklusion von Kindern mit Einschränkungen an. Mit Blick auf Kinder außereuropäischer Herkunft bezieht Rousseau sogar rassistisch anmutende Argumentationsgänge mit ein, was aus heutiger Sicht als uneingeschränkt inakzeptabel gelten muss.

Die aus Rousseaus Erziehungstraktat abzuleitenden pädagogisch-anthropologischen Annahmen lassen somit anthropologische Grundüberzeugungen erkennbar werden, die hinsichtlich der Überlegungen zur Herausbildung von Normalitätskonstruktionen in der Pädagogik von nicht unerheblicher Relevanz sind. Durch seine Orientierung am Gewöhnlichen scheint Rousseau nach Ansicht von Schmidt das Vorhaben „einer allgemeinen Bestimmung des Kindes“ zu verfolgen, „die als solche von einer Abstrahierung vom Einzelfall und einer Vorstellung der Regelmäßigkeit, der Verallgemeinerbarkeit kindlicher Merkmale wie auch Spezifika ausgeht.“¹⁰¹

Auch Stenger et al. vertreten die Auffassung, dass weniger die Heterogenität als die Standardisierung kindlicher Entwicklung und Erziehung, weniger die Ausnahmen als viel eher das Normale, die gewöhnlichen, typischen, regelhaften Merkmale und Spezifika von Kindern für ihn als Maßstab dienen. Somit könne der Schluss gezogen werden, dass Rousseaus fiktiver Zögling *Émile* in seiner Abstraktion das Konstrukt eines Kinderbildes darstellt, an dem sich schließlich das erzieherische Handeln und die pädagogische Arbeit mit *realen, individuellen und daher heterogenen* Kindern und somit *inmitten von Diversität*¹⁰² auszurichten habe. Darüber hinaus ist auf kritische Stimmen zu Rousseau im Zusammenhang mit der Erziehung Sophies, der späteren Ehefrau Emiles, hinzuweisen. So scheint es, als erfahre Rousseau heute „unter feministischer Fragestellung eine ähnlich intensive Rezeption wie im Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts.“¹⁰³

100 Vgl. Ulrich Bleidick, Allgemeine Behindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik (Bd.1), Berlin 1999.

101 Friederike Schmidt, Zwischen den Extremen, 65.

102 Vgl. Ursula Stenger/Doris Edelmann/David Nolte/Marc Schulz (Hg.), Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim/Basel 2017, vgl. auch darin: Tanja Betz/Stefanie Bischoff, Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, 101–118.

103 Christine Garbe, Die Feministische Rousseau-Rezeption, in: Dies. (Hg.), Die ‚Weibliche‘ List im ‚Männlichen‘ Text: Jean-Jacques Rousseau in der feministischen Kritik. Ergebnisse der Frauenforschung, Stuttgart 1992, 14–35, 14.

Dennoch scheinen sich die auf Rousseau und sein Erziehungstraktat *Émile* abzielenden Kritikpunkte vorwiegend auf der jeweiligen Lesart verpflichtete Begleitaspekte als auf Rousseaus Werk an sich zu beziehen. So bleibt in erster Linie Rousseaus beständiges Bemühen festzuhalten, immer wieder auch die Einzigartigkeit eines jeden Kindes als maßgeblichen Aspekt seines Erziehungsverständnisses zur Sprache zu bringen – stets in Verbindung mit der in neuer Klarheit erfolgenden Betonung des allen Kindern, nebst ihrer individuellen Verschiedenheit, gemeinsamen *Kind-Seins*.

4.4 Die Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologische Konstruktion

4.4.1 Zur Relevanz anthropologischer Vorstellungen in der Pädagogik

Bereits in den dieses Kapitel einleitenden Gedanken ist angeklungen, dass pädagogisches Handeln konstitutiv auf anthropologische Konstruktionen verwiesen ist. Da „sämtliche pädagogische Handlungen und Theorien von Annahmen vom Menschen bedingt und bestimmt“¹⁰⁴ sind, kann Pädagogik unter Ausklammerung anthropologischer Vorstellungen nicht existieren. Insbesondere für die moderne Pädagogik ist diese Grundkonstante pädagogischen Handelns und Denkens als diskursiver Ausgangspunkt für Debatten über das Menschenbild und das Wissen über den Menschen in pädagogischen Reflexionen der Moderne bedeutsam. Auf der „Suche nach anthropologischen Konstanten“¹⁰⁵ und somit im Streben nach einer finalen und universellen Bestimmung des Menschen erfolgt die kontinuierliche Entwicklung verschiedener anthropologischer Konstruktionen zum Menschen, deren Rekonstruktion sich die pädagogische Anthropologie vor dem Hintergrund der Historizität und Kulturalität des Humanen zur Aufgabe gemacht hat.¹⁰⁶ Anthropologische Vorstellungen sind immerwährend von spezifischen historisch-kulturellen Umständen geprägt und unterliegen daher stetigen

104 Friederike Schmidt, *Zwischen den Extremen*, 55.

105 Michael Wimmer, *Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie*, in: Winfried Marotzki/Jan Masschelein/Alfred Schäfer (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weinheim 1998, 85–112, 85.

106 Vgl. Gunter Gebauer/Christoph Wulf et al. (Hg.), *Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung*, Reinbek bei Hamburg 1989; Christoph Wulf/Jörg Zirfas, *Theorien und Konzepte pädagogischer Anthropologie*, Donauwörth 1994; Jörg Zirfas, *Pädagogik und Anthropologie*; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*.

Wandlungen. Wie Wulf und Zirfas betonen macht es in diesem Zusammenhang „pädagogisch-anthropologisch durchaus einen Unterschied, ob der Mensch in seiner Gottähnlichkeit gesehen wird, und ob diese Bestimmung mittels frühzeitlicher philosophischer Reflexion erfolgt ist, oder ob der Mensch als genetisches Lebewesen begriffen wird, dessen Charakteristika mittels medizinischer Testverfahren des 21. Jahrhunderts bestimmt werden.“¹⁰⁷ Da in diesem Sinne jede anthropologische Konzeption spezifische Zugänge zum Menschen sowie bestimmte Formen der Wahrnehmung des Menschen von letzten Endes gewisslich auch urteilsorientierender und handlungsleitender Ausprägung impliziert, wird einer kontinuierlichen Reflexion (pädagogisch-) anthropologischer Vorstellungen insbesondere auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine große Bedeutung beigemessen.

In erster Linie erfahren hierbei Konzeptionen zur Kindheit in Gestalt anthropologischer Überlegungen zu Kindern und Kindheit besondere Aufmerksamkeit, da diese in der Moderne vielfach als „Voraussetzungen pädagogischer Theorien“ gelten und „dort häufig die Funktion einer Letztbegründung pädagogischen Handelns“¹⁰⁸ erfüllen. Wenn somit also anthropologische Überlegungen zu Kindern und zur Kindheit gleichsam den Ausgangspunkt der Theoriebildung moderner Pädagogik markieren, Kinderbilder in der Pädagogik also als dem Menschenbild gewissermaßen vorgeordnet zu gelten haben und die Rolle einer legitimatorischen Grundlage der Institutionalisierung der Pädagogik einnehmen, liegt die weitreichende Relevanz pädagogischer Kindheitskonstruktionen auf der Hand, welche sich letztlich konkret in der als Leitperspektive für dieses Kapitel bereits formulierten Frage widerspiegelt, wie die Pädagogik „ihr‘ Kind konstruiert.“¹⁰⁹

4.4.2 *Pädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit: epistemologische Annäherungen und historisch-kulturelle Differenzierungen*

Befasst man sich näher mit der pädagogischen Geschichte der Kindheit, so ist in diesem Zusammenhang zunächst eine Fülle an pädagogisch-anthropologischen Annahmen im Blick auf Kinder und Kindheit zu konstatieren. Wird dabei das Anliegen verfolgt, diejenigen „Formen der historischen Konstruktion des Menschen“ und im Speziellen des Kindes, die pädagogisches Denken und Handeln bedingen, „systematisierend auf den Begriff zu

107 Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, 10.

108 Gerold Scholz, *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*, Opladen 1994, 10.

109 Tanja Betz/Sascha Neumann, *Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8/2, 143–148, 144.

bringen“¹¹⁰, erweist sich ein Blick auf die pädagogische Theoriebildung als hilfreich. So können über einen derart analytischen Zugang spezifische Grundstrukturen des modernen „Kind[es] der Pädagogik“¹¹¹ herausgearbeitet und sodann diskurshistorisch eingeordnet werden.

Hinsichtlich der gegebenen Vielfalt an Kind- und Kindheitsvorstellungen tritt klar vor Augen, „dass das, was unter Kind oder Kindheit verstanden wird, weder feststehend noch eindeutig oder verallgemeinerbar ist.“¹¹² Insbesondere individuelle anthropologische Annahmen existierten demnach nicht einfach aus sich selbst heraus oder sind „der Natur in zwingender Notwendigkeit abgeschaut, sondern sie sind immer *gemacht* [bzw. in der für diese Arbeit zentralen konstruktivistischen Perspektive gesprochen: *konstruiert*; Vf.] und stellen im weitesten Sinne [historisch-]kulturelle Produkte dar.“¹¹³ Je konkrete, individuelle Annahmen seien somit geprägt von historisch-kulturellen und folglich überindividuellen Kind- und Kindheitsvorstellungen, wie etwa mittelalterliche Vorstellungen vom Kind als reines und zugleich erbsündiges Wesen¹¹⁴, aufklärerische Annahmen über das Kind als „unvernünftige[s], unzivilisierte[s] Triebwesen“¹¹⁵ oder romantische Konstruktionen des Kindes als ideales, unschuldiges Wesen¹¹⁶. Auch als „Pflanze“, „Tier“, „Chaot“, „Künstler“, „Genie“ oder „Ressource“ werde das Kind in der Pädagogik mitunter verstanden.¹¹⁷ Es gelte zum einen als verletzlich, so dass es in pädagogische Obhut genommen werden sollte, zum anderen als böse oder grausam, was wiederum ein hohes Maß an Kontrolle und Disziplinierung¹¹⁸ notwendig mache. Kinder könnten als Objekte oder auch als Vorbilder von Erziehung erscheinen, wohingegen Kindheit wechselweise als zu überwindende oder auch wieder

110 Heinz-Elmar Tenorth, Historische Bildungsforschung, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, 135–153, 147.

111 Michael-Sebastian Honig, Kindheiten, in: Albert Scherr (Hg.), Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe, Wiesbaden 2016, 169–174, 170.

112 Friederike Schmidt, Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik, in: Bianca Bloch/ Peter Cloos et al. (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim/Basel 2018, 109–120, 110.

113 Oliver Musenberg, Zur Methodologie sonderpädagogischer Historiografie, in: Sonderpädagogische Förderung heute 57 (1/2012), 45–60, 46 (Hervorh. durch Vf.).

114 Heinz-Elmar Tenorth, Geschichte der Erziehung, 53.

115 Heiner Ullrich, Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung, in: Pädagogische Rundschau 54 (6/2000), 683–701, 685.

116 Vgl. Meike Sophia Baader, Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld, Neuwied 1996.

117 Vgl. auch im Folgenden Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung, 11f.

118 Vgl. Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1975/1994.

zu gewinnende Lebensform gelte. Pädagogische Konzepte beziehen sich demnach auf kindliche Stärken und Schwächen sowie auf Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen, während darüber hinaus auf „die damit verbundenen Vorstellungen einer Allmacht und einer Ohnmacht in der Pädagogik“¹¹⁹ hinzuweisen ist. Über die Jahrhunderte hinweg wurden Kinder und Kindheit auf sehr diverse Weise wahrgenommen, wie folgende Schilderung anschaulich macht:

„Zeitgenössische Bilder beziehen sich auf Kinder als abhängige oder autonome Individuen, es gilt das Eigenrecht der Kinder, aber auch die Erziehungspflicht der Eltern; Kindheit wird verstanden als ein Entwicklungsalter, und insofern bildet Erwachsensein das Ziel von Kindheit; Kindheit wird gesehen als eine eigenständige soziokulturelle Tatsache.“¹²⁰ Zudem kommen Aspekte der Kindheit als Schulkindheit, Zukunftskindheit, Medienkindheit, Konsumkindheit etc. oder auch Konzepte des glücklichen, verwöhnten, tyrannischen, verwahten oder behinderten Kindes zum Tragen. Jedes Zeitalter bringt demzufolge spezifische Bilder von Kindern und Kindheit hervor, wobei, wie Zirfas et al. betonen, „sich diese Bilder nicht unbedingt auf einen Kern reduzieren lassen, sondern – im Sinne der Wittgensteinschen Familienähnlichkeit von Begriffen – einen semantischen Bedeutungshof haben, der verschiedene und teilweise auch widersprüchliche Aspekte integrieren kann.“¹²¹

Im pädagogischen Reflexionshorizont erscheint diese Erkenntnis der Vielfalt an Kind- und Kindheitsvorstellungen in erster Linie angesichts der Tatsache gewichtig, dass pädagogisches Handeln und pädagogische Reflexionen zum einen konstitutiv auf anthropologische Annahmen verwiesen sind und dass die jeweiligen anthropologischen Annahmen zum anderen je spezifische pädagogische Zugriffe implizieren.¹²² Wenn Wulf und Zirfas wie erwähnt den erheblichen Unterschied betonen, den eine theologische oder rein naturwissenschaftliche Bestimmung des menschlichen Wesens für pädagogisches Handeln nach sich zieht, wird dadurch ein Wandel anthropologischer Annahmen angedeutet, der sich sowohl auf der Ebene dessen, als was der Mensch vorgestellt wird, als auch auf der Ebene dessen, wie diese Vorstellung entworfen ist, vollzieht.

In einer Annäherung an anthropologische Konstruktionen der Pädagogik müssten daher über die jeweiligen anthropologischen Annahmen wie etwa die

119 Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, *Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung*, 11.

120 Ebd.

121 Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, *Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung*, 12.

122 Vgl. Heiner Ullrich, *Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung*, 685.

u.a.¹²³ gegenwärtig leitende Vorstellung der Pädagogik vom Kind „als Gestalter und als kompetenter Akteur seiner Lebens- und Bildungsbiographie“¹²⁴ hinaus auch die Struktur dieser Vorstellungen in analytischer Sicht Beachtung finden. Im Rahmen einer Annäherung an pädagogisch-anthropologische Konstruktionen der Pädagogik ist mit Schmidt zudem auf „die konstituierende Dimension eines anthropologischen Wissens“¹²⁵ hinzuweisen. Auch Wimmer macht in Bezug auf anthropologische Konstruktionen deutlich, dass diese „nicht eine getrennt von ihnen existierende objektive Realität bloß repräsentieren oder verdoppeln, sondern diese konstituieren.“¹²⁶ Eine entsprechende Auffassung teilt Honig, wenn er Kindheit als ein „genuin soziales Phänomen“¹²⁷ begreifen möchte und weder als etwas „selbstverständlich Gegebenes, gar ‚Natürliches‘“¹²⁸ noch als anthropologische Universalie, die lediglich der unterschiedlichen *Deutung* der jeweiligen Zeiten und Kontexte unterworfen ist. Vielmehr stelle Kindheit, wie Honig dann auch betont, ein „*epistemisches Konstrukt*“¹²⁹ und somit ein historisch-kulturelles Wissen dar, welches dasjenige, was erfasst wird, zuallererst hervorbringt und damit erreicht, dass „Kinder *als Kinder*“¹³⁰ erfasst werden. Folglich seien „nicht Körper und Psyche der Neulinge, nicht die Wachstums- und Reifungsvorgänge ihres Aufwachsens“ als Konstrukte zur Disposition gestellt, sondern vielmehr „die Art und Weise wie Körper und Psyche des Kindes gesellschaftlich relevant gemacht werden.“¹³¹ In dieser Hinsicht könne es im Rahmen pädagogisch-anthropologischer Untersuchungen weniger um eine Rekonstruktion pädagogischer Deutungen von Kindern oder Kindheit als vielmehr um deren Hervorbringung gehen – ganz im Sinne der

123 Weitere zeitgenössische Kinderbilder beziehen sich bspw. auf das Kind als „autonomes Subjekt“, „sozialer Akteur“, „schutzbedürftiges Wesen“, „Entwicklungs- und Bildungssubjekt“, vgl. Sandra Koch/Marc Schulz/Bianca Bloch u.a., *Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung*, in: Bianca Bloch/Peter Cloos et al. (Hg.), *Kinder und Kindheiten*, 9–20, 9.

124 Petra Büker, Vorwort, in: Renate Niesel/Wilfried Griebel (Hg.), *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*, Stuttgart 2015, 2–3, 2.

125 Friederike Schmidt, *Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik*, III.

126 Michael Wimmer, *Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie*, 95.

127 Michael-Sebastian Honig, *Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung*, in: Eckart Liebau/Christoph Wulf (Hg.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, Weinheim 1996, 201–221, 206.

128 Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, 14.

129 Michael-Sebastian Honig, *Kindheiten*, 170 (Hervorh. im Original).

130 Ebd.

131 Ebd.

zentralen Frage der Kindheitsforschung, „*wie* Kindheit als soziales Phänomen möglich ist und *als was* sie praktisch hervorgebracht wird.“¹³²

4.4.3 *Generationale und Binnen-Differenzierungen als konstitutive Komponente pädagogischer Konstruktionen von Kindern*

Aus dem bisher Gesagten kann somit festgehalten werden, dass sich Bilder von Kindern und Kindheit auf eine historische und kulturelle Vielgestaltigkeit beziehen, die es unmöglich macht, von „dem“ Kind oder „der“ Kindheit zu sprechen. Hingegen besteht im Horizont moderner Kindheitskonstruktionen im Blick auf folgende grundlegende These durchgängige Einigkeit: „Erst ist der Mensch ein Kind, bevor er zum Erwachsenen wird.“¹³³ Diese „komplementäre Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen“¹³⁴ ist für anthropologische Vorstellungen der Pädagogik grundlegend und stellt eine konstitutive Perspektive für moderne Kindheitskonstruktionen dar.¹³⁵ Kinder sind demzufolge das, „was sie sind, [...] weil sie sind, was sie nicht sind, nämlich Erwachsene.“¹³⁶ Eine derart *generational strukturierte* Konstruktion des Kindes wird im Blick auf pädagogische Vorstellungen einer spezifischen „Natur des Kindes“¹³⁷ bedeutsam, die eine Erziehung durch Erwachsene erforderlich macht, wie auch in daran anschließenden Annahmen, dass „die Art und Weise, wie das Kind [...] seine Wirklichkeit sieht und erlebt, [...] für uns Erwachsene in die Verborgenheit entrückt.“¹³⁸ Für Schmidt zeigt sich diese Dimension pädagogischer Vorstellungen vom Kind eindrücklich auch in verschiedenen *Anthropologien des Kindes*, die vor dem Hintergrund einer Abgrenzung zum Erwachsenen zu Bestimmungen der kindlichen Eigentümlichkeit, also der

¹³² Michael-Sebastian Honig, *Kindheiten*, 171 (Hervorh. im Original).

¹³³ Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, *Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung*, 11.

¹³⁴ Friederike Schmidt, *Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik*, 112; vgl. bes. auch Helga Kelle, *Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis*, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005, 83–108.

¹³⁵ Vgl. Peter Tremp, *Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit*, Opladen 2000, 19ff.

¹³⁶ Sascha Neumann, *Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung*, 141; vgl. auch Michael-Sebastian Honig, *Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung*.

¹³⁷ Heiner Ullrich, *Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung*, 683.

¹³⁸ Heiner Ullrich, *Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung*, 684.

besonderen Natur des Kindes ansetzen und davon ausgehend pädagogisches Handeln begründen.¹³⁹

Doch nebst dieser generationalen Differenzierung als Charakteristikum pädagogischer Kind-Konstruktionen muss des Weiteren auf den bestehenden Einfluss von Vorstellungen über ein *gewöhnliches* Kind anstelle einer Fokussierung auf das Kind *an sich* im Horizont pädagogischer Bezugnahmen hingewiesen werden. So ist in den exemplarisch zu betrachtenden Studien von de Boer¹⁴⁰ für den schulpädagogischen Kontext von vorab festgesetzten Erwartungen die Rede, wenn angehende Lehrkräfte Kinder vor dem Hintergrund einer präskriptiven Vorstellung vom *normalen* Kind wahrnehmen. Wie Turmel¹⁴¹ und Kelle¹⁴² belegen, fließen in dieses Wissen überdies deskriptive Wissensbestände zu Durchschnittswerten und Normalverteilungen mit ein, die anhand statistischer Verfahren generiert werden und beispielsweise im Zuge von Sprachstandserhebungen oder Entwicklungsbeobachtungen der Frühpädagogik Anwendung finden. Allerdings ist in differenz- und ungleichheitstheoretischer Perspektive jedoch festzustellen, dass in die Art und Weise, wie in der Pädagogik auf das Kind Bezug genommen und folglich pädagogische Kind-Konstruktionen zustande kommen, neben eben jenen Normalitätskonstruktionen sowie neben der generationalen Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen auch Differenzierungen zwischen Kindern untereinander einfließen. So verweist Neumann in seiner ethnographischen Analyse pädagogischer Kindheitskonstruktionen auf derartige *Binnen-differenzierungen*, wenn sich in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen bei den Untersuchungen der Bezugnahmen pädagogischer Fachkräfte auf die von ihnen betreuten Kinder zeigt, dass „in der frühpädagogischen Praxis generationale Unterscheidungen mit kulturell-ethnischen Unterscheidungen amalgamieren“¹⁴³, indem die unterschiedlichen kulturell-ethnischen Herkünfte der Kinder unmittelbar mit deren sozial bedeutsamer Klassifizierung

139 Vgl. Friederike Schmidt, Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik, 112; Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 3. Auflage, Tübingen 1968.

140 Vgl. Heike de Boer, Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden 2009, 209–228.

141 Vgl. André Turmel, A Historical Sociology of Childhood: Development Thinking, Categorization and Graphic Visualization, Cambridge 2008.

142 Vgl. Helga Kelle, Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorf (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel 2013, 15–37.

143 Sascha Neumann, Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, 148.

als Noch-nicht-Erwachsene verknüpft würden. In ähnlicher Weise stellt die praxisanalytische Langzeitstudie von Diehm et al. zur Reproduktion von Ungleichheit in pädagogischen Einrichtungen der Kindheit eine Verkopplung von ethno-nationalen mit generationalen Unterscheidungen als charakteristisch für (früh-)pädagogische Konstruktionen des Kindes heraus.¹⁴⁴

Über die handlungspraktische Ebene hinausgehend hat die Bezugnahme auf „Unterschiede zwischen Kindern als Spezifikum pädagogischer Kind-Konstruktionen“¹⁴⁵ mittlerweile durchaus auch in zeitgenössischen (fach-)politischen Debatten zum Profil der Pädagogik Berücksichtigung erfahren. Die Differenz zwischen Kindern wird hier in einem umfassenden und grundlegenden Maße begriffen. Sie betreffe, so der Leitgedanke, „nahezu alle Merkmale der kindlichen Entwicklung“¹⁴⁶ und sei ganz im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention in einem *individuumbezogenen* Horizont gefasst. Entsprechend seien Pädagog:innen vor die Aufgabe gestellt, die individuellen Möglichkeiten des Kindes im Interesse der bestmöglichen Förderung zu berücksichtigen – wenn auch zugleich die nahezu unvermeidliche Tatsache, dass beispielsweise im Rahmen von Entwicklungsbeobachtungen nach wie vor ein *spezifisches*, nämlich *gewöhnliches* Kind als Referenzpunkt fungiert, im Blick zu behalten sei. Somit lässt sich für die aktuelle Kind-Konstruktion der Pädagogik der bleibende Einfluss der Vorstellung eines *normalen* Kindes festhalten, wenn Kelle und Schmidt¹⁴⁷ von einer Expansion normalisierender Beobachtungen in pädagogischen Einrichtungen sprechen und die Konstruktion in der Figur des normalen Kindes als eine weiterhin bedeutende Referenz aktueller pädagogischer Bezugnahmen auf Kinder darlegen. Von einer historischen Bedingtheit gegenwärtiger pädagogischer Konstruktionen des Kindes ausgehend und somit der Historizität pädagogischer Konstruktionen Rechnung tragend, ist dieser Aspekt durchaus vor dem Hintergrund der in Rousseaus einflussreichem Erziehungstraktat angebahnten pädagogisch-anthropologischen Überlegungen zu verstehen, da Rousseaus pädagogisches Kind, wie im

144 Vgl. Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden 2016.

145 Friederike Schmidt, *Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik*, 113.

146 Tanja Betz/Stefanie Bischoff, *Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*, 101.

147 Vgl. Helga Kelle/Friederike Schmidt (Hg.), *Räume der Beobachtung von Kindern*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37 (4/2017), 343–349.

vorherigen Abschnitt erläutert wurde, mitunter auf einer Vorstellung des Gewöhnlichen und somit auf einer spezifischen Kind-Konstruktion, dem *normalen* und *gewöhnlichen* Kind bzw. dem Kind *als Kind an sich*, fußt. Zugleich erschließen sich aus einer Re-Lektüre von Rousseaus *Émile* wie gesehen jedoch bereits Hinweise auf eine Konstruktion des Kindes, in der neben einer generationalen Differenzierung auch Ansatzpunkte einer Binnendifferenzierung erkennbar sind. Diese schon bei Rousseau gelegten Spuren können auch im Blick auf die exemplarisch genannten Untersuchungen zu aktuellen Kind- und Kindheitskonstruktionen der Pädagogik als die durchaus spannungsvollen Spezifika¹⁴⁸ des pädagogischen Kindes konkludierend benannt werden: So geht in diese Kind-Konstruktion einerseits ein spezifisches Kind, ein *normales* Kind an sich ein, das mit allen Kindern sein Kind-Sein gemein hat. Andererseits ist diese Kind-Konstruktion nicht „unspezifisch als Differenz von Kindern und Erwachsenen“¹⁴⁹ gefasst, sondern umschließt vielmehr auch *Differenzierungen zwischen Kindern*. Entlang dieser Unterscheidungen wird das kindliche Gegenüber als pädagogischer Arbeitsgegenstand erfasst und somit zum pädagogischen Subjekt.

4.5 Die erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes

Im Folgenden sollen die vorangegangenen Erkenntnisschritte rekapituliert, auf ihren Ertrag als Deutungshilfe zur Reflexion des Schülerbildes hin zugespitzt und schließlich in Form von Kriterien und Leitfragen für die (Re-)Konstruktion der im Schülerbild stets implizierten Kinderbilder konkretisiert werden.

148 Erinnert werden muss an dieser Stelle an die zuvor zitierte Aussage, dass sich Bilder von Kindern und Kindheit „nicht unbedingt auf einen Kern reduzieren lassen, sondern – im Sinne der Wittgensteinschen Familienähnlichkeit von Begriffen – einen semantischen Bedeutungshof haben, der verschiedene und teilweise auch widersprüchliche Aspekte integrieren kann.“ (Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, *Kinder und Kindheiten*. Eine Einleitung, 12.) Eben diese Feststellung kommt nun auch im Blick auf die in diesem Kapitel herausgearbeiteten Spezifika der pädagogischen Kind- und Kindheitskonstruktionen augenscheinlich zum Tragen.

149 Sascha Neumann, *Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung*, 149.

4.5.1 *Zusammenfassende Schlussfolgerungen und thematische Zuspitzung*

Bezugnehmend auf den eingangs skizzierten Forschungshorizont und die entsprechend formulierte Fragestellung „Was ist das Kind?“ bzw. präziser „Wie konstruiert sich die Pädagogik ‚ihr‘ Kind?“ lässt sich im Blick auf die gewonnenen Erkenntnisse festhalten, dass sich Kindsein in erziehungswissenschaftlicher Perspektive als äußerst heterogen darstellt und daher weder von *dem Kind*, *der einen Kindheit* noch von einem einheitlichen Kinderbild gesprochen werden kann.¹⁵⁰ Vielmehr unterliegen Kinderbilder und Kind-Konstrukte in ihrer Konstruiertheit stets den historisch-kulturellen Umständen, die sie bedingen, und müssen daher in deren Horizont reflektiert werden.

Während die Ausführungen zu Philippe Ariès' Geschichte der Kindheit grundlegende historische Erkenntnisse in Bezug auf die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter zum Vorschein brachten, soll Ariès' Befund erneut dahingehend pointiert werden, dass die Entdeckung des Kindes ganz grundsätzlich betrachtet seine Erfindung als Schüler:in war – und dass eben diese Erfindung als Schüler:in in sozialer Hinsicht eine „Ausschließung“ des Kindes vom Lebensbereich der Erwachsenen und somit letztlich eine Entfremdung der Generationen nach sich zog. Mit Blick auf die Frage, was Schüler:insein für das Kind und was Kindsein für den Schüler und die Schülerin bedeutet, kann aus den aufgearbeiteten historischen Betrachtungen festgehalten werden: Das Kind als Schüler:in verkörpert in institutioneller Hinsicht das (noch) Nicht-Erwachsensein insofern Schüler:insein als Ausdruck der institutionalisierten Trennung und grundlegenden Verschiedenheit zwischen Kindern und Erwachsenen gilt. Schüler:in zu sein bedeutet eine letztlich sozial konstruierte Rolle einzunehmen, die das Kind deutlich vom Erwachsenen unterscheidet, die Trennung zwischen den Lebensbereichen von Erwachsenen und Kindern im Kontext der Institution Schule als gesellschaftlich institutionalisiertes und normiertes Konstrukt vollzieht und somit schließlich die Institutionalisierung der Differenz von „kindlich“ und „erwachsen“, in Anlehnung an Honig namentlich die sogenannte generationale Ordnung des Sozialen, manifestiert. So wie sich „Kind“ und „Erwachsener“ gegenseitig ausschließen, sich aber in ihrer Konstruiertheit zugleich auch wechselseitig und gleichsam komplementär voraussetzen, kann sodann entsprechend auch „Schüler:in“ und „pädagogische Bezugsperson“ nicht ohne Bezug auf das jeweils andere gedacht werden. In ihrer Differenz und gleichzeitiger Bezogenheit aufeinander erweisen sich

¹⁵⁰ Vgl. Meike Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/M. 2014; Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder*.

„Kind“ bzw. „Schüler:in“ auf der einen und „Erwachsene:r“ bzw. „pädagogische Bezugsperson“ auf der anderen Seite als relationale Konstrukte. Dabei verweist die Bezeichnung „Konstrukt“, wie auch Honig betont, auf ein Bewusstsein im Blick auf die Konstruktivität des Sozialen, die es grundlegend von „Natur“ unterscheidet. Es ist „die Eigenschaft des Sozialen, aus Konstruktionen von Wirklichkeit zu *bestehen*“¹⁵¹ – wobei sowohl für die Konstruktionen von Kindheits- und Kinderbildern als auch für die der Schülerbilder festzuhalten ist, dass Konstruktionen und Wirklichkeit sich gegenseitig bedingen.¹⁵²

Auch die in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik verbreitete Rede von der sogenannten generationalen Ordnung, der zufolge die Gesellschaft nach dem Kriterium der jeweiligen Generationszugehörigkeit der Mitglieder differenziert wird, ist in diesem Zusammenhang erneut zu betonen. So geht die moderne Kindheitssoziologie davon aus, dass es sich auch bei den Gruppen der Kinder und Erwachsenen letztlich um gesellschaftlich konstruierte Kategorien handelt. Unter Verweis auf Honig spricht Alanen von einer komplexen Menge sozialer und relationaler Prozesse, „durch die einige Personen zu ‚Kindern‘ werden (oder als solche ‚konstruiert‘ werden), während andere zu ‚Erwachsenen‘ werden (oder als solche ‚konstruiert‘ werden) [...] Die Schlußfolgerung ist: die beiden generationalen Kategorien Kinder und Erwachsene werden in solchen generationsbildenden, ‚generationing‘-Praxen ständig hergestellt.“¹⁵³

Als ein Merkmal von Modernität bildet sich somit das Konstruktivitätsbewusstsein in Prozessen gesellschaftlicher Rationalisierung heraus und bezieht sich zugleich reflexiv auf diese, wodurch es, wie Honig betont, für die moderne Sozialwissenschaft an grundlegender Bedeutung gewinnt: „Die ‚Erfindungen‘ (auch wissenschaftliche Theorien gehören dazu) sind ‚Teil der Dynamik [...], die durch die Erfindungen selbst mit angetrieben wird.“¹⁵⁴ Somit wird durch die Bezeichnung „Konstrukt“ die Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung in einer wissenschaftlichen Perspektive aufgehoben und stattdessen in ein reflexives Verhältnis zueinander gesetzt, was wiederum

151 Michael Wehrspau, Kommunikation und (soziale) Wirklichkeit. Weber, Elias, Goffman, in: Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hg.), Konstruktivismus und Sozialtheorie, Frankfurt/M. 1994, 11–46, hier 11 (Hervorh. im Original); vgl. auch Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 184.

152 Vgl. Heike Deckert-Peaceman/Cornelie Dietrich/Ursula Stenger, Einführung in die Kindheitsforschung, Darmstadt 2010, 30.

153 Leena Alanen, Kindheit als generationales Konzept, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden 2005, 65–82, 79; vgl. auch erneut Helga Kelle, Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), Kindheit soziologisch, 83–108.

154 Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, 184.

die Gegenstandskonstituierung und die Methodologie als interdependent erscheinen lässt. Analog auf den Kontext des Schülerbildes bezogen bedeutet dies, dass die gängigen Maßstäbe und vertrauten Vorstellungen davon, was „kindgerecht“ und „kindgemäß“ und entsprechend was „schülergerecht“ und „schülergemäß“ ist, als gewisse Momente der in Rede stehenden Dynamik aufgefasst werden müssen, in denen „Kindheit“ und „Kinderbilder“, „Schüler:insein“ und „Schülerbilder“ überhaupt erst entstehen. Vom „Schülerbild“ als einem Konstrukt zu sprechen, wie es diese Untersuchung nahe legen möchte, verweist also entsprechend der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Auffassung von „Kindheit“ und „Kinderbildern“ als Konstrukten auf eine diskursive Praxis und auf eine methodische Einstellung, die jener Einsicht in die Konstruktivität des Sozialen Rechnung zu tragen versucht.

Mit Blick auf die in diesem Kapitel getätigten Darlegungen zur Entdeckung der Kindheit als eigenem Lebensalter (P. Ariès), zur Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur (J.-J. Rousseau) sowie zur Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologischer Konstruktion lässt sich nun zum einen eine neue Plausibilität der für diese Untersuchung zentralen These vom Schülerbild als einem Konstrukt gewinnen, da es sich, sobald Vorstellungen von Kindheit und Bilder von Kindern in das Schülerbild einfließen (wovon ganz grundlegend ausgegangen wird) somit selbst aus Konstrukten zusammensetzt. Kurz: Das Schülerbild tritt also umso nachvollziehbarer in Gestalt einer mehrschichtigen, konstruktionalen Beschaffenheit vor Augen, da es sich selbst aus verschiedenen Konstrukten, der hier vertretenen These folgend namentlich aus Vorstellungen zur Schüler:innenrolle sowie Annahmen zu Kinderbildern und Menschenbildern¹⁵⁵, zusammensetzt. Entsprechend der Annahme, dass Konstruktionen von Kindheit und Kinderbildern gleichsam einer zweiten Dimension in das Schülerbild Eingang finden und das Schülerbild in dessen konstruktionaler Beschaffenheit als ein elementarer Bestandteil neben den Komponenten der Schüler:innenrolle und des Menschenbildes maßgeblich und folgenreich beeinflussen, ist nun weiter die zentrale Frage zu stellen, welche konkreten Vorstellungen von Kindheit und Kinderbildern hinter dem jeweiligen Schülerbild stehen, darin erkennbar werden und das jeweilige Schülerbild dementsprechend mit-konstituieren. Im Blick auf und in Annäherung an die an späterer Stelle durchzuführende Textanalyse mit dem Ziel der Rekonstruktion und Kritik spezifischer (religionspädagogischer) Schülerbilder kann ausgehend von den dargelegten pädagogischen Fundierungen als leitmotivischer Horizont daher zunächst gefragt werden: In

155 Inwiefern es gerechtfertigt ist, auch bei Menschenbildern von Konstrukten zu reden, wird im nachfolgenden Kapitel in den Blick genommen.

welchen sozio-kulturellen Hintergrund wird ein Kinderbild eingeordnet? Wie wird mittels welcher Kindheitskonstrukte das Erwachsenen/Kind- und das Erwachsenen/Schüler:in-Verhältnis im Horizont eines spezifischen Schülerbildes problematisiert? Wie wird das Kinderbild als Bewältigung der Differenz von Erwachsenenheit und Kindheit, von pädagogischer Bezugsperson und Schüler:insein konstruiert?

4.5.2 *Kriterien für die (Re-)Konstruktion des (im Schülerbild implizierten) Kinderbildes*

Anhand von vier Differenzierungen können nun ausgehend von den im Laufe dieses Kapitels gewonnenen Erkenntnissen folgende Kriterien benannt werden, an denen sich eine Reflexion von Kinderbildern und Kind-Konstruktionen idealiter auszurichten hat:

- (a) Hinsichtlich der gegebenen Vielfalt an Kind- und Kindheitsvorstellungen wurde deutlich, dass Kinderbilder, Kind- und Kindheitskonstruktionen weder als feststehend noch eindeutig oder verallgemeinerbar zu fassen sind. Vielmehr handelt es sich dabei jeweils um Konstruktionen, die im Horizont einer spezifischen sozio-kulturellen Umwelt vollzogen werden. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens stets die Perspektive einer *historisch-kulturellen Differenzierung* erforderlich.
- (b) Angesichts der für moderne Kindheitskonstruktionen der Pädagogik als konstitutiv herausgestellten Sichtweise, dass der Mensch zuerst ein Kind ist, bevor er zum Erwachsenen wird, tritt die spezifische Natur des Kindes, der in Anlehnung an Rousseau anzuerkennende Eigenwert der Lebensphase Kindheit sowie die grundsätzliche Verschiedenheit zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich vor Augen. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens stets die Perspektive einer *generationalen Differenzierung* erforderlich.
- (c) Bezugnehmend auf Ariès' Feststellung, die Entdeckung des Kindes sei im Kern seine Erfindung als Schüler:in, muss sowohl in Anlehnung an als auch in Abwandlung des unter zweitens Gesagten gelten, dass der Mensch zuerst ein Kind ist, bevor er zur Schülerin und zum Schüler wird. Schüler:insein bedeutet eine letztlich sozial konstruierte Rolle einzunehmen, die nicht nur das Kind deutlich vom Erwachsenen unterscheidet, sondern vielmehr die institutionalisierte Rollendifferenz zwischen dem Kind als Schüler:in und dem Erwachsenen als pädagogischer Bezugsperson manifestiert. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens

auch stets die Perspektive einer *rollen-relationalen Differenzierung* erforderlich.

- (d) Hinsichtlich der bereits bei Rousseau als widersprüchlich wahrzunehmenden und bis heute als virulent herausgearbeiteten Aspekte eines bleibenden Einflusses von Normalitätskonstruktionen einerseits und einer aus differenz- und ungleichheitstheoretischer Perspektive zu betonenden Heterogenität zwischen Kindern andererseits bewegt sich das pädagogische Kinderbild in einem stetigen Spannungsfeld zwischen Normativität und Binnendifferenzierung. Um der Differenz zwischen Kindern Rechnung zu tragen, macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens schließlich die Perspektive einer *individuumbezogenen Differenzierung* erforderlich.

Eine in diesem Sinne vierfach differenzierende Reflexivität bezüglich zeitgenössischer Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns kann sich nun als unmittelbar anschlussfähig für die Reflexion des Schülerbildes und dessen mehrschichtigen Konstruktionsprozess herausstellen. Bezugnehmend auf das übergeordnete Anliegen dieses Kapitels, mithilfe von Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung pädagogische Konstruktionen des Kinderbildes als in den Konstruktionsprozess des Schülerbildes eingehenden Bestandteil zu beleuchten, ergeben sich als erstrebenswerte Kategorien für die Konstruktion des Schülerbildes im Blick auf die darin implizierten Kinderbilder somit die Kriterien *historisch-kulturell differenziert*, *generational differenziert*, *rollen-relational differenziert* sowie *individuumbezogen differenziert*.

4.5.3 Leitfragen für die (Re-)Konstruktion des (im Schülerbild implizierten) Kinderbildes

Folgende Leitfragen können daran anschließend formuliert werden:

Inwiefern kommen die Schüler:innen *als Kinder* zur Sprache und werden angesichts ihres Kindseins

ad (a): im Horizont ihrer jeweiligen sozio-kulturellen Gegenwart (*i.e. historisch-kulturell differenziert*) berücksichtigt?

ad (b): im Verhältnis zu Erwachsenen (*i.e. generational differenziert*) wahrgenommen?

ad (c): in Relation zu pädagogischen Bezugspersonen und Institutionen gesetzt? (*i.e. rollen-relational differenziert*) und schließlich

ad (d): in ihrer Verschiedenheit untereinander (*i.e. individuumbezogen differenziert*) erfasst?

„Was ist der Mensch?“

Konstruktionen des Menschenbildes als dritte Dimension des Schülerbildes: Theologische Perspektiven

Im Zuge einer Annäherung an die Frage „Was ist der Mensch?“ treten nahezu unwillkürlich die drei berühmten Kantischen Grundfragen vor Augen, die alleamt in eine vierte münden:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?
4. Was ist der Mensch?

Die erste Frage beantwortet die Metaphysik, die zweite die Moral, die dritte die Religion, und die vierte die Anthropologie. Im Grunde könnte man aber alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen. (Immanuel Kant, 1800)¹

Kants Fragen sind unvermindert aktuell. Die Anthropologie als die Lehre vom Menschen umfasst alles, was wir über den Menschen wissen und denken, sowohl über uns selbst als auch über den Menschen im Allgemeinen, mit anderen Worten also welches Bild wir uns vom Menschen machen.

Das nun folgende Kapitel widmet sich der Frage nach dem Menschsein aus christlich-theologischer Perspektive sowie insbesondere der daraus abzuleitenden Implikationen für das christliche Bildungsverständnis, welches in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der für diese Untersuchung zentralen Frage nach dem religionspädagogischen Schülerbild zu verorten ist. Ausgehend von der Annahme, dass im Zuge des Konstruktionsprozesses eines Schülerbildes zum einen zunächst ganz unmittelbare, intuitiv vor das innere Auge tretende Vorstellungen zur institutionalisierten Schüler:innenrolle zum Tragen kommen („*Was ist die Rolle des Schülers, der Schülerin?*“) sowie sodann zum anderen Vorannahmen hinsichtlich des Kindes mit in den Konstruktionsprozess einfließen („*Was ist das Kind?*“), das mit dem Tag der Einschulung zuallererst zum Schüler bzw. zur Schülerin wurde und das darüber hinaus in seinem Kindsein auch außerhalb der ihm im Rahmen der Institution Schule zugeschriebenen Rolle zu berücksichtigen ist, soll nun nach einer weiteren

1 Vgl. Immanuel Kant, Schriften zur Metaphysik und Logik, 5. Auflage, Darmstadt 1800/1983, 25.

dritten Konstruktionsdimension des Schülerbildes gefragt werden. Die Frage nach dem Menschenbild („*Was ist der Mensch?*“) stellt eben diese dritte Dimension dar, deren Funktion im Einbringen anthropologisch bedeutsamer Aspekte in die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes begründet liegt. Wie aus dem Eingangsbeispiel hervorgeht wird der Mensch für Kant im Grunde zur Hauptfrage der Philosophie, und auch im Rahmen dieser Untersuchung zum Schülerbild wird die Auffassung vertreten, dass die Frage nach dem Menschenbild einen entscheidenden Aspekt der hier entworfenen Theorieperspektive bildet. Während ausgehend vom Blick auf die in pädagogischen Zusammenhängen unmittelbar vor Augen stehenden Schüler:innen zunächst ganz intuitiv nach der ihnen im schulisch-institutionellen Horizont zugeschriebenen Rolle gefragt und, wie im vorherigen Kapitel dargelegt, in einem weiteren Schritt jedoch auch das dahinterstehende und zuallererst zum Schüler bzw. zur Schülerin gewordene Kind betrachtet werden muss, ist es einer konsekutiven Zugangsweise folgend sodann unwillkürlich angezeigt, nun gleichsam „hinter“ das Kind zu blicken und es schließlich in anthropologischer Perspektive und somit in seinem Menschsein zu begreifen.

Um den hier angedeuteten, mitunter nicht unweigerlich vor Augen stehenden Zusammenhang zwischen der Abstraktionsebene des Menschenbildes einerseits und der im pädagogischen Kontext ihren Ausgang nehmenden Frage nach dem Schülerbild andererseits weiter zu verdeutlichen, soll im Horizont der allgemeinen Fragestellung nach Anthropologie in der Schule im Folgenden zunächst die hier vertretene Annahme von der Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln sowie die Frage nach kulturell geprägten Menschenbildern als konstitutive Komponente persönlicher Alltagstheorien und Identitätsbildung näher ausgeführt werden. Daran schließen sich grundlegende Anfragen und Annäherungen an die Notwendigkeit und Plausibilität der Rede vom Schülerbild angesichts der vernachlässigten Reflexion pädagogischer Konsequenzen der Menschenbildannahmen von Lehrer:innen an, bevor das religionspädagogische Schülerbild gleichsam als fachdidaktische Konkretion des christlich perspektivierten Menschenbildes eingeordnet wird. Schließlich wird in theologisch-anthropologischer Perspektive die christlich-evangelische Rede vom Menschen erläutert, wobei zunächst ganz grundlegend nach der Existenz eines christlichen Menschenbildes gefragt werden muss, bevor alttestamentliche, neutestamentliche und systematisch-theologische Aspekte thematisiert werden. Dem religionspädagogischen Interesse dieser Untersuchung folgend liegt der Fokus sodann auf den Perspektiven einer religionspädagogischen Anthropologie sowie auf

den Implikationen christlich-theologisch geprägter Aspekte des Menschseins für das evangelische Bildungsverständnis. Ein zusammenfassender Überblick hinsichtlich Theologie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes schließt das Kapitel letztlich ab.

Bevor jedoch wie in der Überschrift des vorliegenden Kapitels angekündigt über Konstruktionen des Menschenbildes als Bestandteil des Schülerbildes gesprochen werden kann, bedarf es zunächst einer grundlegenden Annäherung und einführenden Klärung dessen, was unter einem Menschenbild zu verstehen und in welchem Verhältnis zum Schülerbild es zu verorten ist. Auch eine knapp zu haltende Problematisierung des Menschenbildes als theoretischer Kategorie wird erfolgen, indem Kritik an Menschenbildern von pädagogischer Seite zumindest exemplarisch skizziert wird.

5.1 Zum Verständnis der Kategorie Menschenbild: grundlegende Annäherung

5.1.1 Was ist ein Menschenbild?

Unter Aussagen zum Menschenbild werden gemeinhin Antwortversuche subsumiert, die sich auf die Frage „Was ist der Mensch?“ beziehen. Das Anliegen, den Begriff des Menschenbildes näher zu bestimmen, muss zunächst bei der Beobachtung ansetzen, dass oftmals nahezu selbstverständlich von einem Menschenbild die Rede ist, ohne den Begriff an sich genauer zu reflektieren. Während manche Lexika gänzlich auf eine Eintragung von Menschenbild als eigenem Stichwort verzichten², beschreibt das Lexikon Pädagogik den Begriff Menschenbild als *„sich historisch wandelnde und in unterschiedlichen Systemen der Gesellschaft konkurrierende Entwürfe, durch die Menschen sich über sich selbst verständigen. Diese Selbstinterpretationen der Menschen werden häufig herangezogen, um explizit, aber auch implizit Erziehungs- und Bildungsziele zu legitimieren, und vermitteln immer auch Werte und Normen.“*³ Als theoretische Kategorie also, anhand derer Aussagen zugleich von und über Menschen gemacht werden, steht das Menschenbild demnach für den von

2 So beispielsweise die einschlägige Lexikonreihe Religion in Geschichte und Gegenwart, bei der sich zum Begriff Menschenbild keine eigene Eintragung findet, jedoch zugleich dessen zahlreiche Verwendungen im Rahmen des Artikels Mensch auffallen, vgl. Art. „Mensch“ I. Naturwissenschaftlich und psychologisch – II. Religionswissenschaftlich – III. Philosophisch – IV. Altes Testament – V. Neues Testament – VI. Kirchengeschichtlich – VII. Dogmatisch und ethisch – VIII. Judentum – IX. Islam, in: RGG⁴, 1046–1079.

3 Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt, Art. „Menschenbild“, in: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), Beltz Lexikon Pädagogik, 502.

historischen und sozio-kulturellen Hintergründen abhängigen, wandelbaren und *an eine bestimmte Perspektive geknüpften* Inbegriff der Vorstellungen zum Menschen und damit für richtungsweisende und handlungsleitende Deutungen des menschlichen Daseins. Als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung sind Fragen zum Menschsein dem Fachgebiet der Anthropologie zuzuordnen, die sich im Sinne einer „Lehre vom Menschen“ um ein mehrperspektivisches Verständnis der menschlichen Natur bemüht. Als multidisziplinäre Wissenschaft vom Menschen verfolgt sie dabei sowohl naturwissenschaftliche, als auch geisteswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Zugriffsweisen.⁴ In Abhängigkeit von der jeweils eingenommenen Betrachtungsweise ist vom Menschenbild in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen die Rede, wie dem Menschenbild der Ökonomie, der Biologie, des Historikers, des Ingenieurs, des Grundgesetzes, des philosophischen Nachdenkens oder schließlich im Kontext von Religion und religiösen Traditionen, wie beispielsweise der biblischen und der christlichen Überlieferung. Dabei kann die Bezeichnung „Menschenbild“ zum einen verstanden werden als die Abbildung dessen, was der Mensch tatsächlich und vorfindlich ist, zum anderen als (Ideal-)Bild dessen, was ein Mensch sein und wie mit Menschen umgegangen werden soll, um seiner spezifischen *conditio humana* zu entsprechen.

Für eine genauere Klärung dessen, was der Begriff „Menschenbild“ leisten kann und worin seine Grenzen⁵ bestehen, ist darum sinnvollerweise bei solchen wissenschaftlichen Disziplinen anzusetzen, in denen explizite Reflexionen auf das Menschenbild zu finden sind. Dies ist insbesondere in der Pädagogik, Wirtschafts- und Rechtswissenschaft oder auch in der (klinischen) Medizin der Fall, die sich wesentlich pragmatisch auf das menschliche Dasein beziehen, während die Philosophie und die Theologie sich darüber hinaus mit Fragen der menschlichen Transzendenzfähigkeit und -offenheit befassen. Die bereits angeklungene handlungsleitende Funktion von Menschenbildern bedeutet jedoch nicht, dass diese auch stets bewusst wären und explizit

4 Vgl. exemplarisch die folgenden einflussreichen Anthropologien: Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin/Boston 2017 (Erstausgabe Berlin/Leipzig 1928); Max Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, in: Max Scheler, *Gesammelte Werke*. Band 9, Bern 1976 (Original 1928); Hans-Georg Gadamer/Paul Vogler (Hg.), *Neue Anthropologie*, Stuttgart/München 1972–1975 (Band 1 und 2: Biologische Anthropologie. Band 3: Sozialanthropologie. Band 4: Kulturanthropologie. Band 5: Psychologische Anthropologie. Band 6 und 7: Philosophische Anthropologie); Christoph Wulf, *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*, Reinbek bei Hamburg 2004.

5 Vgl. für eine kritische Auseinandersetzung mit der Kategorie Menschenbild etwa Friedrich Wilhelm Graf, *Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne*, München 2009.

verfolgt würden. Vielmehr folgt das Handeln in den medizinischen, wirtschaftlichen, juristischen etc. Handlungsfeldern zumeist intuitiv bestimmten Vorstellungen vom Menschen, die sich erst in der Reflexion auf dieses Handeln als seine normative Grundlage aufzeigen lassen. Hierbei erweist sich der Blick auf die Pädagogik als besonders aufschlussreich, da „Erziehen [...] als intentionales Handeln auf Ziele und Leitbilder angewiesen“⁶ ist. Für Liebau lässt sich die Geschichte der Pädagogik „daher auch als Geschichte pädagogischer Menschenbilder lesen. Und man kann auch den aktuellen Streit über die richtige Pädagogik als Auseinandersetzung über das richtige Menschenbild verstehen.“⁷

Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Rede von pädagogischen Menschenbildern und der Thematik des Schülerbildes liegt nun unmittelbar auf der Hand, da die Diskussion um Menschenbilder im pädagogischen Kontext im Grunde die Frage nach den Hintergrundannahmen bezüglich der – menschlichen – Akteur:innen im pädagogischen Geschehen stellt und somit auch die Frage nach den Vorstellungen, Entwürfen, Interpretationen und Bildern, die von den Schüler:innen in der Rolle der Lernenden entworfen und konstruiert werden, bereits impliziert. Dies soll im nächsten Abschnitt eigens vertieft werden.

5.1.2 *Zum Zusammenhang von Menschenbild und Schülerbild*

Eine für das Bildungsverständnis der Neuzeit einflussreiche Metapher des Philosophen Pico della Mirandola⁸ begreift den Menschen als Bildhauer seiner selbst und transportiert dadurch zugleich eine unverkennbare Paradoxie: „Der Bildhauer benötigt, um überhaupt mit seiner Arbeit beginnen zu können, eine Vorstellung davon, wie die fertige Statue beschaffen sein soll; er muß also bereits ein Bild des fertigen Werkes haben, auch wenn er das im Fortgang der Arbeit durchaus modifizieren kann. Weil aber dieses Bild der nicht festgelegte Mensch am Beginn des Bildungsprozesses noch gar nicht haben kann, ist die Vorstellung vom Menschen als Bildhauer seiner selbst inkonsistent.“⁹ Diese

6 Anton A. Bucher, *An wirklichen Kindern vorbei*, 72.

7 Eckart Liebau, *Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?*, 125.

8 Vgl. Giovanni Pico della Mirandola, *Über die Würde des Menschen* (übersetzt von Herbert Werner Rüssel), 4. Auflage, Zürich 1996, 10f.: „Wir haben dich weder als einen Himmlichen noch als einen Irdischen, weder als einen Sterblichen noch als einen Unsterblichen geschaffen, damit du als dein eigener, vollkommen frei und ehrenhalber schaltender Bildhauer und Dichter dir selbst die Form bestimmst, in der du zu leben wünschst. Es steht dir frei, in die Unterwelt des Viehs zu entarten. Es steht dir ebenso frei, in die höhere Welt des Göttlichen dich durch den Entschluß deines eigenen Geistes zu erheben.“

9 Wolfgang Schoberth, *Einführung in die theologische Anthropologie*, 2. Auflage, Darmstadt 2019, 22.

Paradoxie kann nur dann eine Auflösung finden, wenn der in Picos Metapher angesprochene Mensch nicht als ein einziges Individuum begriffen wird, sondern sich die Perspektive auf mehrere zu unterscheidende Akteur:innen weitet. So ist sowohl der oder die allererst zu Bildende einerseits als auch dessen bzw. deren Erzieher:in andererseits in den Blick zu nehmen, der bzw. die bereits selbst seinen Bildungsprozess durchlaufen hat.

Anhand der Übertragung dieses Bildes in einen pädagogischen Zusammenhang kann nun die entscheidende Diskrepanz verdeutlicht werden zwischen dem Erziehenden als demjenigen, der das Bild des Menschen, das Ziel der Bildung sein soll, bereits vor Augen hat, und dem Schüler, dessen Bildung an jenem Bild ausgerichtet wird. Diesen Gedanken weiter vertiefend ist es einer Lehrperson in der Rolle des bzw. der Erziehenden somit *nicht* möglich, während des Bildungsprozesses und bereits zu dessen Beginn im Rahmen einer theoretischen Grundlegung und Ausarbeitung desselben über *kein* implizites inneres Bild der zu lehrenden Person (i.e. des Schülers oder der Schülerin) zu verfügen, welches den Bildungsprozess als richtungsweisende Zielvorgabe begleitet und bestimmt. In pädagogischen und didaktischen Kontexten, in denen es konkret um junge Menschen in der Rolle von Schüler:innen geht, scheint es angezeigt, im Sinne einer zugespitzten Terminologie nun nicht allein vom Bild des Menschen zu sprechen, das Ziel der Bildung sein soll und an dem die Bildung der Lernenden ausgerichtet wird – auch wenn Menschenbilder oder, wie im vorherigen Kapitel betrachtet und in entsprechenden pädagogischen Diskursen oftmals ohne weitere Erklärung synonym verwendet¹⁰, auch Kinderbilder in diesem Zusammenhang nichtsdestotrotz eine bedeutende Rolle spielen. Da in schulisch-pädagogischen Kontexten letztlich jedoch ganz konkret die Schüler:innen adressiert werden, handelt es sich dabei genau genommen vielmehr um *Schüler:innen*-Bilder, die sowohl in ziel- als auch prozessorientierender Weise im Rahmen des Bildungsgeschehens zum Tragen kommen.

Dabei ist es wichtig zu betonen, dass im Schülerbild weiterreichende, anthropologisch bedeutsame Implikationen sowie nicht allein die Immanenz betonende, sondern die Transzendenz miteinbeziehende grundlegende Annahmen im Blick auf den Menschen zum Ausdruck gebracht werden, wie sie *religionspädagogisch* betrachtet aus der *theologischen* Anthropologie gewonnen werden können. Im Blick auf das Bildungsdenken in Deutschland im 20. Jahrhundert ist in diesem Zusammenhang etwa auf die erkennbar protestantisch geprägten Bezüge hinzuweisen, die darüber hinaus wiederum selbst

10 Vgl. bspw. Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse*.

in Jürgen Baumerts¹¹ Beschreibungen der die PISA-Studien rahmenden Modi des Weltzugangs zu finden sind.¹² Andere einflussreiche erziehungswissenschaftliche Autor:innen¹³ vertreten die Annahme einer tiefenstrukturellen Bestimmtheit der modernen Pädagogik durch das protestantische Bildungsverständnis, welches insbesondere in Gestalt einer normativen Anthropologie wirksam geworden sei. Demgemäß bezieht sich ein evangelisches Bildungsverständnis grundlegend auf christliche Perspektiven auf den Menschen, wie sie im Folgenden theologisch erschlossen werden sollen.

Im Unterschied zum Menschenbild steht das Schülerbild dabei durch die in dieser Untersuchung vorgeschlagene Mehrdimensionalität und Multiperspektivität im Sinne einer Komplementarität der drei wechselseitig aufeinander bezogenen Dimensionen Schüler:innenrolle – Kinderbild – Menschenbild in einer deutlich geringeren Gefahr einer weltanschaulich-ideologischen Vereinseitigung, auf die insbesondere im pädagogischen Diskurs nachdrücklich verwiesen wird.

5.1.3 *Pädagogische Kritik an Menschenbildern*

Die Frage der Orientierung des pädagogischen Handelns an einem Menschenbild war und ist Gegenstand zahlreicher Diskussionen und Auslöser scharfer pädagogischer Kritik. In der Tat muss die Ausrichtung pädagogischer Handlungsvollzüge an bestimmten Menschenbildern als äußerst problematisch gelten, zumal wenn diese nicht aus dem Handeln erwachsen und sich in ihm verändern, sondern aus religiösen, philosophischen, weltanschaulichen oder ideologischen Überzeugungen abgeleitet werden und gar normierende Wirkung entfalten sollen. Die pädagogische Kritik an Menschenbildern zielt dabei auf zwei zentrale Aspekte: Menschenbilder sind Verallgemeinerungen, hinter denen die lebendigen Menschen in ihrer Individualität zu verschwinden drohen. Darüber hinaus beruht die Geltung, die sie beanspruchen, auf Voraussetzungen, die selbst umstritten sind und der eingehenden Diskussion

11 Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100–150.

12 Darauf verweist Friedrich Schweitzer, *Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive*, 138.

13 Vgl. etwa Jürgen Oelkers, *Einführung in die Theorie der Erziehung*, Weinheim/Basel 2001; Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim/Basel 2003; Daniel Tröhler, *Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations*, London/New York 2013.

bedürfen. Jürgen Oelkers lehnt eine Ausrichtung der Pädagogik an Menschenbildern darum strikt ab:

Mit ‚Menschenbildern‘ können allenfalls Generalisierungen ‚des‘ Menschen erfasst werden, keine empirischen Personen, keine reale Gesellschaft und auch keine Bildungssysteme, aller pädagogischen Adressierung zum Trotz. ‚Menschenbilder‘ erlauben Sichtweisen und nehmen dadurch die Entscheidung ab, auch weil sie immer mit Autoritäten tradiert werden. Wenn also der Mensch Maß des Bildungswesens sein soll, dann nicht im Sinne generalisierter Menschenbilder, die außerstande sind, auf tatsächliche Erfahrungen zu reagieren.¹⁴

Oelkers Hinweis auf die Problematik eines unmittelbar normativen Rekurses auf ein vorgegebenes Menschenbild hat seine Berechtigung: Die Vorstellung, einen Menschen nach einem bestimmten Bild formen zu wollen, ist nicht mit der Bemühung um die Bildung autonomer Subjekte in Einklang zu bringen. Diese hat sich vielmehr gerade in dem Sinne ‚am Menschen‘ auszurichten, dass dabei anstelle einer allgemeinen Vorstellung vom Menschen das individuelle Gegenüber im Blick ist. Auch eine Legitimierung der Ziele des jeweiligen pädagogischen Handelns mittels Menschenbilder ist abzulehnen. Andererseits scheint sich auch Oelkers darüber im Klaren zu sein, dass eine Forderung, angesichts dieser Gefahren gänzlich auf ein Menschen- bzw. Kinderbild zu verzichten, ins Leere laufen würde: „Alle Bilder der Kindheit manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen.“¹⁵ Auf ganz ähnliche Weise bringt Bucher das vorliegende Dilemma auf den Punkt, indem er Kinderbilder als „an wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar“¹⁶ bezeichnet.

Die pädagogische Diskussion um das Menschen- bzw. Kinderbild ist gerade darum von weitreichender anthropologischer Bedeutung, weil sie exemplarisch aufzeigt, dass die Normativität, die Menschen- oder Kinderbildern unvermeidlich innewohnt, zumeist indirekt und unbewusst wirkt: Was jemand vom Menschen oder von einem Menschen denkt, bestimmt seinen Umgang mit ihm, wobei sowohl Zielvorgaben als auch Vorannahmen dabei normative Gestalt annehmen. Auch wenn Menschenbilder in der Gefahr unangemessener Generalisierungen stehen, setzt pädagogisches Denken und Handeln Vorstellungen vom Menschen voraus. Darauf soll im Folgenden näher

14 Jürgen Oelkers, Der Mensch als Maß des Bildungswesens?, in: Eilert Herms (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde, Gütersloh 2001, 118–137, 134; vgl. auch Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 4. Auflage, Weinheim/Basel 1993, 18.

15 Jürgen Oelkers, Kinder sind anders, 255.

16 Anton A. Bucher, An wirklichen Kindern vorbei, 62.

eingegangen werden, indem nach verschiedenen Aspekten anthropologischer Fragen im schulischen Kontext gefragt wird.

5.1.4 *Zwischenbemerkung zur Rede vom „Menschenbild“*

Zuvor bleibt an dieser Stelle jedoch festzuhalten, was in den bisherigen Abschnitten zur Annäherung an ein Verständnis der Kategorie Menschenbild bereits angeklungen ist und was auch im weiteren Verlauf des Kapitels noch verdeutlicht wird: Bei der Rede vom „Menschenbild“ handelt es sich um einen weithin gebräuchlichen, wissenschaftlich jedoch nicht eindeutig geklärten Begriff. Angesichts seiner vielfachen Verwendung im Rahmen von Alltagstheorien einerseits sowie in wissenschaftlichen Kontexten andererseits ist auf die grundsätzliche Problematik und unvermeidliche Perspektivierung hinzuweisen, die dem Sprachgebrauch im Blick auf den Terminus „Menschenbild“ innewohnt.¹⁷ Diese Problematik tritt nicht zuletzt auch angesichts der negativen Gebrauchsweise des Menschenbildbegriffs zu Tage, wie sie etwa im Zusammenhang mit bestimmten weltanschaulichen Ideologien ersichtlich wird (bspw. das Menschenbild im Materialismus, Nationalsozialismus, Islamismus etc.).

Somit ist es angezeigt, im weiteren Verlauf des vorliegenden Kapitels die Ungeklärtheit und Problematik des Menschenbild-Begriffs stets implizit mitzubedenken und im Bewusstsein zu halten. Dabei ist wichtig zu betonen, dass es keine einheitlichen oder konsensuell tragfähigen Aussagemöglichkeiten bezüglich eines etwaigen christlichen Menschenbildes geben kann, sondern diesbezüglich stets von einer Pluralität und Positionalität aller Aussagen auszugehen ist. Aus diesem Grund ist die Rede von Menschenbildern im Folgenden im Sinne von entsprechend perspektivierten Annahmen und Aussagen über das Menschsein zu verstehen. Hinsichtlich der Frage nach Menschenbildern im christlich-theologischen Zusammenhang wird an betreffender Stelle sodann von *christlich perspektivierten* Aussagen zum Menschsein die Rede sein und der Sprachgebrauch eines christlich perspektivierten Menschenbildes zum Tragen kommen.

Insbesondere im Blick auf die Perspektiven einer religionspädagogischen Anthropologie, wie sie unter 5.3.5 thematisiert werden, ist bereits an dieser Stelle vorab auf deren Orientierung an den innerhalb der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik weithin geteilten Sichtweisen¹⁸ hinzuweisen.

17 Als kritische Auseinandersetzung mit der Kategorie Menschenbild vgl. erneut Friedrich Wilhelm Graf, *Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne.*

18 Obschon es wie gesagt keine einheitlichen theologisch-anthropologischen Aussagemöglichkeiten geben kann, können als weithin anerkannte und orientierende Sichtweisen

5.2 Anthropologie in der Schule?

5.2.1 *Die Relevanz von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln*

In seiner „anthropologische[n] Betrachtungsweise in der Pädagogik“ sieht Bollnow auf pointierte und für den Argumentationsgang dieser Arbeit grundlegend bestätigende Weise „jedes pädagogische System [...] getragen von einer ganz bestimmten Auffassung vom Menschen. Diese bildet die einheitliche Mitte, aus der alle Einzelfragen hervorgegangen sind und in der sie untereinander zusammenhängen.“ Darum sei allein dieses Bild vom Menschen auch der geeignete Schlüssel, hinter die Einzelheiten der pädagogischen Lehren zu dringen und sie gewissermaßen in ihrer „Stilreinheit“, in der inneren Notwendigkeit ihres Zusammenhangs zu begreifen.¹⁹ Bollnow geht sogar so weit, die Geschichte der Pädagogik als „eine Geschichte der Menschendeutungen“²⁰ verstehen zu wollen. Im Wesentlichen durch philosophische Ansichten zur grundlegenden Natur des Menschen gekennzeichnet, beschreibt das Menschenbild grundlegende Haltungen und Einstellungen, die fundamentale, existentielle Aspekte des spezifisch Menschlichen betreffen. Bollnow betrachtet es dem Wesen des Menschen immanent, sich Vorstellungen von seinem Mensch-Sein zu machen und durch diese das eigene Leben zu erklären. Die Vorstellungen verbinden sich zu einem bestimmten Bild vom Menschen, das auf alle Lebensäußerungen des Betreffenden ausstrahlt und ihnen eine innere Einheit verleiht.²¹ Dass die anthropologische Fragestellung somit direkte Auswirkungen auf die eigene Selbstwahrnehmung hat, handlungs- und urteilsprägenden Charakter einnehmen und in entsprechenden Verhaltensweisen konkret zum Ausdruck kommen kann, beschreibt auch Gehlen:

der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik exemplarisch genannt werden: Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive (Erstveröffentlichung 1991), in: Karl-Ernst Nipkow/Peter Biehl, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9–102; Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive, Zürich 2011; Bernhard Grümme, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2012.

19 Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (Neue pädagogische Bemühungen), Essen 1968, 15.

20 Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, 16.

21 Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, 13.

Das von nachdenkenden Menschen empfundene Bedürfnis nach einer Deutung des eigenen menschlichen Daseins ist kein bloß theoretisches Bedürfnis. Je nach den Entscheidungen, die eine solche Deutung enthält, werden Aufgaben sichtbar oder verdeckt. Ob sich der Mensch als Geschöpf Gottes versteht oder als arrivierten Affen, wird einen deutlichen Unterschied in seinem Verhalten zu wirklichen Tatsachen ausmachen; man wird in beiden Fällen auch in sich sehr verschiedene Befehle hören.²²

Während ein Menschenbild je spezielle, mit übergreifenden Gegenstandsbereichen verbundene Werte und Überzeugungen umfasst (beispielsweise das Menschenbild des Christentums, der Postmoderne, der Psychoanalyse etc.), existiert allerdings, wie Vossenkuhl betont, kein „geschlossenes, einheitliches oder ganzheitliches Menschenbild“, da bislang auf „keine gemeinsame begriffliche Form“ zurückgegriffen werden kann, „in welcher die Resultate der Wissenschaften vom Menschen, von der Philosophie, der Theologie, der Psychologie und Soziologie bis zur Medizin und den Biowissenschaften theoretisch wohlgeordnet und kohärent untergebracht werden könnten.“²³ Nach Auffassung von Standop et al. trägt dieser Umstand dazu bei, dass „unterschiedlichste Vorstellungen und Konzepte unter dem Begriff Menschenbild subsumiert werden [können], u.a. auch in einem pädagogisch-didaktischen Menschenbild.“²⁴

5.2.2 *Kulturell geprägte Menschenbilder als konstitutive Komponente persönlicher Alltagstheorien und Identitätsbildung*

Aus Sicht der philosophischen Anthropologie umfasst das Menschenbild die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen dessen, was der Mensch gemäß seiner ursprünglichen und natürlichen Verfasstheit ist, wie der Mensch in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt sowie welche Werte und Ziele das menschliche Leben prägen sollen. Bei der Beantwortung dieser Fragen kommen mitunter Beobachtungen zum Tragen, die sich auf die Art und Weise menschlicher Interaktionen, die Ausgestaltung des Lebensraums, der

22 Arnold Gehlen, *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, hg. v. Karl-Siebert Rehberg, Frankfurt/M. 1993 (Erstveröffentlichung 1940), 3.

23 Wilhelm Vossenkuhl, *Über vergangene Modelle und neue Ideologien*, in: Wilhelm Vossenkuhl u.a. (Hg.), *Ecce Homo! Menschenbild – Menschenbilder*, Stuttgart 2009, 256–271.

24 Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels, *Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht*, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2017, 9–20, 10; vgl. auch Jutta Standop, *Menschenbild und Humanität. Erziehungstheoretische Implikationen im Kontext des schulischen Ungleichheitsdiskurses*, in: Eiko Jürgens/Susanne Miller (Hg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*, Weinheim/Basel 2012, 188–212.

persönlichen und familiären Beziehungen, der Lebenshaltung, auf die Berufsausübung, die gesellschaftliche und politische Teilhabe, sowie auf das Engagement in religiösen, kulturellen, musischen, sportlichen, gemeinnützigen Vereinigungen oder auch das nachbarschaftliche, ehrenamtliche Engagement beziehen. Für Laucken gehört das Menschenbild zu den subjektiven, „naiv-theoretische[n] Konzepte[n] des Alltagsmenschen, um das Tun seiner Mitmenschen zu erklären und zu antizipieren.“²⁵ Als wesentlicher Teil der persönlichen Alltagstheorien seien Menschenbilder gekennzeichnet durch „ein relativ unkritisches, durch keine wissenschaftliche Reflexion getrübt Vertrauen in eigene Kenntnisse.“²⁶ Das auf der je individuellen Wahrnehmung basierende und in diesem Sinne somit offensichtlich zurecht als *subjektiv konstruiert* zu bezeichnende Menschenbild einer Person äußert sich unter Umständen nicht als bewusst oder mitteilbar, sondern vielmehr als intuitive, nichtsdestoweniger einflussreiche Überzeugung.

Fahrenberg zufolge können viele menschenbildgenerierende Annahmen als so selbstverständlich erachtet werden, dass sie im Alltag selten hinterfragt und überdacht werden.²⁷ Umso nachdrücklicher kann angesichts dessen betont werden, dass Menschenbilder in ihrer Funktion als wesentliche, elementare und konstitutive Komponenten persönlicher Alltagstheorien und Weltanschauungen anerkannt werden müssen. Das an diese grundlegende Feststellung anknüpfende Anliegen einer Notwendigkeit zur offenlegenden Reflexion der Menschenbilder insbesondere hinsichtlich ihrer handlungsorientierenden und urteilsleitenden Wirksamkeit stößt nun speziell auch in der sozialpsychologischen Forschung und der Emotionspsychologie auf Rückhalt, die sich in wesentlichen Forschungszweigen mit dem Zusammenhang zwischen Annahmen von Personen über Menschen und dem Verhalten von Personen beschäftigt.²⁸ Demzufolge entspringen Handlungen sozialer Natur denjenigen „Grundannahmen darüber, wie wir selber und andere Menschen sind.“²⁹ Als Basis eines Bewertungssystems, mit Hilfe dessen Ereignisse und interpretiert und bewertet sowie Verhalten gleichsam organisiert wird, dienen eben jene Grundannahmen bezüglich der menschlichen Natur und des

25 Uwe Laucken, Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart 1974, 27.

26 Uwe Laucken, Naive Verhaltenstheorie, 20.

27 Vgl. Jochen Fahrenberg, Annahmen über den Menschen: Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht, 6. Auflage, Kröning 2021.

28 Vgl. Robert B. Cialdini, Die Psychologie des Überzeugens, Göttingen 2013; Albert Ellis, Reason and emotion in psychotherapy, New York 1994.

29 Gisela Steins, Die Bedeutung von Menschenbildannahmen für Soziales Lernen in der Schule, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 275–287, 275.

menschlichen Wesens, dient also mit anderen Worten das Menschenbild im Sinne einer umfassenden Sichtweise des Menschen als Legitimation für menschliche Interaktion sowie für die Bewertung von gewissen Verhaltensweisen als (un-)angemessen. Steins spricht in diesem Zusammenhang von der Entstehung einer „soziale[n] Realität“, in welcher zwischenmenschliches Verhalten de facto von Menschenbildern organisiert wird und welche „Spielregeln des Miteinanders erschafft, bereithält und anpasst.“³⁰ Den grundlegenden Vorstellungen und Annahmen bezüglich des Menschenbildes kommt somit bei der Konstruktion, Aufrechterhaltung und Veränderung dieser sozialen Realität eine maßgebliche Rolle zu, da sich ihre Wirksamkeit auf alle durch menschliche Interaktion geprägten gesellschaftlichen und privaten Bereiche erstreckt.³¹

Darüber hinaus besteht auch was die Identitätsbildung anbelangt ein Zusammenhang mit dem Menschenbild. So sieht Oertner die Identitätsbildung erheblich durch das aktuelle Menschenbild der Kultur bestimmt, in der ein Individuum lebt. „Menschenbilder beeinflussen [...] Erziehungsvorstellungen und Erziehungshandlungen. Dabei muss das Menschenbild nicht explizit vorhanden sein, aber es spiegelt sich zumindest in Regeln, konkreten Pflichten und Sprichwörtern wider. Kinder, die auf diese Weise eine kulturtypische Identität aufbauen, *konstruieren* zugleich das dazugehörige Menschenbild mit.“³² Insofern jede Kultur über „ihre eigenen institutionalisierten und sanktionierten erlernten Verhaltensmuster, Rituale und Überzeugungen“³³ verfügt und kulturelle Praktiken somit oftmals langfristig existierende religiöse und philosophische Anschauungen reflektieren, entstehen verschiedene Sichtweisen über die Natur des Menschen auch vor dem Hintergrund soziohistorischer Rahmenbedingungen. Sie erfüllen die Funktion, den Menschen im Blick auf grundlegende Fragen zum Wesen des Selbst, zu existentiellen Werten und Prinzipien sowie darüber hinaus auch zur Rolle des Einzelnen in der Gemeinschaft Orientierung zu geben, weshalb im Blick auf die meisten

30 Gisela Steins, Die Bedeutung von Menschenbildannahmen für Soziales Lernen in der Schule, 275.

31 Vgl. Albert Ellis, Reason and emotion in psychotherapy.

32 Rolf Oertner, Menschenbilder im Kulturvergleich, in: Gisela Trommsdorff/Hans-Joachim Kornadt (Hg.), Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie, Göttingen 2007, 497–512, 497 (Hervorhebung durch Vf.).

33 Lawrence Pervin/Daniel Cervone/Oliver John, Persönlichkeitstheorien, 5. Auflage, München 2005, 43.

derselben Kultur angehörenden Menschen in manchen Lebensbereichen auch gewisse Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten festzustellen sind.³⁴

Da die so entworfenen Menschenbilder für gewöhnlich dem entsprechen, was den Menschen erkenntnisbezogen als Entwurf möglich ist, mit anderen Worten also was sie an Annahmen, Vorstellungen und Sichtweisen vom Menschen zu konstruieren vermögen, erweist sich hinsichtlich der Entstehung von Menschenbildern die Rede von Konstruktionsprozessen als durchaus berechtigt, wie auch Liessmann bemerkt: „Modelle für die Selbstansichten des Menschen sind seit Anbeginn die Artefakte und Maschinen, die der Mensch selbst imstande war zu konstruieren und zu bauen. [So] ist Adam noch ganz aus der Perspektive eines frühkulturellen Töpfers, der aus Lehm etwas zu formen weiß, konzipiert [...]. Die Triebdynamik Sigmund Freuds etwa ist ganz nach dem Modell der Dampfmaschine geformt [...], die Entwicklung der Elektronenrechner führt zu Modellen des Gehirns und damit des Menschen, die diesen nun als informationsverarbeitende Maschine auf bioelektrischer Basis identifizierten.“³⁵ In diesem Sinne fungieren Menschenbilder somit gleichsam als Spiegel eines spezifischen Zeitalters, insofern sie zentrale Themen einer jeweiligen Epoche reflektieren und repräsentieren und sich daher selbst stets im Übergang befinden.³⁶

Auch Anhalt und Becker betonen die „sich wandelnden Konstellationen“³⁷, in denen Menschenbilder zur Orientierung dienen, und postulieren im Zuge ihrer Auseinandersetzung mit soziologischen Grundlagen von Menschenbildannahmen darüber hinaus, dass auch jede soziologische Perspektive unweigerlich implizite oder explizite Annahmen über den Menschen enthält. So wird der Mensch immer in seinen soziologischen Bezügen und den daraus resultierenden wechselseitigen Interaktionen verstanden. Aus Sicht der Soziologie wäre es gar verfehlt, eine Komplettbeschreibung des Menschen anzustreben, da das soziologisch reflektierte Menschenbild, welches als

34 Vgl. Jutta Standop, Menschenbild und Humanität. Erziehungstheoretische Implikationen im Kontext des schulischen Ungleichheitsdiskurses, in: Eiko Jürgens/Susanne Miller (Hg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse, Weinheim u.a. 2012, 188–212.

35 Konrad Liessmann, Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft, Wien 2012, 51f.

36 Vgl. Jutta Standop, Das Menschenbild als Einflussgröße auf Schulentwicklungsprozesse. Versuch einer Strukturierung eines vieldeutigen Begriffs, in: Jutta Standop/Antja Greiling/Jan Seefeldt (Hg.), Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung, Bad Heilbrunn 2014, 49–62.

37 Elmar Anhalt/Rolf Becker, Soziologische Grundlagen von Menschenbildannahmen, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 53–69, 57.

sozialwissenschaftliche Auffassung von Wesen und Bestimmung des Menschen konzipiert ist, „ein höchst selektives Konstrukt“³⁸ darstelle. Zwar lassen sich verschiedene Gesellschaftstypen als Resultate des Zusammenwirkens konstatieren und entsprechende Modelle des Menschen wie den homo soziologicus, homo oeconomicus, homo sozio-oeconomicus, homo ludens, homo faber, homo moralis etc. benennen. Diese beanspruchen jedoch nicht, „den ‚ganzen Menschen‘“ zu erfassen“³⁹. Angesichts der Komplexität von Sozialsystemen fällt Menschenbildern vielmehr die Aufgabe zu, die subjektiv-singulären Eindrücke von Individuen zu einem gesamtgesellschaftlichen Bild zu ergänzen und zu rahmen.

Von einem erziehungswissenschaftlichen Standpunkt ausgehend befasst sich Standop eingehend mit der Rolle von Menschenbildern im pädagogischen Kontext und bietet weiterführende Anknüpfungspunkte für den in dieser Untersuchung vertretenen Ansatz einer Theorie zur Konstruktion des Schülerbildes. Sie vertritt die Überzeugung, dass individuelle Menschenbilder durch andere Personen und durch Institutionen geprägt werden, über Lernen, Prozesse der Identifikation oder der Abgrenzung geformt und über die eigene Auseinandersetzung weiterentwickelt werden, während zugleich der jeweils individuelle Entwurf von Identität auf das eigene Menschenbild wirkt. Darüber hinaus kommt die Einflussgröße von Menschenbildannahmen auch in Form von Erwartungen über künftiges Verhalten und Erleben zum Tragen⁴⁰, was im folgenden Abschnitt für den schulischen Kontext in den Blick genommen werden soll.

5.2.3 *Menschenbildannahmen von Lehrer:innen: grundlegende Anfragen und Annäherungen an die Notwendigkeit und Plausibilität der Rede vom Schülerbild*

Das Thema „Menschenbilder in Schule und Unterricht“ kann als ein in der (historischen) Bildungsforschung vernachlässigtes Forschungsfeld bezeichnet werden.⁴¹ Diese Feststellung muss insofern erstaunlich erscheinen, als zugleich darauf hingewiesen wird, dass „die Menschenbilder der Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Lehrkräfte die Schul- und Unterrichtswirklichkeit

38 Renate Mayntz, Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie, Frankfurt/New York 2009, 61.

39 Ebd.

40 Vgl. Jutta Standop, Das Menschenbild als Einflussgröße auf Schulentwicklungsprozesse.

41 Vgl. stellvertretend Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht.

deutlich präg(t)en.“⁴² Zu der durchaus als brisant zu bezeichnenden Tatsache, dass der Beschäftigung mit Menschenbildannahmen in ihrer Funktion als pädagogisch einflussreiche und unmittelbar wirksame Theorien bislang offenbar nicht allzu große Aufmerksamkeit eingeräumt wird, kommt ein weiterer Faktor verschärfend hinzu, den Matthes und Schütze auf den Punkt bringen: „Den Handelnden sind ihre Menschenbilder und vor allem die sich daraus ergebenden Konsequenzen und/oder damit verbundene Einseitigkeiten nicht immer bzw. meist nicht bewusst; das macht jene aber nicht weniger wirksam.“⁴³ Eine Reflexion pädagogischer Konsequenzen der Menschenbildannahmen von Lehrer:innen findet demzufolge kaum statt und wird in ihrer Tragweite gänzlich vernachlässigt.

Auch für Standop steht außer Frage, dass Erziehung, die sich am und zugleich durch den Menschen vollzieht, nicht voraussetzungslos erfolgen kann, sondern „wesentlich von Menschenbildannahmen bestimmt“⁴⁴ ist. In diesem Sinne bringt sie die Überzeugung zum Ausdruck, dass auch Lehrkräfte im Rahmen ihres jeweiligen Menschenbildes „oder – spezieller – ihres ‚Bildes vom erfolgreich lernenden Menschen/Schüler‘“⁴⁵ über unterschiedliche Haltungen und Überzeugungen verfügen, die im Horizont ihres pädagogisch-didaktischen Denkens und Handelns unwillkürlich wirksam sind, indem sie werteorientierend und handlungsleitend zum Tragen kommen. Auch im pädagogischen Horizont handelt es sich bei Menschenbildern also offenbar um (1) omnipräsente, (2) zumeist unbewusst-implizite und (3) nichtsdestoweniger einflussreiche Theorien, die sich auf didaktische Konzeptionen und pädagogisches Handeln in Schule und Unterricht auswirken und denen somit eine große Bedeutsamkeit zuzumessen ist. In Anbetracht dessen ist die drängende Frage in den Raum zu stellen, weshalb über die (erziehungs-)wissenschaftliche Ebene hinaus im (fach-)didaktischen Kontext noch keine breite Diskussion im Hinblick auf pädagogische Konsequenzen und Einseitigkeiten eben dieser Menschenbildannahmen geführt wird. Im Zeichen

42 Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 36–52, 36.

43 Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht, 36.

44 Jutta Standop, Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 259–274, 262.

45 Jutta Standop, Implikationen schüleraktiver Lehr- und Lernformen, in: Dies., Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung und didaktische Konsequenzen, Bad Heilbrunn 2013, 293.

von Bemühungen um transparent ausgewiesene Kriterien für professionelles pädagogisches Handeln wäre dies fraglos als erstrebenswertes Unterfangen zu markieren. Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, Menschenbilder gleichsam präskriptiv normativ zu verstehen, sich also etwa ausgehend von Theorieperspektiven Bilder vom Menschen zu machen, an die die pädagogischen Subjekte letztlich angepasst werden. Ebenso wenig kann es das Ziel sein, aus anthropologischen Reflexionen gar normative Bestimmungen und Handlungsanweisungen abzuleiten. So weist Scheunpflug⁴⁶ darauf hin, dass sich aufgrund eben dieser Gefahr u.a. die Erziehungswissenschaftlerin Heyting nachdrücklich gegen ein Nachdenken über pädagogische Menschenbilder aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ausspricht⁴⁷, während auch Wulf und Zirfas starke Vorbehalte gegenüber anthropologischen Reflexionen sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Pädagogik konstatieren und die Auffassung einer allenfalls schwachen Normativität der Anthropologie zum Ausdruck bringen.⁴⁸ Vielmehr geht es jedoch um das begründete Anliegen einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass jedes pädagogische Handeln einerseits von impliziten Vorstellungen über den Menschen geprägt ist und andererseits im Wissen um die grundsätzliche Individualität einer jeden Person steht, „auf die es sich einzulassen gilt und die nicht durch Menschenbilder in eine bestimmte Rolle gedrängt werden sollte.“⁴⁹

In diesem Sinne muss eine jede Theoriebildung zum Menschenbild daher als ambivalent vor Augen treten. Doch trotz der bestehenden Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses durch ein präskriptiv normatives Menschenbildverständnis muss betont werden, dass Pädagog:innen unweigerlich im Horizont eines spezifischen Menschenbildes agieren. Der Anspruch, „aus einer Theorieperspektive sonst nur implizit mitlaufende Menschenbilder“ zu explizieren und sichtbar zu machen, leuchtet insofern unmittelbar ein, als die Wirksamkeit von Menschenbildkonstruktionen und -annahmen als Einflussgröße auf pädagogische Vollzüge prinzipiell außer Frage steht. Auch für

46 Vgl. Annette Scheunpflug, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Evolutionstheoretische Perspektiven, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 124–135.

47 Vgl. Frieda Heyting, Die kindliche Entwicklung in der Umwelt der Erziehung. Observationen im Licht der Theorie dynamischer Systeme, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1996, 205–235.

48 Vgl. Jörg Zirfas, Pädagogik und Anthropologie; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch pädagogische Anthropologie.

49 Annette Scheunpflug, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Evolutionstheoretische Perspektiven, 124.

Matthes und Schütz besteht Einigkeit darüber, dass jeder Mensch intuitiv über Annahmen im Blick auf sich selbst, seine Mitmenschen und somit de facto über ein Menschenbild verfügt.⁵⁰ Weiter herrsche Konsens, dass dieses implizit vorhandene Menschenbild eine handlungs- und urteilsleitende Funktion einnimmt und auch im Horizont von Schule und Unterricht wirksam ist, indem es pädagogisches Denken und Handeln maßgeblich beeinflusst. Angesichts dieser enormen Bedeutsamkeit muss die Reflexion über implizit handlungsleitende Menschenbilder gerade auch innerhalb didaktischer Vollzüge als Desiderat markiert und ihre Ausklammerung kritisiert werden, während zugleich die Forderung einer Verlegung des Menschenbild-Diskurses insbesondere auch in schulisch-institutionelle Bereiche hinein an Plausibilität gewinnt. Wäre die bewusste Offenlegung eines durch Selbstreflexion für das Bewusstsein zugänglich gemachten Menschenbildes (im Leitbild einer Schule etwa, innerhalb einer pädagogischen Konzeption und domänenspezifisch innerhalb einer Fachdidaktik) nicht ein Akt der Redlichkeit, um pädagogische und (fach-) didaktische Handlungsmotive transparent auszuweisen und (fach-)wissenschaftlich zu begründen? Die bestehenden Vorbehalte gegen ein solches Vorgehen finden in der Überzeugung ihren Ausdruck, dass anthropologische Reflexionen der Theorieperspektive vorbehalten sein mögen, die sich in ihrer philosophischen Abstraktheit und präskriptiven Normativität zu sehr von einer pädagogischen Praxis der konkreten Interaktion mit Schüler:innen abhebt.

Angesichts der ganz offensichtlich bestehenden Kluft zwischen wissenschaftlicher Menschenbild-Diskussion und pädagogischem Alltags-Handeln, zwischen theoretischer Anthropologie und schulischer Wirklichkeit stellt sich somit die Frage nach einer Kategorie, die in verbindender Funktion diesbezüglich für Sprachfähigkeit sorgen kann. Auf der Suche nach Ursachen für die bislang zögerliche erziehungswissenschaftliche Diskussion über pädagogische Menschenbilder erscheint in diesem Zusammenhang eine von Standop gewählte Formulierung als hilfreich. Indem sie wie bereits zitiert im Kontext der Rede vom jeweiligen Menschenbild der Lehrkräfte dieses ganz ausdrücklich spezifiziert als deren „Bild[...] vom erfolgreich lernenden Menschen/Schüler“, kann geschlussfolgert werden, dass die wissenschaftlich-abstrakte Terminologie des Menschenbildes in ihrer durchaus präskriptiv normativ anmutenden Konnotation für den hier angesprochenen konkreten schulisch-pädagogischen Kontext durch die Nennung des *Bildes von der bzw. dem erfolgreich lernenden Schüler:in* eine Konkretion erfährt, in welcher die Rede vom *Schülerbild* bereits

50 Vgl. Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche.

anzuklingen scheint. So wird an dieser Stelle exemplarisch ein Bewusstsein dafür greifbar, dass die Rede vom Menschenbild in pädagogischer Perspektive nicht gänzlich angemessen ist und einer Spezifizierung durch die Rede vom Bild des Schülers und der Schülerin bedarf. Anstatt vom Menschenbild im pädagogischen Horizont vom Schülerbild zu sprechen, in welches neben Erwartungen an die Schüler:innenrolle und Kindkonstruktionen durchaus auch anthropologisch bedeutsame Implikationen in Gestalt von Menschenbildannahmen in konstitutiver Weise miteinfließen, kann die Möglichkeit einer neuen Ebene der pädagogischen und (fach-)didaktischen Sprachfähigkeit und somit auch der professionellen Selbstreflexion in Aussicht stellen. Dazu erfolgt in einem nächsten Schritt nun zunächst die Darstellung einordnender Überlegungen zum religionspädagogischen Schülerbildes als fachdidaktischer Konkretion des christlich perspektivierten Menschenbildes. Eine Skizzierung christlich-theologischer Sichtweisen auf das Menschsein sowie eine religionspädagogische Zuspitzung theologisch-anthropologischer Implikationen schließen sich an.

5.2.4 *Das religionspädagogische Schülerbild als fachdidaktische Konkretion eines christlich perspektivierten Menschenbildes*

Wie bereits beschrieben beeinflussen Menschenbilder das Denken, Handeln und Urteilen von Personen in verschiedensten gesellschaftlichen Kontexten der menschlichen Interaktion, da sie im Sinne einer elementaren Sichtweise des Menschen und somit gewissermaßen als gebündelte Konstruktion aller subjektiv erfahrener Annahmen über das menschliche Wesen letztlich zur Legitimationsgrundlage individueller Wertebildung und persönlicher Weltanschauung werden. Viele Überzeugungen werden dabei als so selbstverständlich erachtet, dass sie im Alltag kaum reflektiert und hinterfragt werden. Insbesondere werden die „tief im Individuum verwurzelten sogenannten Grundüberzeugungen, wie z.B. der religiöse Glaube, die Freiheit des Willens, Prinzipien der Ethik, soziale Verantwortung und andere Werte“⁵¹ offenbar nur selten überdacht. Insofern der Begriff Menschenbild die Vorstellung und das *Bild* bezeichnet, das jemand vom Menschen konstruiert, zielt er auf die Gesamtheit der Annahmen und Überzeugungen dessen, was der Mensch von Natur aus, gewissermaßen seiner ursprünglichen Verfasstheit gemäß ist. Dazu

51 Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels, Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht, 9; vgl. auch Jochen Fahrenberg, Menschenbilder. Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten. Psychologische und Interdisziplinäre Anthropologie, Freiburg 2007 sowie Jochen Fahrenberg, Annahmen über den Menschen: Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht, 6. Auflage, Kröning 2021.

gehören unweigerlich auch Auffassungen davon, wie der Mensch in seinem sozialen und materiellen Umfeld lebt, welche Werte und Ziele das Leben eines Menschen haben sollte und somit auch Vorstellungen davon, die sowohl die Inhalte als auch die Formen menschlicher Erziehung und Bildung betreffen. Ausgehend von den beschriebenen Annahmen bezüglich der Prägung und Wirksamkeit von Menschenbildern kann daher gesagt werden, dass Menschenbilder mit bestimmten Sichtweisen auf das Menschsein *und die* bzw. *in der* Welt zusammen hängen⁵² und mitunter Bezüge zu entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen aufweisen, die in der Schule als *Fachwissenschaften* vertreten sind, davon geprägt und beeinflusst sind, insofern spezifische Perspektiven auf den Menschen zur Geltung kommen und jeweils unterschiedlich akzentuierte Aspekte auf den Menschen und das Menschsein im Vordergrund stehen.

So lässt Fahrenbergs interdisziplinär-anthropologischer Ansatz, verschiedene Menschenbilder in Abhängigkeit und Perspektive der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zu analysieren, in die sie eingebunden und von der sie maßgeblich geprägt sind, auf eben diese grundlegende Überzeugung schließen, dass Menschenbilder sich auch gemäß ihres domänenspezifischen Einflusses und ihres Bezogenseins auf wissenschaftlich bedingte Zusammenhänge voneinander unterscheiden, insofern die Annahmen bezüglich des menschlichen Wesens und menschlicher Sinnggebung Fahrenbergs Untersuchung zufolge⁵³ beispielsweise in Psychologie und Psychotherapie, (Neuro-)Biologie, Soziologie, Theologie und Philosophie bemerkenswerte Differenzen aufweisen.

Doch längst nicht nur von einer wissenschaftlichen Disziplin zur nächsten, sondern vielmehr auch *innerhalb* einer wissenschaftlichen Disziplin existiert die Überzeugung, dass Menschenbilder je nach zugehöriger Konzeption, von der sie beeinflusst und aus der heraus sie konstruiert wurden, variieren und dass demnach von einer Pluralität an Menschenbildern nicht nur über die Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen hinweg und somit interdisziplinär, sondern mit erneutem Verweis auf den je subjektiven Konstruktionscharakter von Menschenbildern überdies auch domänenspezifisch im Hinblick auf verschiedene Konzeptionen und Strömungen innerhalb eines Wissenschaftszweiges und somit gleichsam intradisziplinär auszugehen ist. So nehmen beispielsweise Matthes und Schütze in exemplarischen Zugängen

52 Standop et al. sprechen sogar davon, dass Menschenbilder „in der Regel in eine bestimmte Lehre eingebunden“ seien: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels, Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht, 9.

53 Vgl. Jochen Fahrenberg, Menschenbilder. Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten.

das jeweilige Menschenbild bedeutender Repräsentant:innen der Geschichte der Pädagogik inklusive deren „Umsetzung(sversuche)“⁵⁴ im pädagogischen Kontext in Augenschein. Anhand ausgewählter Fallbeispiele⁵⁵ wird von ihnen dabei das jeweils „bewusst vertretene oder erst aus Publikationen herauszuarbeitende ‚zwischen den Zeilen zu lesende‘“⁵⁶ Menschenbild dargestellt und dessen Herausbildung im Kontext je spezifischer, jedoch allesamt pädagogischer Ansätze zu skizzieren versucht, wobei dezidiert darauf hingewiesen wird, dass die Komplexität der Entwicklung von Menschenbildern linearen Ursache-Wirkungsannahmen entgegenstehe. Den Schlussfolgerungen ihrer Untersuchung gemäß zielen die von Matthes und Schütze betrachteten Menschenbilder einflussreicher Pädagog:innen aus Sicht ihrer jeweiligen Repräsentant:innen und somit höchst subjektiv betrachtet allesamt auf eine Verbesserung der Erziehung. Unbeschadet dessen treten jedoch auch – nicht selten den historischen Umständen geschuldete – „Einseitigkeiten, in unterschiedlichem Ausmaß auch problematische Aspekte“ in Erscheinung. Demnach führten die individuell konstruierten Menschenbilder mithin zu Schul- und Unterrichtsmodellen, die offensichtliche Schwächen aufweisen, bestimmte Schülergruppen gleichsam ausschließen

oder ihnen das Leben und/oder Lernen erschweren. Die Einseitigkeiten können in zu großem Misstrauen gegenüber den Schülern, einem übersteigerten Leistungs- und Konkurrenzdenken, in der Verklärung und damit Überforderung von Erziehern/Lehrkräften, in der Überschätzung der geistigen Wachheit für das sittliche Handeln, in Abschottungstendenzen und der Exklusion von ‚Anderen‘ oder in einer zu einseitig biologistischen Ansicht vom Menschen liegen.⁵⁷

Auch diese Beobachtungen bestätigen somit erkennbar die Faktizität einer unmittelbaren Wirksamkeit von Menschenbildern, die sich in konkreten, mitunter zweifelhaften Konsequenzen für das pädagogische Handeln äußert. Denn Menschenbilder sind weitestgehend Festlegungen, insofern sie

54 Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche, 36.

55 Bei den ausgewählten Fallbeispielen handelt es sich um: August Hermann Francke und die Franckeschen Stiftungen in Halle, Christian Gotthilf Salzmann und sein Philanthropin in Schnepfenthal, Johann Heinrich Pestalozzi und seine Erziehungsanstalten in Stans, Burgdorf und Yverdon, Karl Volkmar Stoy und seine Übungsschule in Jena, Hermann Lietz und die Deutschen Land-Erziehungs-Heime sowie Maria Montessori und ihre Kinderhäuser und Schulen.

56 Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche, 36.

57 Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche, 50.

Richtungen vorgeben, Perspektiven prägen und Standpunkte beeinflussen. Sie können zu erzieherischem Handeln motivieren und zu einer Verbesserung pädagogischer Verhältnisse beitragen, unreflektiert gleichwohl auch gegenläufige Auswirkungen bedingen und jedenfalls niemals ohne Konsequenz für das pädagogische Handeln bleiben.

Insofern Annahmen bezüglich des Menschen unwillkürlich an inhaltliche Aspekte gebunden sind, kann argumentiert werden, dass Konstruktionsprozesse des Menschenbildes, Konstruktionen derjenigen Annahmen also, wie ein Mensch ist, was ihn wesentlich ausmacht und welche Faktoren sein Denken, Handeln und auch sein Lernen leiten sollen, sich niemals ohne Berücksichtigung qualitativ-inhaltlicher Implikationen vollziehen können. In diesem Sinne lässt sich ein Menschenbild ohne eine eben solche Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte schwerlich beleuchten. Menschenbilder im schulischen, unterrichtlichen, pädagogischen und didaktischen Kontext meinen im Blick auf verschiedene Unterrichtsfächer, die in ihrem Bezug auf bestimmte (fach-)wissenschaftliche Disziplinen jeweils punktuelle Perspektiven auf das Menschsein im Bildungskontext einnehmen, daher unter Umständen auch zumindest unterschiedlich akzentuierte Sichtweisen auf den Menschen, die sich in Gestalt einer wirksamen Einflussgröße auf pädagogisch-didaktisches Denken und Handeln abbilden.

Im Blick auf den Religionsunterricht, der in erster Linie die wissenschaftliche Theologie als seine primäre Bezugsdisziplin versteht, daneben jedoch „auch andere wissenschaftliche Disziplinen wie etwa die Religionswissenschaft oder die Human-, Kultur- und Sozialwissenschaften als weitere Bezugswissenschaften ansieht und nutzt“⁵⁸, bedeutet eben jener Fachbezug einen bestimmten inhaltlichen Anspruch, dessen unterrichtliche Bedeutung allerdings nicht ohne Weiteres definiert werden kann. Zweifelsohne gerät zunächst jede Vorstellung eines vollständigen wissenschaftlichen Transfers in den schulischen Unterricht hinein allein schon angesichts der zeitlichen Begrenztheit des Fachunterrichts, darüber hinaus jedoch auch in Anbetracht der Vorbehalte seitens der Religionsdidaktik gegenüber einer sogenannten bloßen Abbilddidaktik⁵⁹ an ihre Grenzen. Ausschlaggebend dafür ist die didaktisch grundlegende Einsicht, „dass die Logik der wissenschaftlichen Forschung sich an anderen Anforderungen orientiert als Lernprozesse von Kindern und

58 Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020, 49.

59 Vgl. ebd.; vgl. auch Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, 4. Auflage, Gütersloh 1990, 180–182 (im Anschluss an Herwig Blankertz).

Jugendlichen. Manche Fragestellungen, die wissenschaftlich überaus spannend sind, erschließen sich beispielsweise aufgrund der damit verbundenen Spezialisierung oder ihres abstrakten Charakters den Schülerinnen und Schülern kaum oder gar nicht.“⁶⁰ Dementsprechend muss, wie auch und gerade hinsichtlich der für diesen Untersuchungsabschnitt relevanten Frage nach dem Menschenbild bereits geäußert wurde, unbeschadet der außer Frage stehenden gegenseitigen Angewiesenheit zwischen wissenschaftlich-abstrakten Perspektiven und fachdidaktischen Konkretionen, pädagogischen Auswirkungen und letztlich unterrichtspraktischen Umsetzungen differenziert werden.

Für die Theologie gesprochen erfährt das christlich geprägte und perspektivierte Menschenbild somit in gewissem Sinne eine fachdidaktische Konkretion durch die (eine Vielzahl an religionsdidaktischen Konzeptionen, Ansätze und Modelle umfassende) theologische Disziplin der Religionspädagogik, die längst nicht lediglich theologisch-abstrakte Menschenbildannahmen in Prozesse des Lehrens und Lernens transformiert, sondern viel eher auch Vorstellungen hinsichtlich des Kindes, insbesondere auch in der Rolle von Schüler:innen, theologisch geprägt hat und zu profilieren strebt, indem sie sich auf theologisch-fachwissenschaftlicher Grundlage zu Bildungsfragen äußert und Unterrichtsprozesse gestalten möchte. So verfügt die Religionspädagogik auf immanente Weise nicht nur über ein wissenschaftlich abstraktes Menschenbild, sondern darüber hinaus vielmehr über ein fachdidaktisch konkretes Schülerbild, das weiterreichende, theologisch-anthropologisch bedeutsame Implikationen enthält und in seinem Konstruktionsprozess neben Vorstellungen zur Schüler:innenrolle und zum Kindsein auch von impliziten Menschenbildannahmen beeinflusst wird.

Intuitive Annahmen hinsichtlich der Schüler:innen, so kann geschlussfolgert werden, existieren letztendlich niemals gänzlich unabhängig von – oftmals ebenfalls intuitiven – Sichtweisen auf den Menschen, sondern werden auch von anthropologischen Hintergrundannahmen der in pädagogischer Theorie und Praxis verantwortlichen Akteur:innen beeinflusst. Das innere Bild, das im Blick auf Schüler:innen konstruiert wird, hängt untrennbar zusammen mit dem inneren Bild, das im Blick darauf, wie der Mensch ist, konstruiert wird; das Schülerbild kann somit nicht isoliert ohne einen Bezug zum Menschenbild betrachtet werden. In diesem Sinne kann etwa das religionspädagogische Schülerbild als fachdidaktische Konkretion einer christlich-theologischen perspektivierten Sichtweisen auf den Menschen gefasst werden.

Der folgende Abschnitt wird sich nun der Aufgabe widmen, das in wissenschaftlicher Perspektive in der christlichen Theologie verwurzelte

60 Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten, 49.

Menschenbild in Augenschein zu nehmen und sodann im Blick auf seine Bedeutung für das evangelische Bildungsverständnis zu befragen – es also folglich in fachdidaktischer, spezieller: religionspädagogischer Sichtweise und auf seine religionspädagogischen Implikationen hin zu reflektieren.

5.3 Die Rede vom Menschen in christlicher Sicht: Perspektiven einer theologischen Anthropologie

5.3.1 *Gibt es ein christliches Menschenbild?*

Auch wenn explizite Menschenbilder, wie zuvor bereits betont wurde, äußerst kritisch zu hinterfragen sind, so ist das Bedürfnis nach einer Orientierung bietenden Menschenbild angesichts der nicht zuletzt durch die pluralistischen Verhältnissen unserer gesellschaftlichen Gegenwart verursachten Verunsicherungen vielerorts spürbar. So erkennt Karl Lehmann eben darin eine Stärke des christlichen Glaubens, „daß er inmitten einer vielfachen Sinnkrise und eines immer größeren pluralistischen Angebots auf ein solches Menschenbild zurückgreifen kann.“⁶¹ Allerdings muss sogleich auf die bereits thematisierte Problematik hingewiesen werden, die mit einer solchen Rede vom „christlichen Menschenbild“ verbunden ist: Zum einen können Menschenbilder als normativ gesetzte Leitvorgaben ihrerseits totalitäre Wirkung entfalten, wovor insbesondere in der zuvor skizzierten pädagogischen Diskussion gewarnt wird. Darüber hinaus lässt der Blick in die Geschichte erkennen, dass auch theologische Menschenbilder in ihrer Konstruiertheit allemal historisch bedingt sind, so dass die Vorstellung *des einen* christlichen Menschenbildes nicht aufrecht zu erhalten ist und in die Irre führen muss. Doch obgleich es „kein – zahlenmäßig – einziges konkretes theologisches Menschenbild“ gibt, sondern „deren unendlich viele“⁶², so kann trotz dieser gegebenen Pluralität an Menschenbildern doch zumindest von *gemeinsamen Strukturen* hinsichtlich der eingenommenen Perspektiven auf das Menschsein im Horizont des christlichen Glaubens gesprochen werden, die in den theologisch-anthropologischen Diskursen zum Vorschein kommen.

Theologische Anthropologie gilt als die wissenschaftliche Rede vom Menschen im Lichte des Gottesgedankens.⁶³ Bereits im Vorwort seiner stark

61 Karl Lehmann, Das christliche Menschenbild in Gesellschaft und Kirche, in: Reinhold Biskup/Rolf Hasse (Hg.), Das Menschenbild in Wirtschaft und Gesellschaft, Berlin/Stuttgart/Wien 2000, 51–78, 51.

62 Karl Lehmann, Das christliche Menschenbild in Gesellschaft und Kirche, 56.

63 Vgl. Thomas Pröpper, Theologische Anthropologie, Freiburg i. Br. 2011.

beachteten Anthropologie betont Wolfhart Pannenberg die Notwendigkeit der Grundlegung neuzeitlicher christlicher Theologie „auf dem Boden allgemeiner anthropologischer Untersuchungen“⁶⁴ und unternimmt es im Folgenden, die religiöse Dimension für den Menschen als unhintergebar auszuweisen, während er „ein öffentliches Bewußtsein von der konstitutiven und unveräußerlichen Bedeutung der Religionsthematik für das Menschsein“⁶⁵ einfordert.

Christliche Perspektiven auf den Menschen sind durch die in den biblischen Texten des Alten und Neuen Testaments beschriebenen unterschiedlichen Erfahrungen des Menschen in verschiedenen Dimensionen seines Lebens mit sich selbst, mit anderen Menschen, mit Umwelt und Geschichte und darin stets mit Gott bestimmt. Jeder Versuch, ein „christliches Menschenbild“ in seinen zentralen Grundzügen abschließend beschreiben zu wollen, kann mithin nur eine generalisierende Verkürzung und Vereinfachung sein. Kommt der Mensch in der christlichen Dogmatik zunächst und vor allem im Horizont der Schöpfungslehre in den Blick – so beispielsweise bei Karl Barth, bei dem die Lehre vom Geschöpf mit dem Lehrstück *De homine* aufs Engste verbunden ist⁶⁶ –, muss zugleich jedoch auch auf einen direkten Zusammenhang von Christologie und Pneumatologie zu anthropologischen Fragen hingewiesen werden.⁶⁷

Im anschließenden Abschnitt sollen einige knappe und überblicksartige Schlaglichter auf die theologische Betrachtung der Frage nach dem Menschen als einer Schlüsselfrage christlicher und im vorliegenden Kontext speziell evangelischer Theologie erfolgen, indem anthropologische Aspekte daher auf exemplarische Weise im Alten Testament, im Neuen Testament sowie aus Sicht der evangelischen systematischen Theologie und schließlich in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik zur Sprache gebracht werden. Im Horizont einer interdisziplinären und gesamtheologischen Betrachtung der anthropologischen Frage liegt das Gespräch der einzelnen (evangelisch-) theologischen Disziplinen mit unterschiedlichen Anthropologien im Sinne von vier anthropologischen Hauptrichtungen nahe. So konstatiert van Oorschot⁶⁸ beim Alten und Neuen Testament sowie der Kirchengeschichte einen fachlichen Austausch mit der Historischen Anthropologie, bei der

64 Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 15.

65 Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, 8.

66 Vgl. Karl Barth, *Kirchliche Dogmatik*, Bd.III/2: *Die Lehre von der Schöpfung*, Zürich 1948, 82–157.

67 Vgl. Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 141–186, 181.

68 Vgl. Jürgen van Oorschot, *Der Mensch im Gefüge der Welten*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 1–16, 5.

Systematischen Theologie mit der philosophischen Anthropologie, beim Alten Testament, der Praktischen Theologie sowie der Systematischen Theologie und Religionspsychologie darüber hinaus eine Bezugnahme auf die sozial- und kulturwissenschaftlichen Anthropologien sowie bei der Praktischen und Systematischen Theologie schließlich auf die medizinische Anthropologie. Dabei sind folgende Leitperspektiven über die theologischen Disziplinen hinweg maßgeblich: „In welcher sprachlichen Gestalt wird vom Menschen geredet? Welche Funktion hat die jeweilige Rede vom Menschen? Und in welchen Bezügen wird der Mensch vorgeführt und verstanden?“⁶⁹

Angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschenbilder tragen die Dimensionen von Sprache, Funktion und Relation einerseits zu einer vergleichenden Darstellung bei und bringen andererseits zugleich die unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkte der einzelnen Diskurse zur Anschauung. So halten alle theologischen Fächer in ihren Aussagen zum Menschen übereinstimmend fest, dass der Mensch sich stets in Bezügen vorfindet, ausschließlich in konkreten Relationen existiert und von ihm dementsprechend ohne einen Bezug zu Gott nicht angemessen zu reden ist. Das Selbstverständnis einer evangelisch-theologischen Anthropologie auf den Punkt bringend formuliert Moxter aus systematisch-theologischer Sicht daher: „Die evangelische Theologie vertritt [...] keine anthropologische Sonderlehre, sondern vertieft und radikalisiert Dimensionen des Menschseins, die auch in anderen Wissenschaften erkennbar sind, indem sie den Menschen im Verhältnis zu Gott betrachtet.“⁷⁰

Unabhängig davon, ob der Versuch der Entfaltung eines einheitlichen christlichen Menschenbildes in seiner Durchführung überhaupt wünschenswert wäre, sähe sich ein solches Unterfangen von Anfang an mit uneinlösbaren Erwartungen verbunden. Die aufgrund der großen Pluralität in entsprechenden theologisch-anthropologischen Diskursen festzuhaltende Unmöglichkeit einer klaren Definition dessen, was unter einem „christlichen Menschenbild“ konkret zu verstehen wäre, macht im Blick auf das weitere methodische Vorgehen eine Eingrenzung auf zentrale Diskurse der zeitgenössischen Theologie notwendig, die ihrerseits wiederum der kritischen Reflexion und inhaltlichen Ergänzung bedürfen. Im Folgenden werden nun die spezifischen anthropologischen Sichtweisen ausgewählter theologischer Diskurse schlaglichtartig und exemplarisch betrachtet, wobei hinsichtlich Eingrenzung und Gewichtung der inhaltlichen Aspekte stets deren Relevanz und Implikationen für das übergeordnete Anliegen dieser Untersuchung im Auge zu behalten

69 Jürgen van Oorschot, *Der Mensch im Gefüge der Welten*, 6.

70 Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, 166.

sind. Eine in diesem Zusammenhang angestrebte, zumindest exemplarische Orientierung an den verschiedenen theologischen Disziplinen ist schwerlich anders erreichbar, als sich in erster Linie auf einen aktuellen, auf konsensuelle Darstellung zielenden Band zu beziehen, wie er beispielsweise in der Reihe *Themen der Theologie* von Jürgen van Oorschot herausgegeben wurde. Daher wird, ergänzt von weiterer einschlägiger Literatur in Form von ausgewählten Werken aus dem Bereich der theologischen Anthropologie, insbesondere eben dieser von Jürgen van Oorschot herausgegebene Band *Mensch* aus der Reihe *Themen der Theologie* herangezogen, der als eine aktuelle, zusammenfassende und konsensfähige Darstellung der zentralen anthropologischen Aspekte und Fragestellungen innerhalb der verschiedenen theologischen Disziplinen gelten kann.⁷¹ Da sich in diesem Band jedoch, außer einigen knapp gehaltenen praktisch-theologischen Ausführungen, kein eigens theologisch-anthropologischer Beitrag aus religionspädagogischer Perspektive findet, werden die spezifischen Aspekte einer religionspädagogischen Anthropologie an entsprechender Stelle unter Rückgriff auf weiterführende Literatur zu entfalten sein (vgl. 5.3.5).

Im nun folgenden Durchgang durch die theologischen Disziplinen sollen somit nach Möglichkeit Grundbestimmungen gewonnen werden, über die zumindest hinsichtlich der Frage nach der Gottebenbildlichkeit des Menschen sowie im Blick auf die mehrdimensional-relationale Struktur des menschlichen Daseins ein gewisser Konsens bestehen könnte.

5.3.2 *Implizit-anthropologische Aspekte im Alten Testament: homo faber – homo absconditus – imago dei*

Gemäß Janowskis Überzeugung prägen uns die „anthropologischen Einsichten des Alten Testaments, die in der zweigeteilten christlichen Bibel aufbewahrt sind, [...] mehr als uns zuweilen bewusst ist.“⁷² Ähnlich wie van Oorschot erscheint es ihm in seiner „Anthropologie des Alten Testaments“ aus Sicht einer alttestamentlichen Perspektive angezeigt, im Zuge der Frage nach dem Menschenbild zunächst von einer *impliziten Anthropologie*⁷³ auszugehen, deren die *conditio humana* reflektierende Aspekte aus der alttestamentlichen

71 Vgl. im Folgenden insbesondere die theologisch-interdisziplinären Beiträge des Bandes von Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch* (Themen der Theologie Bd.11), Tübingen 2018; darin bes. Jürgen van Oorschot, *Relation und Kontext anthropologischer Pragmatik und Reflexion*, 253–264.

72 Bernd Janowski, *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*, Tübingen 2019, 547.

73 Vgl. Jürgen van Oorschot, *Aspekte impliziter Anthropologien im Alten Testament*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch* (Themen der Theologie Bd.11), Tübingen 2018, 17–64.

Überlieferung herauszuarbeiten sind. Als „Ausgangspunkt und [...] Basis für alles andere“ tritt für Janowski dabei die „*Empathie des Schöpfergottes*“⁷⁴ in den Vordergrund. In der Wahrnehmung des Alten Testaments gelte demnach, dass dessen Texte und Literaturen mit der Darstellung des Menschen als *Geschöpf* und der Darstellung Gottes als *Schöpfer* diejenigen Aspekte zuallererst entfalten, die in anderen (theologisch-)anthropologischen Perspektiven gleichsam vorausgesetzt werden.⁷⁵

So präsentiere die Urgeschichte mit Gen 1 und Gen 2–3 gleich zwei programmatische Menschenbilder. Eingebunden in die geordnete Welt des Universums und der Tiere repräsentiere der Mensch in Gen 1 und dem priesterschriftlichen Literaturbereich als Stellvertreter Gottes dessen Herrschafts- und Bewahrungswillen. Die eigene Einbindung erlebe er zudem in der durch den Sabbat strukturierten Zeit und in dem Entlastung verschaffenden Sühnekult. Gen 2–3 und die nichtpriesterlichen Texte setzten mit dem sterblichen Erdling und dessen sich im menschlichen Gegenüber auf den Mitmenschen überschreitenden Grundcharakter einen anderen Akzent. Endlich und in seiner erwachsenen Selbständigkeit existiere er deutlich unterschieden vom unendlichen Schöpfergott und zugleich in unvermeidlicher Konkurrenz zu ihm. So sei sein Erwachsen-Werden mit der Erkenntnis von Gut und Böse hier kaum zufällig als Schritt aus der bisherigen Gottesgemeinschaft heraus und als erster Ungehorsam zu begreifen. Psalmen und Psalter nehmen nach van Oorschot sodann auf ihre eigene Weise den Grundton der Urgeschichte auf, wenn sie den königlichen Menschen in seiner Nähe und Distanz zu JHWH preisen (Ps 8) und an anderen Stellen das Lob des Schöpfers besingen (Ps 104). In gleich zwei Spielarten führen darüber hinaus weisheitliche Texte diese basale Bezogenheit des Menschen auf Gott und dessen Schöpfung vor Augen. Sie kennen ihn hiernach als *homo faber* zu Erfahrung und Wissen fähig, wie er die Lebenswelt von der Weisheit belehrt gestaltet (etwa Prv 1–9). Zugleich kennen sie den Menschen als *homo absconditus*, der weder sich selbst noch seine Welt verstehe. Auch dieser sich selbst entzogene Mensch verbleibe im Gegenüber zum präsenten Gott (Hi 38f.; Hi 7,17–21).

Wie van Oorschot betont verstehen die alttestamentlichen Anthropologien den Menschen komplementär zum Gottesbezug „*radikal im Kontext seiner Lebenswelt(en). Vor und mit Gott lebt er als diesseitiger Mensch.*“⁷⁶ Im Diesseits

74 Bernd Janowski, Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, 547.

75 Vgl. auch im Folgenden Jürgen van Oorschot, Aspekte impliziter Anthropologien im Alten Testament.

76 Jürgen van Oorschot, Relation und Kontext anthropologischer Pragmatik und Reflexion, 255.

liege demnach seine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. So orientierten sich die älteren Rechtstexte und die frühe Weisheit pragmatisch am Erhalt der sozialen und gesellschaftlichen Lebensgrundlagen. Erkenntnis und Ethik seien auf dieses Ziel gerichtet. Wendet Gott seinem Volk oder den einzelnen Menschen Heil und Lebenskraft (Segen) zu, so verbleibe dies in fast allen Texten des Alten Testaments im Rahmen des diesseitigen irdischen und biologischen Lebens, wobei sich dieser Grundzug radikaler Diesseitigkeit schließlich bis in die Gottesverehrung ziehe. Weder der Gott Israels noch seine Verehrung würden auf ein Geschlecht oder auf bestimmte Gestalten von Sexualität festgelegt. Sexualität werde viel eher konsequent im Bereich des Menschen und seiner Geschöpflichkeit verortet, gehöre ausschließlich zum diesseitigen Leben und bilde demzufolge weder in ihrem Gebrauch noch im Verzicht auf sie ein Element der Gottesbeziehung. Was die grundlegende Bedeutung der Relationalität des Menschen anbelangt, so spiegelt sich diese für van Oorschot in der althebräischen Sprache. Die Texte des Alten Testaments bestimmend erzeuge die „nicht wissenschaftliche Sprache“ Eindeutigkeiten weder auf der semantischen Ebene durch präzise Begriffsdefinitionen noch durch eine entsprechend geringe Bedeutungsbreite der Termini. Vielmehr erschließe sich die Sprechweise des Alten Testaments „*kontextuell* und damit in konkreten Relationen.“⁷⁷

Als weiteres Moment von Relation und Kontext verweise das Alte Testament auf die *konstitutive Stellung des Anthropomorphismus*. So werde von Gott im Schrifttum Israels und des frühen Judentums nicht gesprochen, ohne anthropomorph den Menschen als *analogon* mit anzusprechen, während vom Menschen entsprechend nicht ohne Gottesbezug gesprochen werde. Reflexion und Rede von Gott und Menschen korrelierten in dieser Weise auf das Engste. Die wechselseitige Bezogenheit von Anthropologie und Theologie bleibe daher nicht abstrakt, sondern verkörpere sich leibhaftig und werde damit unvermeidlich auf konkrete historische Ausdrucksformen bezogen. Sie vollziehe sich als Teilhabe an den sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Zeit und des jeweiligen Kulturraumes. Diese Gestalt von Relation und Kontextbezug bringe, so van Oorschot, die alttestamentliche Anthropologie auch als Kriterium in eine heute zu verantwortende (theologische) Anthropologie ein. In Anlehnung an die erwähnte anthropomorphe Sichtweise im Alten Testament sowie an die Auffassung vom Menschen als *analogon* ist an dieser Stelle noch eigens auf die Rede von der *Gottebenbildlichkeit* des Menschen einzugehen, insofern der verbreiteten Berufung auf die Gottebenbildlichkeit als Grundlage für ein christliches Verständnis von Menschenwürde und Bildung im Blick auf die Thematik der vorliegenden Untersuchung eine hervorgehobene

Relevanz eignet.⁷⁸ So kann Gen 1,27 („Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn.“) als einschlägiger Beleg für eine in der Gottebenbildlichkeit zu verortende Bestimmung des Menschen, der auch im Blick auf Bildung wie später zu erläutern sein wird Gehalt und Bedeutung beizumessen ist, nicht überzeugend zum Tragen kommen ohne die sowohl aus theologischer als auch religionskritischer Sicht ins Feld geführten diesbezüglichen Einwände wahrzunehmen. „Denn religionskritisch gelesen, ergibt sich aus der Gottebenbildlichkeit die umgekehrte Lesart, dass der Mensch sich Gott nach seinem Bild geschaffen habe, nämlich mit einer anthropomorphen Gottesvorstellung, in der sich der Mensch selbst spiegelt und überhöht. Damit erfülle sich der Mensch seinen grundlegenden Wunsch nach Selbststeigerung und Erhöhung.“⁷⁹

Für van Oorschot speist sich die Rede von der Gottebenbildlichkeit des Menschen gar aus einer *negativen Theologie bzw. Anthropologie*, insoweit als sich der Mensch zu dem, was er schon ist, erst machen müsse⁸⁰, er in einer prekären Balance zwischen Bestimmt-Sein und Offenheit lebe und für sich, seine Welt und seine Mitmenschen immer auch ein *homo absconditus* sei. Ungeachtet zahlreicher widerstreitender Positionen hinsichtlich des theologischen Verständnisses der Gottebenbildlichkeit⁸¹, die mitunter die kaum endgültig zu klärende Frage nach bestimmten menschlichen Eigenschaften in den Mittelpunkt rückten, kann jedoch auch in Anlehnung an die noch folgenden systematisch-theologische Deutungen festgehalten werden, dass die Rede von der Gottebenbildlichkeit vielmehr auf eine grundlegende Relation zwischen Gott und Mensch abzielt und dabei nicht lediglich einzelne Eigenschaften oder Aspekte, sondern den gesamten Menschen im Blick hat.⁸²

78 Vgl. exemplarisch bspw. Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Peter Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Gütersloh 1991, 124–223, bzw. in: Karl-Ernst Nipkow/Peter Biehl, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 9–102.

79 Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung, 52.

80 Vgl. dazu auch Helmuth Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie.

81 Vgl. zur Auslegungsgeschichte bspw. Leo Scheffczyk (Hg.), Der Mensch als Bild Gottes (Wege der Forschung CXXIV), Darmstadt 1969.

82 Vgl. Klaus Koch, Imago Dei – Die Würde des Menschen im biblischen Text, Hamburg 2000; Bernd Janowski, Die Welt als Schöpfung (Beiträge zur Theologie des Alten Testaments IV), Neukirchen-Vluyn 2008; Wolfhart Pannenberg, Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen in der neueren Theologiegeschichte, München 1979; Eilert Herms (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde, Gütersloh 2001; Wilfried Härle/Reiner Preul (Hg.), Menschenwürde (Marburger Jahrbuch Theologie XVII), Marburg 2005.

Ausgehend davon, dass in Gen 1,27 Stellung und Auftrag, mit anderen Worten also die Bestimmung des Menschen im Rahmen der Schöpfung dargestellt werden, erachtet Janowski die Übersetzung des entsprechenden hebräischen Begriffs als „Repräsentationsbild“ im Sinne einer „lebendigen Statue Gottes“⁸³ für angemessen. Seines Erachtens steht in Gen 1,27 eine speziell dem Menschen zugedachte Aufgabe und ihm zukommende Verantwortung zur Disposition, die sich in der universalen Ordnungsfunktion ausdrückt und widerspiegelt, „die der Mensch als lebendige ‚Statue‘ bzw. Repräsentant des Schöpfergottes in der Schöpfung wahrnimmt.“⁸⁴ Ein derartiges, an der hervorgehobenen Stellung, Aufgabe und Bestimmung des Menschen ansetzendes Verständnis der Gottebenbildlichkeit, das weder – wie noch die reformatorische Theologie – vom vollständigen Verlust derselben durch den Sündenfall noch von einem Bezug auf menschliche Fähigkeiten ausgeht, korreliert darüber hinaus mit der neueren Auslegung im evangelischen Bereich, die Gottebenbildlichkeit nicht vom Menschen, sondern allein von Gott her zu verstehen.⁸⁵

Da sie demzufolge weder durch menschliches Zutun zu verdienen, zu erwerben oder aufrechtzuerhalten wäre, sondern dem Menschen vielmehr unverlierbar verliehen und zugesprochen wird, liegt die singuläre Ursache der Gottebenbildlichkeit des Menschen somit allein in der Tatsache seiner Geschöpflichkeit und folglich unmittelbar in seinem Wesen als *Gottes Geschöpf* begründet. Während im Alten Orient und in den ägyptischen Traditionen allein der König als göttliches Abbild bezeichnet wurde, kann in diesem Zusammenhang mit Koch hingegen von der „biblischen ‚Demokratisierung‘ einer politischen Ideologie“⁸⁶ gesprochen werden, insofern nicht mehr allein der König, sondern jeder einzelne Mensch ein Bild Gottes darstellt. Eben darin begründet liegt sodann eine „egalitäre Anthropologie“, welche auf konstitutive Weise eine allen Menschen eignende und daher universelle menschliche Würde umfasst.⁸⁷

Im Blick auf die vielschichtigen Implikationen der anthropologischen Texte des Alten Testaments kann schließlich zusammenfassend auf deren Gemeinsamkeit hinsichtlich der Thematisierung eines wechselseitigen Verhältnisses

83 Bernd Janowski, *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*, 409f.; vgl. auch Bernd Janowski, *Die Welt als Schöpfung*, 140ff., 147.

84 Bernd Janowski, *Die Welt als Schöpfung*, 159.

85 Vgl. Eilert Herms (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde*; Wilfried Härle/Reiner Preul (Hg.), *Menschenwürde*.

86 Klaus Koch, *Imago Dei – Die Würde des Menschen im biblischen Text*, 13.

87 Vgl. ebd.; Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung*, 54.

zwischen Gott und Mensch verwiesen werden.⁸⁸ Die „Menschwerdung des Menschen“ in alttestamentlichem Verständnis ereignet sich Janowski zufolge stets in der Situation „vor Gott“ (*coram Deo*). Nur von Gott her lässt sich demnach beantworten, wer oder was der Mensch ist, wie auch nur von Gott her dem Menschen die Fähigkeit zuwächst, „über die nichtmenschliche Kreaturwelt zu ‚herrschen‘ (Ps 8,6–9; vgl. Gen 1,26ff.)“⁸⁹ und seinen Herrschaftsauftrag dabei „als lebendige ‚Statue‘ bzw. als Repräsentant des Schöpfergottes“⁹⁰ wahrzunehmen. In dieser Lesart eignet dem alttestamentlichen Menschenbild neben einer Weltoffenheit darüber hinaus auf konstitutive Weise auch eine Gotttoffenheit, insofern das Sein des Menschen ohne den Gemeinschafts- und Gottesbezug nicht denkbar sei.⁹¹ Da alttestamentliche Anthropologie ihrem Wesen nach stets bereits als theologische Anthropologie aufzufassen ist, kann in diesem Sinne abschließend die bereits in den Texten des Alten Testaments implizierte und grundlegende Angewiesenheit des Menschen auf ein „unendliches, nicht endliches, jenseitiges Gegenüber“⁹² betont werden. Eben diese Gottbezogenheit des Menschen, die maßgeblich in Ps 8 zum Thema gemacht wird, begründet für Janowski letztlich den theologischen Charakter alttestamentlicher Anthropologie, die den Menschen wesentlich in seiner „Zwischenstellung zwischen dem Schöpfergott und den Mitgeschöpfen“⁹³ und somit in seinem „Doppelbezug“⁹⁴ zu Gott und zu den Mitmenschen beschreibt.

5.3.3 *Implizit-anthropologische Aspekte im Neuen Testament: der angesprochene, bedürftige, verlorene, erlöste und antwortende Mensch*

Die Schriften des Neuen Testaments nehmen einen besonderen Blick auf den Menschen ein. Als Ausgangspunkt für die Erfassung des neutestamentlichen Menschenbildes kann die auf Bultmann zurück gehende hermeneutische Einsicht gelten: „Jeder Satz über Gott ist zugleich ein Satz über den Menschen und umgekehrt. [...] So ist auch jeder Satz über Christus ein Satz über den

88 Vgl. dazu vertiefend Hans-Walter Wolff, *Anthropologie des Alten Testaments*, hg. v. Bernd Janowski, Gütersloh 2010 (Erstausgabe 1973).

89 Bernd Janowski, Art. Mensch (IV. Altes Testament), in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1057–1058, 1057.

90 Bernd Janowski, *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*, 411.

91 Vgl. Bernd Janowski, Art. Mensch, 1058.

92 Wolfhart Pannenberg, *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*, 8. Auflage, Göttingen 1995 (Erstveröffentlichung 1962), 11.

93 Bernd Janowski, *Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder*, 545.

94 Ebd.

Menschen und umgekehrt.⁹⁵ Für Lichtenberger⁹⁶ können sämtliche neutestamentliche Aussagen über den Menschen allein von der Gotteslehre und der Christologie her begriffen werden. So sei nach Paulus die Gottebenbildlichkeit des Menschen allein vermittelt durch Christus als dem Ebenbild Gottes (2 Kor 4,4; Röm 8,29; vgl. aber Jak. 3,9).

Auch nach Landmessers Auffassung⁹⁷ ist der Christusglaube gemeinsamer Ausgangspunkt der Überlieferungen, welcher als Glaube und Heil in Christus entfaltet wird und durchgehend in einem soteriologischen und theologischen Kontext begegnet. Der Mensch sei von Gott ansprechbar und werde so zugleich Gott gegenüber sprachfähig. Erfülltes Mensch-Sein gibt es somit nur in der angemessenen Reaktion auf die Anrede Gottes. In den synoptischen Evangelien, im Johannesevangelium, in der Theologie des Paulus, dem Hebräerbrieff und der Apokalypse des Johannes stellt sich jeweils eine spezifische Ausformung dieser Anthropologie dar, wobei das Christus- und Gottesbekenntnis des glaubenden Menschen durchgehend als die angemessene Antwort auf den Anruf Gottes festgehalten werden muss. Die synoptischen Evangelien Mt, Mk und Lk erzählen von Menschen, die Jesus und in ihm, insofern er von Beginn an als der Auferstandene präsentiert wird, zugleich Gott begegnen. Angesichts ihres Wesens als bedürftige Menschen, deren Existenz unter der Sünde an ihrem eingeschränkten und bedrohten Leben ablesbar ist, stellt Landmesser die Verfallenheit unter die Sünde als anthropologische Prämisse der Synoptiker heraus. Dabei versteht das Markusevangelium das Auftreten Jesu wesentlich als Sprachgeschehen, während der Mensch nach dem Matthäusevangelium vor allem als handelndes Subjekt in den Blick genommen wird, wohingegen das Lukasevangelium die Bedürftigkeit des Menschen betont. So betrachtet macht ein von Gerechtigkeit geprägtes Leben den Menschen Gott und seinen Mitmenschen gegenüber sprachfähig.

Mit dem Schrifttum des Paulus rückt Landmesser die am weitesten entfaltete Gestalt neutestamentlicher Anthropologie ins Zentrum. Als zentrale Momente gelten dabei die Aufhebung aller anthropologischen Unterschiede im Christusglauben, die Verfehlung des Mensch-Seins außerhalb dieses Glaubens – die Rede vom verlorenen Menschen meint hiernach den Menschen als Sünder bzw. Sünderin, während Sünde und Tod zugleich als Schicksal der Menschen anzusehen sind –, die in Röm 5 vorfindliche Neuinterpretation der

95 Rudolf Bultmann, *Theologie des Neuen Testaments*, 9. Auflage, Tübingen 1984, 192.

96 Vgl. Hermann Lichtenberger, Art. Mensch (V. Neues Testament), in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1058–1061, 1059.

97 Vgl. auch im Folgenden Christof Landmesser, *Der Mensch im Neuen Testament*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 65–104; Jürgen van Oorschot, *Der Mensch im Gefüge der Welten*.

urgeschichtlichen Überlieferung aus Gen 2f. im und vom Lichte des Christusgeschehens her, das Verständnis des erlösten Menschen als eines zur Bindung an Gott befreiten Menschen sowie die doppelte Kennzeichnung der Gegenwart des erlösten Menschen, der einerseits auf den physischen Tod zugeht und sich andererseits zugleich einer unverlierbaren Gemeinschaft mit Gott und Christus gewiss ist.⁹⁸ Im Zuge der Darstellung des Menschenbildes im Johannes-evangelium hebt Landmesser dessen dualistischen Charakter im Horizont der Lebenssituation der johanneischen Gemeinde hervor und betont die theologische Sicht des präexistenten Logos als Quelle des kreatürlichen Lebens, die Vorstellung der Prädestination sowie eines Lebens der Glaubenden in der Gegenwart des durch den Geist Gottes präsenten Christus.

Zusammenfassend kann der Mensch nach dem Neuen Testament somit nur angemessen als *Geschöpf Gottes* zur Sprache gebracht werden, der *mitten in Gottes Welt* und *verbunden mit seinen Mitmenschen* lebt. Im festen Rahmen eben dieser drei Relationen ereignen sich die impliziten Bezüge neutestamentlicher Anthropologie.⁹⁹ Konkretisiert wird die Beziehung des Menschen zu Gott allerdings in spezifischer Weise als *πίστις θεοῦ*, dem Heil in Christus. Lehnt der Mensch diesen Ruf zum Glauben ab und bleibt außerhalb der Christusnachfolge, so verbleibt er in einem Selbstmissverständnis und in der Sünde gleichsam als *homo incurvatus in se*. Allein die Hinkehr zu Christus ermöglicht eine neue Sicht auf Gott und Mensch. Im Neuen Testament bestimmt dieser soteriologische Konversionsaspekt durchgehend die Rede vom Menschen. Als Teil der Verkündigung des Reiches Gottes und seiner Herrschaft findet er sich in einer neuen Dynamik zwischen Gericht und Heil vor. Verweigert er sich dieser Christus- oder Glaubensdynamik, kann er weder sich selbst verstehen noch sein Mensch-Sein finden, wie die unterschiedlichen Variationen der neutestamentlichen Rede vom Menschen übereinstimmend besagen. Durchgehend wird der Mensch somit als Geschöpf Gottes bestimmt, welches seiner Fürsorge bedarf und dieser bedingungslos vertrauen soll. Aufgrund der Entfremdung von Gott durch die Macht der Sünde entspricht der Mensch nicht dem Heilswillen des Schöpfers und dem heilsamen Gebot Gottes. Allein in Christus findet der Mensch Befreiung aus der Macht der Sünde und die Berufung zu einem neuen, ewigen Leben in der Nachfolge Jesu. Der Kern der christologisch-soteriologischen Grundaussage des Neuen Testaments liegt daher in der „befreiende[n] Botschaft von der allein in Christus

98 Vgl. Christof Landmesser, *Der Mensch im Neuen Testament*; Jürgen van Oorschot, *Der Mensch im Gefüge der Welten*.

99 Vgl. Jürgen van Oorschot, *Der Mensch im Gefüge der Welten*.

überwundenen Sünd- und Todverfallenheit des Menschen.¹⁰⁰ Nicht durch eigene Anstrengung und Selbstverwirklichung kann der Mensch Erlösung finden, sondern die Rettung aus der Verlorenheit einzig im Licht der neutestamentlichen Christusoffenbarung erfahren.

5.3.4 *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive: „Wie es um den Menschen steht, zeigt sich an dem Gott, an den er glaubt.“*

Auch aus Sicht der evangelischen systematischen Theologie kann das Menschsein nicht angemessen zur Sprache gebracht werden, ohne den Menschen im Verhältnis zu Gott zu betrachten und das Gottesverhältnis des Menschen gleichsam als ein vertiefendes Moment seiner Selbstverständigung zu begreifen: „Wie es um den Menschen steht, zeigt sich an dem Gott, an den er glaubt.“¹⁰¹

Für Moxter spielen sich die anthropologischen Grundfragen und deren Durchdringung in systematisch-theologischer Sicht dabei innerhalb der vier Fragekreise *Sprachlichkeit* (Transformation der Logos-Anthropologie), *Negativität* (Sünde als Selbstentfremdung), *Sozialität* (Zusammenleben in kulturellen Ordnungen) sowie *Leiblichkeit* ab.¹⁰²

Demnach sind zunächst Sprache und Vernunft des Menschen von konkreten Vollzügen menschlichen Lebens her zu denken und das Sprachvermögen des Menschen, sein *logos*, nicht einfach als Wesenseigenschaft zu bestimmen, sondern vielmehr als *logos im Vollzug* zu rekonstruieren. Analog zum griechischen Logos-Begriff diene die Sprache dazu, in der Öffentlichkeit einer Gemeinschaft Rede und Antwort zu stehen sowie als leibliche Stimme einer auf Verständigung ausgerichteten Willensbildung Ausdruck zu verleihen und auf diese Weise das soziale und politische Zusammenleben zu verantworten und zu gestalten. Für Moxter ermöglicht die Sprache als leibliche Vernunft (nach Schleiermacher) sodann die leibliche Partizipation an einer Lebenswelt, wobei es beides nur in geschichtlich und kulturell konkreten Sprachen gebe. Insofern korreliert Sprache ebenso wie Sprachvermögen des Menschen mit seiner Geschichtlichkeit, während die Vielzahl von Lebensformen, Praktiken und kulturellen Traditionen sich in der Pluralität von Menschenbildern und Anthropologien sowie in der Unabschließbarkeit ihrer Deutungsmöglichkeiten spiegeln.

100 Hermann Lichtenberger, Art. Mensch, 1060.

101 Michael Moxter, Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive, 183 (vgl. auch im Folgenden).

102 Ebd.

Angesichts der Abgründigkeit und Bodenlosigkeit menschlicher Existenz fragt Moxter danach, wie sich die theologische Rede von der Sünde im Horizont neuzeitlicher humaner Selbstbeschreibung bewährt und welche anthropologische Bedeutung dem Sündenbegriff zukommt. Dabei reformuliert er die bereits im Zusammenhang mit der Frage nach der Gottebenbildlichkeit zitierte Plessnersche Rede von der exzentrischen Positionalität im Sinn einer biologisch fundierten Deutungskategorie für den Menschen als ein sich selbst entzogenes Wesen. „Als exzentrisch organisiertes Wesen muß er sich zu dem, was er schon ist, erst machen.“¹⁰³ So lebe der Mensch in einer prekären Balance zwischen Bestimmt-Sein und Offenheit, weswegen sich die Rede von der Gottebenbildlichkeit gemäß Moxter aus einer negativen Theologie speist. Der Mensch sei für sich, seine Welt und seine Mitmenschen immer auch ein *homo absconditus*, und so gehöre der konstitutive Bruch zwischen Identität und Anders-Sein zur Existenz des Menschen, welcher in diesem Sinne niemals zur vollständigen Identität mit sich selbst zu kommen vermag. Begehrt er in einer solchen Identität mit sich selbst zu leben, so erweist er sich gerade darin als *homo incurvatus in se*, als Sünder also, der sein Zentrum in sich selbst suche, zwischen Bestimmtheit und Selbstentfremdung sich selbst ein Rätsel bleibe und so handelnd und fragend exzentrisch sich selbst transzendiere. Auch Luther¹⁰⁴ bezeichnet in seinem rechtfertigungstheologischen Ansatz die Gefangenschaft unter der Sünde als Grundbefindlichkeit des Menschen, derer sich der Mensch nicht aus eigener Anstrengung entziehen kann. Erlösung und Rechtfertigung erfährt der Mensch demnach niemals durch eigene Werke, sondern allein durch den Glauben (vgl. Rö 3,28).

In sozialtheoretischer Hinsicht hält für Moxter eine relationale Anthropologie in protestantischer Perspektive fest, dass der Mensch kein isoliertes Einzelwesen ist und ihm die Beziehung sowie die Differenz zu Anderen vielmehr wesentlich eignen. So schreibt Barth: „*Si quis dixerit hominem esse solitarium, anathema sit*“¹⁰⁵, während Jüngel entsprechend ausführt: „Der Mensch kann sich nicht zu sich selbst verhalten, ohne sich darin schon zum anderen Menschen zu verhalten [...]. Der Mensch kann sich nicht zu sich selbst verhalten, ohne dass zu ihm ein anderer Mensch sich schon verhält.“¹⁰⁶ Wie im

103 Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen*, 383; vgl. auch Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, 159.

104 Vgl. Martin Luther, *Disputatio de homine* (1536), WA 39/I, 175ff.

105 Karl Barth, *Kirchliche Dogmatik*, Bd.III/2: *Die Lehre von der Schöpfung*, 384.

106 Eberhard Jüngel, *Der Gott entsprechende Mensch. Bemerkungen zur Gottebenbildlichkeit des Menschen als Grundfigur theologischer Anthropologie* (1975), in: Ders., *Entsprechungen. Gott – Wahrheit – Mensch* (Theologische Erörterungen II), Tübingen 1980, 290–317, 301.

Laufe dieser Untersuchung bereits in rollentheoretischen Zusammenhängen erläutert wurde, geht auch G.H. Mead in sozialphilosophischer Sichtweise davon aus, dass menschliches Leben sich in sozialen Rollen und Funktionen und deshalb in der Doppelstruktur von „I“ und „Me“ vollzieht, während Pannenberg in theologischer Entsprechung die Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung ebenfalls als konstitutiv und unhintergebar beschreibt.¹⁰⁷ Moxter resümiert am Ende seiner Ausführungen zur menschlichen Sozialität: „Sich-zu-sich-selbst-zu-Verhalten ist zugleich eine Form, sich zum Anderen zu verhalten. Angewiesenheit auf den bzw. die Anderen und unersetzbare Individualität sind gleichursprünglich, gerade weil Prozesse der Ichwerdung und Ichfindung mit Bruchstellen und Antagonismen (zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen *idem*- und *ipse*-Identität, zwischen Rollenübernahme und sozialer Abgrenzung) wesentlich zu tun haben.“¹⁰⁸

Die Leiblichkeit des Menschen in den Blick nehmend verweist Moxter eingangs auf die trichotomische Herangehensweise der traditionellen Anthropologie, wonach Menschsein sich in der Einheit von Leib, Seele und Geist vollzieht. Gehe es immer um den ganzen Menschen (*totus homo*), so seien Dualisierungen wie die der platonischen $\sigma\omega\mu\alpha$ - $\sigma\eta\mu\alpha$ -Formel (der Körper als Grab der Seele, das diese gefangen hält) oder die der cartesischen Entgegensetzung von *res cogitans* und *res extensa* zurückzuweisen, der zufolge der Körper des Menschen als Maschine anzusehen sei, in der gleichsam eine Seele haust. Die Sichtweise einer trichotomischen Anthropologie kann nun durchaus mit einer relationalen Perspektive korrelieren, sofern der Mensch in seiner Beziehung zu Gott als Geist, in seiner Beziehung zur Welt als Leib und in seinem Selbstverhältnis als Seele wahrgenommen wird. Für Moxter steht fest: „Die Einheit des Beziehungswesen verbietet Isolierungen und Dualisierungen von ‚Teilen‘.“¹⁰⁹ Entsprechend der Auffassung einer solchen leibfreundlichen und schöpfungsbejahenden Existenz kann somit der ganze Mensch, gleichberechtigt als Frau und Mann, als Geschöpf und – nach Herms im Sinne einer Bestimmtheit zur „verantwortlichen Kooperation mit seinem Schöpfer“¹¹⁰ – als Partner Gottes¹¹¹ betrachtet werden.

107 Vgl. Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, 151ff.

108 Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, 176.

109 Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, 177.

110 Eilert Herms, *Mensch. Selbsterschlossenheit, Geschöpf, Personsein, Leib*, in: Birgit Weyel/Wilhelm Gräb (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh 2007, 162–173, 171.

111 Herms spricht vom „*geschaffene[n]* ‚Kooperator‘ des Schöpfers“, Eilert Herms, *Mensch. Selbsterschlossenheit, Geschöpf, Personsein, Leib*, 172.

In Härles¹¹² Wahrnehmung wird die theologische Anthropologie der Realität des Menschen nur gerecht, wenn sie auch dessen unhintergehbare Individualität nicht negiert oder ausklammert, sondern voraussetzt und einbezieht. Gemäß des christlichen Wirklichkeitsverständnisses werde die (menschliche) Wirklichkeit so erfasst, „wie sie sich von jedem Gottesverständnis her darstellt, das sich in Jesus Christus erschlossen hat und immer neu erschließt – ‚wo und wenn es Gott gefällt‘ (CA5).“ In diesem Sinn vollzieht sich die christliche Selbstwahrnehmung und die vom Menschen zu verantwortende Selbstdeutung im Horizont der Selbsterschließung Gottes in Jesus Christus und hat „den Menschen als (individuell verfaßtes) Gattungswesen zum Gegenstand [...]“¹¹³ Als solches ist der Mensch ein Geschöpf unter allen anderen Geschöpfen Gottes und somit einerseits mit jenen verbunden, andererseits jedoch auch grundlegend von allen anderen Geschöpfen zu unterscheiden, da einzig der Mensch zur Gottebenbildlichkeit bestimmt und erschaffen ist, mit welcher wiederum der Auftrag zur Herrschaft über die anderen Geschöpfe einhergeht.

Auch Härle betont, dass sich die Bestimmung zur Gottebenbildlichkeit nicht in der Frage nach bestimmten menschlichen Eigenschaften erschöpfen kann, sondern sich viel mehr auf die Art der *Relation* zwischen Gott und Mensch bzw. Mensch und Gott bezieht, die als von Gott souverän gestiftete Gemeinschaft *in Freiheit*, zu der und in die der Mensch berufen sei, Gestalt gewinnt. Das Spezifikum des christlichen (Gottes- und) Menschenverständnisses liegt nun gerade in Gottes Gemeinschaftstreue begründet, welche er unbeschadet der Sündenverfallenheit des Menschen in Jesus Christus erweist und aufrecht erhält. Durch Leben, Tod und Auferweckung Jesu Christi, der entsprechend der Bestimmung eines jeden Menschen selbst als das Ebenbild Gottes gilt (2 Kor 4,4; Kol 1,15; Hebr. 1,3), wird die Bestimmung des Menschen zur Anteilhabe an Gottes ewigem Leben erkennbar, welcher der Mensch allein im (unverfügbaren) Glauben an und Vertrauen auf Gott nachkommen kann.

Das Geschaffensein zur Gottebenbildlichkeit bezeichnet Härle darüber hinaus als Ursprungsrelation, welche als die fundamentalste Relation der Selbstrelation und der Umweltrelation gleichsam vorgeordnet und zugrunde liegend die relationale Verfasstheit des Menschen auszeichnet. Das Bezogensein auf Gott, auf die Umwelt und auf sich selbst ist aus christlicher Sicht somit konstitutiv für das menschliche Dasein, das darüber hinaus in seiner Leibhaftigkeit

112 Vgl. Wilfried Härle, Art. Mensch (VII. Dogmatisch und Ethisch), in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1066–1072; Wilfried Härle, Menschsein in Beziehungen, Tübingen 2006; Wilfried Härle, Würde. Groß vom Menschen denken, München 2010; Wilfried Härle, Dogmatik; Wilfried Härle/Eilert Herms, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1980.

113 Wilfried Härle, Art. Mensch, 1067.

bzw. Körperlichkeit Gestalt gewinnt und sich im als „leib-seelische Einheit“¹¹⁴ geschaffenen Menschen konkretisiert. Charakteristisch für das genuin christliche Verständnis des Menschen ist es Härle zufolge weiter, den Menschen als Person zu begreifen und dieses Personsein, welches ausnahmslos allen Menschen zukommt, eben daran festzumachen, was sich dem Zugriff und der Verfügbarkeit durch andere entzieht und die Würde des Menschen kennzeichnet. Dem Personsein des Menschen eignet sodann auch die *Freiheit* des Menschen, die jedoch dort enden muss, wo die Würde und Freiheit anderer Menschen zur Disposition stehen. Dieser Freiheit liegt ein Verständnis zugrunde, das sich nicht lediglich auf die Wahl zwischen zwei Alternativen begrenzt, sondern sich weiterreichend im Sinne wahrer Freiheit als eine Freiheit *von* (Angst, Selbstbemächtigungs- und Selbstvollendungszwängen, Sünde und Schuldverstricktheit) und zugleich als eine Freiheit *zu* (Selbstvollzug, Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit) konstituiert. Kennzeichnend für das christliche Freiheitsverständnis ist dabei das Gewährwerden der geschenkten Freiheit durch Gott in Jesus Christus (vgl. Gal 5,1) als reformatorische Entdeckung der von Martin Luther so bezeichneten „Freiheit eines Christenmenschen“¹¹⁵. Ungeachtet der allein in Gott gründenden und von ihm getragenen Ermöglichung dieser Freiheit möchte die befreiende, freisetzende Liebe Gottes vom Menschen im Vollzug eben dieser seiner ihm von Gott in Jesus Christus geschenkten Freiheit angenommen werden. Demgemäß findet der Mensch umso mehr zu sich selbst, je mehr er sich Gott verdankt. Da Gott in seiner liebenden Gegenwart jedoch stets das liebende Absolute Heilige Geheimnis¹¹⁶ bleibt, kann dies der Mensch letztlich niemals vollkommen begreifen.

Schließlich ist im Zuge der Rede vom christlichen Verständnis des Menschen auch die ethische Dimension des Menschseins im Sinne einer „Angewiesenheit des zur Eigenständigkeit entwickelten Menschen auf Ethos und Ethik“¹¹⁷ hervorzuheben, welche auf die Bildungsbedürftigkeit und das Bildungsziel des Menschen verweist, jedoch weder jede menschliche Entwicklungsstufe oder jeden Entwicklungsstand miteinschließt (man denke bspw. an un- oder neugeborene Kinder, behinderte oder erkrankte Menschen) noch als Bedingung oder Voraussetzung für Menschsein und Menschenwürde zu gelten hat, sondern vielmehr aus ihnen resultiert.

114 Wilfried Härle, Art. Mensch, 1069.

115 Vgl. Martin Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), in: Martin Luther, Ausgewählte Schriften (hg. v. Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling), 2. Auflage, Frankfurt/M. 1983.

116 Vgl. Karl Rahner, Art. Gnade und Freiheit, in: Herders Theologisches Taschenlexikon III (1972), 144–149, 145.

117 Wilfried Härle, Art. Mensch, 1071.

Somit ist der (zur Eigenständigkeit entwickelte) Mensch als stets in der Notwendigkeit zur Wahl stehendes ethisches und – im Sinne einer ihm von Gott aufgeschlossenen Vernunft – somit rationales Handlungssubjekt zu begreifen, für welches aus christlicher Perspektive drei untrennbar zusammengehörende Aspekte von zielorientierender Bedeutung sind: die Bestimmung aller Geschöpfe zur Teilhabe am Reich Gottes, die Bestimmung aller Menschen zur Verwirklichung ihrer Humanität und die Bestimmung jedes einzelnen Menschen zur Realisierung seiner Individualität. Somit gründet die christlich-anthropologische Sicht also im geschaffenen, leibhaften, „zur Versöhnung und Vollendung bestimmte[n] Personsein“ des Menschen, welches sich in der „verantwortlichen Kooperation mit seinem Schöpfer“¹¹⁸ konkretisiert.

5.3.5 *Perspektiven einer religionspädagogischen Anthropologie: Gottebenbildlichkeit – Menschenwürde – Bildung*

5.3.5.1 Religionspädagogik und Anthropologie

Aus religionspädagogischer Perspektive konstatiert Grümme immer dann eine Verschärfung anthropologischer Bemühungen, wenn sich das herkömmliche Verständnis des Menschen beispielsweise aufgrund von Prozessen der Pluralisierung menschlicher Erfahrungen, der Ökonomisierung von Lebenswelten oder auch durch das Streben nach menschlicher Perfektionierung in sozial- und biotechnologischen Zusammenhängen mit grundlegenden Herausforderungen konfrontiert sieht.¹¹⁹ Einer solchen Anthropologie als „Krisenreflexion“¹²⁰ muss religionspädagogisch eine hohe Relevanz eingeräumt werden. Aus der in den einführenden Überlegungen dieses Kapitels bereits dargelegten Argumentation, dass jedem pädagogischen Denken und Handeln und somit jeder Praxis und Theorie zu Bildung und Erziehung ein – reflexiv bewusstes oder implizites – Menschenbild vorausgeht und zugrundliegt, kann die Notwendigkeit zur Versicherung und Bewusstmachung der gleichsam im Hintergrund wirksamen jeweiligen anthropologischen Vorannahmen im Lichte je spezifischer Bildungskontexte hergeleitet werden.¹²¹ Dass es dabei keineswegs um anthropologisch hergeleitete normative Bestimmungen oder Handlungsanweisungen im religionspädagogischen Horizont gehen kann, sondern vielmehr um eine reflexive Klärung und Perspektivierung der eigenen empirischen, hermeneutischen wie normativen Hintergrundannahmen, ist ebenfalls erneut eigens hervorzuheben. So ist es das Anliegen

118 Eilert Herms, *Mensch. Selbsterschlossenheit, Geschöpf, Personsein, Leib*, 171ff.

119 Vgl. Bernhard Grümme, *Menschen bilden?*, 27–70.

120 Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, 17.

121 Vgl. auch Bernhard Grümme, *Menschen bilden?*, 111–150.

einer religionspädagogischen Anthropologie mit prinzipiell interdisziplinären Bezügen¹²², sich in aktuelle gesellschaftliche Debatten um den Menschen einzubringen und Reflexions-Perspektiven für die religionspädagogische Theorie und Praxis zu entwickeln.

Von einer so verstandenen und insbesondere im Rahmen einer Öffentlichen Religionspädagogik¹²³ an Brisanz gewinnenden religionspädagogischen Anthropologie sind sodann kritisch-prophetische Impulse zu erhoffen und zu erwarten, die sich auf eine Vielzahl an theologisch-anthropologischen Dimensionen¹²⁴ beziehen können, wie etwa die Dimension Körper/Leib/Geist als Gegenpol zu gegenwärtigen Selbstperfektionierungstendenzen sowie die anthropologischen Dimensionen Endlichkeit/Geschöpflichkeit, Identität, Sozialität, Freiheit, Versagen/Schuld/Sünde, Rationalität und Religion.

Insbesondere die theologisch-anthropologischen Aussagen zur Gottebenbildlichkeit des Menschen, welche sich gleichsam als „Ferment“¹²⁵ im Sinne eines grundlegenden und wesentlich impulsgebenden Elementes durch die einzelnen Dimensionen theologischer Anthropologie hindurchzieht, sind aus religionspädagogischer Sichtweise nicht nur anschlussfähig, sondern maßgeblich und richtungsweisend für (religions-)pädagogische Diskurse zu Fragen der menschlichen Bildung und Bildsamkeit, die sich gerade in dem ihnen eigenen kritisch-prophetischen Potential als hinterfragende Gegenstimme angesichts von „gegenwärtigen Ökonomisierungsprozessen in Bildungsdiskurs und Bildungspolitik“¹²⁶ und dem nicht zuletzt im Zuge dessen fraglich gewordenen Sinn eines christlichen Beitrags zu Bildung positionieren und Gehör verschaffen können.

Im Folgenden soll daher einem religionspädagogisch-anthropologischen Interesse entsprechend die in den betrachteten theologischen Teil-Disziplinen als wesentliches Moment christlich-theologischer Anthropologie herausgestellte Gottebenbildlichkeit des Menschen im Blick auf die aus ihr

122 Vgl. Thomas Schlag/Henrik Simojoki (Hg.), Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern.

123 Vgl. Bernhard Grümmе, Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart 2015.

124 So werden exemplarisch von Grümmе die Dimension der Körper/Leib/Geist etwa als Gegenpol zu gegenwärtigen Selbstperfektionierungstendenzen sowie die anthropologischen Dimensionen Endlichkeit/Geschöpflichkeit, Identität, Sozialität, Freiheit, Versagen/Schuld/Sünde, Rationalität und Religion benannt, vgl. Bernhard Grümmе, Art. Anthropologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2016 (www.wirelex.de; zuletzt gesehen am 20.09.2023), 2016 und Bernhard Grümmе, Menschen bilden?, 156–480.

125 Bernhard Grümmе, Art. Anthropologie.

126 Ebd.

abzuleitenden und für ein evangelisch-theologisches Bildungsverständnis relevanten Implikationen in den Fokus gerückt werden, indem sich nun eine Betrachtung der bildungstheoretisch zentralen Aspekte christlicher Anthropologie aus evangelisch-religionspädagogischer Perspektive anschließt.

5.3.5.2 Zum Zusammenhang zwischen Menschenbild und Bildungsverständnis

Angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen, die sich erkennbar an der Verfolgung ökonomischer Interessen, technologischer Erfordernisse und naturalistisch-naturwissenschaftlicher Denkweisen orientieren, liegt es nahe, in Anbetracht des zuvor Gesagten von der verbreiteten Existenz entsprechend geprägter Menschenbilder auszugehen, die in der Funktion von implizit wirksamen Hintergrundannahmen je spezifische (bildungs-/politische) Handlungs- und Entscheidungsstrategien beeinflussen können. So werden Kinder in einem von utilitaristischen Menschenbildern bestimmten Erziehungskontext erwartungsgemäß eher eine von Ökonomie und gesellschaftlichem Nutzen als eine von weiterreichenden Sinnfragen geprägte Lebenshaltung einnehmen. Ein vom Christentum und somit von einem entsprechend verschiedenen Menschenbild ausgehender Beitrag zum Bildungsverständnis und zur Ausgestaltung des Bildungswesens erscheint hingegen nachhaltig infrage gestellt. Da der Sinn einer theologischen Perspektive auf Bildung sich heute nicht mehr von selbst erschließt, ist die Darstellung der bleibenden Bedeutung und Spezifika einer solchen Perspektive, die der hier vertretenen Annahme gemäß letztlich unmittelbar aus dem christlichen Verständnis des Menschseins und also dem Menschenbild erwächst, darin gründet und daraus abzuleiten ist, ein zentrales Anliegen dieser Untersuchung, dem im Folgenden Rechnung zu tragen ist. Wie erneut betont werden soll dient als Leitmotiv dabei die Annahme, dass jede Form von Bildungsverständnis von einem spezifischen Menschenbild ausgeht und im Sinne übergeordneter Werte, Normen oder Bestimmungen im Blick auf den Sinn des Menschseins somit ein spezifisches Menschenbild – meist implizit und unbewusst – voraussetzt. Unbeschadet des vergleichsweise geringen Interesses der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft an religiösen Fragen wird die eindruckliche Wirkungsgeschichte des evangelischen Bildungsdenkens doch speziell in der Geschichte der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft ersichtlich. Während beispielsweise Schleiermacher nicht nur als ein Klassiker der evangelischen Theologie, sondern auch als einer der Begründer moderner Pädagogik überhaupt gilt, weisen auch die Schriften von Eduard Spranger oder Wilhelm Flitner¹²⁷,

127 Vgl. Eduard Spranger, *Die Magie der Seele*, 2. Auflage, Tübingen 1949; Wilhelm Flitner, *Allgemeine Pädagogik*, in: Wilhelm Flitner, *Gesammelte Schriften*, Band 2: Pädagogik.

die das Bildungsdenken in Deutschland im 20. Jahrhundert nachhaltig beeinflussten, erkennbar protestantisch geprägte Bezüge auf, die darüber hinaus wiederum selbst in Jürgen Baumerts¹²⁸ Beschreibungen der die PISA-Studien rahmenden Modi des Weltzugangs zu finden sind.¹²⁹ Andere einflussreiche erziehungswissenschaftliche Autoren¹³⁰ vertreten die Annahme einer tiefenstrukturellen Bestimmtheit der modernen Pädagogik durch das protestantische Bildungsverständnis, welches insbesondere in Gestalt einer normativen Anthropologie wirksam geworden sei. Ein evangelisches Bildungsverständnis bezieht sich demgemäß grundlegend auf christliche Perspektiven auf den Menschen, wie sie in obigen Abschnitten theologisch erschlossen wurden. Aus evangelisch-religionspädagogischer Perspektive sollen diese nun auf ihre Auswirkungen und Bedeutung für religionspädagogisches Denken und Handeln hin befragt werden, wodurch der zuvor im Blick auf alle Fachdidaktiken geäußerten Forderung nach einer transparenten Grundlegung pädagogischer Handlungs- und Entscheidungsmotive aus religionspädagogischer Sicht nachgekommen werden soll. In den Hintergrundannahmen des evangelischen Bildungsverständnisses wird die christliche Sicht auf das Menschsein greifbar und tritt als wesentliche Dimension und zentraler Bestandteil des religionspädagogischen Schülerbildes in Erscheinung. Daher erscheint es angezeigt, im folgenden Abschnitt auf die Auswirkungen eines christlich perspektivierten Menschenbildes auf das evangelische Bildungsverständnis zu reflektieren.

5.3.5.3 Implikationen des christlich perspektivierten Menschenbildes für das evangelische Bildungsverständnis

Nachdem die Gottebenbildlichkeit des Menschen (nach Gen 1,26f.) im Blick auf die verschiedenen theologischen Disziplinen unbeschadet spezifischer theologischer Akzentuierungen als wesentliches Merkmal des christlich-theologischen Verständnisses vom Menschen herausgestellt wurde, ist nun zunächst die darin eingeschlossene, unverlierbare und jedem Menschen unabhängig von seinen Leistungen von Gott verliehene Würde in den Fokus zu rücken, deren Begründung in der Gottebenbildlichkeit sich in der

Systematische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik, Paderborn 1983, 123–283; Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, 3. Auflage, Heidelberg 1967, 59ff.

128 Vgl. Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich.

129 Darauf verweist Friedrich Schweitzer, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive, 138.

130 Vgl. etwa Jürgen Oelkers, Einführung in die Theorie der Erziehung; Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie; Daniel Tröhler, Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations.

evangelischen Religionspädagogik und Theologie insgesamt als eine neuere Entwicklung vollzogen und Geltung verschafft hat.¹³¹

Ausgehend von der vorangehenden theologischen Auslegung der Gottebenbildlichkeit nicht im Sinne einer bestimmten Eigenschaft, sondern vielmehr als einer Bestimmung des Menschen, auf eine – als Orientierung gebendes Ideal zu verstehende – Menschlichkeit im vollen Sinne hin gebildet zu werden, kann in theologischer und insbesondere evangelisch-religionspädagogischer Perspektive der unauflösbare Zusammenhang von Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und Bildung unmittelbar nachvollzogen werden – ein Verständnis, welches sich auch in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen widerspiegelt, der zufolge Menschenwürde stets auch ein Recht auf Bildung umschließt.¹³² Ähnlich der Schnittstellen von theologischer Anthropologie und erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorien¹³³ im Blick auf ein Leben in Freiheit kann auch auf weitere Verbindungen zur (Bildungs-)Philosophie etwa bei Martha Nussbaum hingewiesen werden, die Bildung als Befähigung verstanden wissen möchte.¹³⁴ Menschenwürde fordert demnach gleichsam eine Form von Gerechtigkeit ein, die kontinuierlich nach einer ausschließlich individualisierend zu begreifenden Befähigung strebt, wohingegen bildungspolitische Konzepte von Bildungsgerechtigkeit nur allzu häufig die unterschiedliche Bedürftigkeit von Menschen außer acht lassen und in dieser Perspektive somit nicht als zielführend gelten können.

Im Rahmen ihres Capability-Ansatzes möchte Nussbaum beispielsweise im Blick auf Menschen mit Behinderungen die aus ihrer Sicht festzustellende unterschiedliche Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit aufzeigen, die immer dann erkennbar in Erscheinung tritt, wenn individuelle Lebensfragen und Fähigkeiten oder Bedürfnisse konsequent berücksichtigt und als Anknüpfungspunkte für ein Bildungshandeln gewählt werden. Dass Menschenwürde greifbar und konkret werden kann, setzt demnach die Befähigung möglichst sämtlicher Menschen zur gesellschaftlichen Partizipation voraus. Da beispielsweise Chancen auf individuell verschiedene Weise genutzt werden

131 Vgl. zum Folgenden Friedrich Schweitzer, Menschenwürde und Bildung.

132 Vgl. die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, Art. 26 (im Internet unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, zuletzt gesehen am 20.09.2023).

133 Vgl. Dietrich Benner, Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 7. Auflage, Weinheim/Basel 2012; Dietrich Benner, Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn 2014.

134 Vgl. Martha Nussbaum, Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit, Berlin 2014.

können, erscheint das herkömmliche Konzept von Chancengleichheit in diesem Zusammenhang noch nicht ausreichend.

Wie Schweitzer betont fanden derartige herausfordernde Implikationen der Gottebenbildlichkeit in der Vergangenheit auch in der evangelischen Tradition kaum Beachtung, was geradezu dem Eindruck einer selektiven Gottebenbildlichkeit, die nur gewissen Menschen gilt, Vorschub leisten könnte. „Insofern ist in dieser Hinsicht – selbstkritisch – von einem langen Weg zu sprechen, der erst seit Kurzem wenigstens auf das Ziel einer im umfassenden Sinne allen Menschen verliehenen Gottebenbildlichkeit hinführt. Umso erfreulicher ist es, wenn evangelisches Bildungsdenken und -handeln heute konsequent auch Inklusionstheorien in Betracht nimmt, was selbstverständlich ein entsprechendes Engagement beispielsweise in der Schule einschließt.“¹³⁵ Unbeschadet der Tatsache, dass bezüglich der konkreten Umsetzung mitunter noch erheblicher Klärungsbedarf besteht, wird die praktische Wirksamkeit entsprechender bildungstheoretisch-theologischer Reflexionen in neueren empirischen Studien ersichtlich.¹³⁶

Geht nun aus der in der Gottebenbildlichkeit begründeten universellen Menschenwürde das Recht auf Bildung hervor, so stellt sich aus religionspädagogisch-anthropologischer Sicht die Frage, *woraufhin* Menschen *zu bilden* sind. Ohne an dieser Stelle ausführlich auf die Geschichte des Bildungsbegriffs, auf die Verbindung von Bildung und Glaube sowie auf eine Gesamtdarstellung des evangelischen Bildungsverständnisses eingehen zu können, sollen in einem orientierenden Sinn zumindest einige Merkmale hervorgehoben werden¹³⁷. Aus protestantischer Perspektive zielt Bildung zunächst auf das *Subjekt* und damit auf den mit Bildungsprozessen verbundenen Anspruch, über die reine Wissensvermittlung und Ausbildung bestimmter

135 Friedrich Schweitzer, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive, 141f.

136 Vgl. Rainer Möller/Annebelle Pithan/Albrecht Schöll/Nicola Bücken, Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften, Münster/New York 2018.

137 Vgl. dazu auch im Folgenden Friedrich Schweitzer, Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven, Gütersloh 2016; Friedrich Schweitzer, Bildung (Theologische Bibliothek Bd.II), Neukirchen-Vluyn 2014; Reiner Preul, Evangelische Bildungstheorie, Leipzig 2013, sowie als weiterreichende historische Darstellung Günther Dohmen, Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, Bd.1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff, Weinheim 1964; vgl. auch Peter Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: Peter Biehl/Karl Ernst Nipkow (Hg.), Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111–152.

Fähigkeiten hinaus primär die individuelle Bildung im Sinne der Entwicklung von Person und Persönlichkeit, Subjektivität und Selbstbestimmung zu betonen. Bereits und besonders im Bildungsdenken Schleiermachers, an den auch in Entwürfen für ein zeitgemäßes evangelisches Bildungsverständnis angeknüpft wird¹³⁸, kommen die Bezüge auf Freiheit, Subjekt, Individualität und Gesinnung als maßgebliche Motive zum Ausdruck. Bildung umschließt demnach einen freiheitlichen und Freiheit ermöglichenden Prozess und ist konstitutiv an das einzelne Subjekt rückgebunden, wodurch sich auch und gerade für die religiöse Bildung die Ausrichtung ihrer Ziele ausdrücklich nicht an institutionellen, gesellschaftlichen oder gar ökonomischen Erfordernissen, sondern ausschließlich am Subjekt selbst und somit im Horizont der Ausprägung seiner Individualität zu orientieren hat.

Darüber hinaus ist nun auch das in der protestantischen Tradition prominent verwurzelte Bildungsziel der *Mündigkeit* zu betonen, welches zunächst auch im Zusammenhang mit der Aufklärung auf Kants Verständnis von Aufklärung als „Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“¹³⁹ verweist. In einem durchaus religionskritischen Sinne fasst Kant Unmündigkeit als „das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“¹⁴⁰, und spricht sich somit nachdrücklich gegen jede Abhängigkeit von – insbesondere auch geistlichen – Autoritäten sowie gegen jede Unterwerfung unter das Urteil anderer aus, ohne den eigenen Verstand eingehend zu Rate gezogen zu haben. In Abgrenzung zu derartig aufklärerischen Auffassungen von Mündigkeit entwirft Schleiermacher ein Verständnis von „religiöser Mündigkeit“, das für ihn Urteilsfähigkeit auch und gerade in religiösen Belangen umschließt und daher als Bildungsziel zu gelten hat.¹⁴¹ Ausschlaggebend dafür ist eine grundlegend neue Verhältnisbestimmung von Religion auf der einen und den zentralen Anliegen der Aufklärung auf der anderen Seite. Anstatt weiterhin von einem diametralen Gegensatz zwischen Vernunft, welcher in den Augen der Aufklärung Moral, Metaphysik und rationale Wissenschaft zuzurechnen sind, und Religion auszugehen, zeigt Schleiermacher auf, dass Religion keineswegs in Konkurrenz zu aufklärerischen Interessen steht. In pädagogisch-anthropologisch argumentierender und daher für diesen Zusammenhang relevanter Weise zeichnet Schleiermacher Religion,

138 Vgl. Peter Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik.

139 Immanuel Kant, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Immanuel Kant, Werke in 6 Bdn. (hg. v. Wilhelm Weischedel), Bd.6, Frankfurt/M. 1964, 51–61, A 481.

140 Ebd.

141 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, hg. v. Jacob Frerichs, Berlin 1850, 396.

Moral und Wissenschaft als Weltverhältnisse, die nur zusammengedacht das Menschsein vollumfänglich kennzeichnen.¹⁴² Entgegen der Gleichsetzung von Religion mit Irrationalität und Unvernunft wohnt Religion eine eigene Rationalität und Logik inne.

Der Religion kommt demnach die Stellung eines eigenberechtigten, von Moral und Wissenschaft unterscheidbaren und für das Menschsein unverzichtbaren Weltzuganges zu. So möchte Religion mitnichten als die von Kant strikt abgelehnte Autorität gegenüber Moral und Wissenschaft in Erscheinung treten, sondern sich vielmehr für die Berücksichtigung des jeweiligen Eigenrechts und die Entwicklung der jeweiligen Eigenart in wechselseitig (!) zugestandener Freiheit aussprechen. Insbesondere in der dritten seiner „Reden über die Religion“¹⁴³ beschreibt Schleiermacher religiöse Bildung im Horizont einer freiheitlichen Kommunikation von Religion, die zu einer Vertrautheit *mit* und schließlich einer urteilsfähigen Mündigkeit *in* religiösen Fragen führen soll. Anders als etwa Rousseau, bei dem – wie im vorherigen Kapitel gesehen – offen und daher gewissermaßen abstrakt bleibt, wie sich die von ihm prinzipiell gewünschte religiöse Wahl- und Entscheidungsfähigkeit angesichts der von ihm geforderten Ausklammerung von Religion aus dem Bildungsprozess und somit ohne eine inhaltliche Vertrautheit ausbilden soll, prangert Schleiermacher das vorsätzliche Vorenthalten von Religion gar als eine Verstümmelung¹⁴⁴ des Kindes an. Für ihn steht fest, dass der Mensch „mit der religiösen Anlage geboren [wird], wie mit jeder anderen“¹⁴⁵ und dass es im Blick auf religiöse Mündigkeit als Bildungsziel um ein Mündigwerden in der Religion im Sinne einer Befähigung geht, in religiösen Belangen selbst urteilen zu können.

Ebenfalls nimmt Schleiermacher hinsichtlich Rousseaus Bedenken, religiöse Bildung könnte zu allzu festgelegten und schwerlich zu revidierenden kindlichen Gottesbildern führen, eine andere Sichtweise ein. In der Perspektive einer religiösen Entwicklung, die sich bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht nur hinsichtlich der religiösen Vorstellungen, sondern

142 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), hg. v. Rudolf Otto, 6. Auflage, Göttingen 1967, zweite Rede.

143 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 100.

144 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 110: „[...] verstümmeln sie alles mit ihrer Schere“.

145 Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, 105.

aller Annahmen über die Welt erst nach und nach vollzieht¹⁴⁶, sind kindliche Vorstellungen vielmehr als frühe Entwicklungsstufe denn als Hemmnis zu betrachten.

Anstatt kindliche religiöse Vorstellungen ein für alle Mal festzulegen, nimmt die so verstandene religiöse Erziehung und Bildung diese in kindgemäßer Weise auf begleitet deren weitere Entwicklung im fortschreitenden Lebensalter. Dadurch unterstützt und fördert die letztlich als Implikat des christlichen Menschenbildes anzusehende religiöse Bildung die Subjektwerdung des Individuums und eröffnet menschliche Sinn- und Erfahrungsbezüge, die im Rahmen einer auf ein utilitaristisch, ökonomisch, naturalistisch oder technisch fixiertes Menschenbild basierenden Bildung außer Acht bleiben.

Während Schleiermacher religiöse Mündigkeit als mündig werden in der eigenen Religion versteht, kann in einem weiteren Schritt insofern von „Mündigkeit durch Religion und religiöse Bildung“¹⁴⁷ gesprochen werden, als religiöse Bildung die Subjektwerdung des Individuums dahingehend stärkt, dass eine Vertrautheit mit Religion ermöglicht wird, auf deren Grundlage sodann mündige, selbstbestimmte Entscheidungen sowohl im Blick auf Religion als auch im Blick auf verschiedene, auch nicht-religiöse weltanschauliche Zusammenhänge getroffen werden können. Denn wenn dem heute weithin geteilten evangelischen Verständnis gemäß das Recht auf Bildung auf die dem Menschen durch die Gottebenbildlichkeit unverlierbar verliehene Würde zurückgeführt wird, begründet diese Würde keineswegs lediglich den Anspruch auf *religiöse* Mündigkeit, sondern umschließt darüber hinaus auch ein mündiges Verhältnis zur Welt insgesamt und kann somit auch in sozialen und politischen Zusammenhängen zum Tragen kommen.

Allerdings setzt die angesprochene Vertrautheit mit Religion eine Form von religiöser Bildung voraus, die eine persönliche Auseinandersetzung und kritische Prüfung mit Glaubensüberzeugungen ermöglicht, da allein eine rein aus Faktenwissen hervorgehende Kenntnis der entsprechenden Zusammenhänge keine Gewissheit im Blick auf die eigene Würde garantiert. Die persönliche Auseinandersetzung mit religiösen Überzeugungen, die daher stets auch die Frage nach deren Bedeutung für das eigene Leben mit einzubeziehen hat, zielt dabei auf die Stärkung der eigenen Urteils- und Kritikfähigkeit sowohl in religiöser als auch in allgemeiner Hinsicht sowie darüber hinaus, wie zumindest knapp anzudeuten ist, auch im ethischen Horizont. Unbeschadet der

146 Vgl. Friedrich Schleiermacher, Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, hg. v. Carl Platz, Berlin 1849, bes. 346ff.

147 Friedrich Schweitzer, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive, 142.

mitunter kontroversen Debatte um Werteerziehung im Religionsunterricht¹⁴⁸ beinhaltet ein evangelisches Bildungsverständnis auch eine ethische Dimension und umschließt in konstitutiver Weise auch ethische Bildungsaufgaben. Neben der Betonung von sozialen Aspekten (vgl. die in der biblischen Überlieferung verwurzelte Orientierung an sozialer Gerechtigkeit angesichts ökonomischer Globalisierungsprozesse) und ökologischen Herausforderungen (vgl. Fragen der Schöpfungsethik) ist dies gerade durch den neuen Fokus auf Gottebenbildlichkeit und Menschenwürde beispielsweise auch an der wachsenden Bedeutung der Menschenrechtsbildung und im Zuge dessen der Erschließung der Menschenrechte in spezifisch religiöser oder christlicher Hinsicht abzulesen.¹⁴⁹

Somit schließt religiöse Bildung unterschiedliche Perspektiven sowie einen darauf bezogenen Perspektivenwechsel mit ein¹⁵⁰ und beinhaltet eine Vertrautheit mit der Innenperspektive religiöser Selbstinterpretationen, weiterreichend jedoch auch einen von außen auf die Religion geworfenen und mitunter durchaus religionskritischen Blick. Eine so verstandene und keineswegs auf religiöse Zusammenhänge zu beschränkende Urteils- und Kritikfähigkeit ist dann als wesentlicher Beitrag zum Ziel der Mündigkeit insgesamt anzusehen. Weiter gedacht gilt dies nun analog auch für das durch religiöse Bildung anzustrebende Bildungsziel der Dialog- und Pluralitätsfähigkeit, das angesichts der zur unhintergehbaren Voraussetzung gewordenen religiösweltanschaulichen Vielfalt der Gegenwart zuletzt an enormer Bedeutung für das – auch kirchlich-offizielle – evangelische Bildungsverständnis gewonnen hat¹⁵¹, nachdem es zuvor bereits implizit in evangelischen Begründungen zu

148 Vgl. dazu exemplarisch Friedrich Schweitzer/Joachim Ruopp/Georg Wagensommer, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd.2)*, Münster/New York u.a. 2012; Konstantin Lindner, *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017.

149 Vgl. exemplarisch Stefan Altmeyer/Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Menschenrechte und Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.33)*, Göttingen 2017; Jasmine Suhrner, *Menschenrechte – Bildung – Religion. Bezugsfelder, Potentiale, Perspektiven*, Paderborn 2021.

150 Vgl. bspw. Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2008.

151 Vgl. die Denkschrift des Kirchenamts der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014; Friedrich Schweitzer, *Bildung*.

Toleranz und wertschätzenden Auseinandersetzungen mit Pluralität¹⁵² zur Geltung gekommen war.

Als religionsunterrichtliches Bildungsziel von grundlegender Bedeutung zielt Pluralitätsfähigkeit darauf, „der religiös-weltanschaulichen Vielfalt weder fundamentalistisch im Sinne einer Selbst-Abschließung noch relativistisch durch Vergleichültigung aller (religiösen) Unterschiede begegnen zu können.“¹⁵³ Stattdessen soll im Sinne einer „prinzipienorientierten Haltung gegenüber dieser Vielfalt“¹⁵⁴ ein reflektierter Umgang mit konkurrierenden religiös-weltanschaulichen Sichtweisen von Mensch, Gesellschaft und Wirklichkeit erreicht werden.¹⁵⁵ Insofern ist im Horizont einer von religiös-weltanschaulicher Pluralität geprägten Lebenswelt neben Urteils- und Kritikfähigkeit auch Dialog- und Pluralitätsfähigkeit als Beitrag zu (christlicher) Mündigkeit zu begreifen, welche durch religiöse Bildung erreicht oder zumindest gefördert werden soll.

In religionspädagogisch-anthropologischer Perspektive können daher als zentrale Beobachtungen aus den vorherigen Abschnitten sowohl zum „Woher“ als auch zum „Wohin“ des evangelischen Bildungsverständnisses festgehalten werden: Eine so verstandene religiöse Bildung geht ihrem Selbstverständnis nach von einem christlichen Menschenbild aus, das in der biblisch überlieferten Gottebenbildlichkeit des Menschen und der damit untrennbar verbundenen universalen Menschenwürde seinen unhintergehbaren *Ursprung* zu erkennen weiß, während das unmittelbar darin gründende *Ziel* der Bildungsbemühungen nach evangelisch-religionspädagogischem Verständnis in der Stärkung des Subjekts, in der freiheitlichen Kommunikation von Religion sowie in der Mündigkeit des Menschen in (inter)religiöser und weltanschaulicher Hinsicht liegt.

152 Vgl. Christoph Schwöbel, Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten, in: Christoph Schwöbel/Dorothee von Tippelskirch, Die religiösen Wurzeln der Toleranz, Freiburg/Basel/Wien 2002, 11–37; Christoph Schwöbel, Pluralismus und Toleranz aus der Sicht des Christentums. Eine protestantische Perspektive, in: Christian Augustin (Hg.), Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa, Wiesbaden 2006, 102–122; Eilert Herms, Pluralismus aus Prinzip, in: Eilert Herms (Hg.), Kirche für die Welt, Tübingen 1995, 467–487; sowie aus religionspädagogischer Perspektive Evelyn Krimmer, Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus, Göttingen 2013.

153 Friedrich Schweitzer, Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive, 145.

154 Ebd.

155 Vgl. Evelyn Krimmer, Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus.

5.4 Die Theologie als Deutungshilfe zur Reflexion des religionspädagogischen Schülerbildes

Im Folgenden sollen die vorangegangenen Erkenntnisschritte rekapituliert, auf ihren Ertrag als Deutungshilfe zur Reflexion des Schülerbildes hin zugespitzt und schließlich in Form von Kriterien und Leitfragen für die (Re-)Konstruktion der im Schülerbild stets implizierten Menschenbilder konkretisiert werden.

5.4.1 *Zusammenfassende Schlussfolgerungen und thematische Zuspitzung*

Im Rückblick auf die eingangs vorgenommenen grundsätzlichen bildungstheoretischen Einordnungen ist zunächst erneut vor Augen zu führen, dass jeder pädagogischen Theorie und Praxis ein bestimmtes Welt- und Menschenbild innewohnt und zugrunde liegt. Dieses wird im Horizont des jeweiligen Bildungsverständnisses zumeist implizit und unbewusst im Zuge pädagogischer Prozesse transportiert und wirksam, etwa im Sinne übergeordneter Werte, Normen oder Bestimmungen im Hinblick auf den Sinn des Menschseins. So wurde im Zuge der bisherigen Ausführungen betont, dass – unbeschadet der bestehenden Gefahr eines naturalistischen Fehlschlusses durch ein präskriptiv normatives Menschenbildverständnis – Pädagog:innen unweigerlich im Horizont eines spezifischen Menschenbildes agieren und dass daher der Anspruch, sonst lediglich theoretisch-implizit mitlaufende Menschenbilder zu explizieren und sichtbar zu machen, insofern einleuchten muss, als die Wirksamkeit von Menschenbildkonstruktionen und -annahmen als Einflussgröße auf pädagogische Vollzüge prinzipiell außer Frage steht. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang auf das Unterfangen von Matthes und Schütze, das Menschenbild aus Publikationen herauszuarbeiten und „zwischen den Zeilen“¹⁵⁶ herauszulesen. Schlussfolgernd stellen sie dabei fest, dass die betrachteten Menschenbilder einflussreicher Pädagog:innen aus Sicht ihrer jeweiligen Repräsentant:innen und somit höchst subjektiv betrachtet allesamt zwar auf eine Verbesserung der Erziehung zielen, jedoch zugleich auch Einseitigkeiten und problematische Aspekte erkennbar werden. Die Faktizität einer unmittelbaren Wirksamkeit von Menschenbildern, die sich in konkreten, mitunter durchaus zweifelhaften Konsequenzen für das pädagogische Handeln äußert, stellt sich in jedem Fall als erkennbar heraus und lässt das Anliegen einer Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Blick auf Menschenbilder und deren Bezüge im pädagogischen Kontext umso mehr einleuchten.

¹⁵⁶ Eva Matthes/Sylvia Schütze, Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche, 36.

Ausgehend von der Annahme, dass Konstruktionsprozesse des Menschenbildes, Konstruktionen derjenigen Annahmen also, wie ein Mensch ist, was ihn wesentlich ausmacht und welche Faktoren sein Denken, Handeln und auch sein Lernen leiten sollen, sich niemals ohne Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte vollziehen können, lässt sich ein Menschenbild ohne eine eben solche Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte schwerlich beleuchten.

Für die Religionspädagogik nimmt dabei maßgeblich die Theologie die Rolle derjenigen Wissenschaft ein, die ihre Annahmen über den Menschen bestimmen, welche sich wiederum in Gestalt einer wirksamen Einflussgröße auf religionspädagogisches und -didaktisches Denken und Handeln abbilden. Insofern kann das religionspädagogische Schülerbild als fachdidaktische Konkretion des christlich perspektivierten Menschenbildes verstanden werden. Diesem Anspruch folgend nähert sich das vorliegende Kapitel sodann aus Sicht der theologischen Anthropologie als der wissenschaftlichen Rede vom Menschen im Lichte der Gottesbeziehung der grundlegenden Frage danach an, was das spezifisch christliche Menschenbild ausmacht. Wie ein roter Faden zieht sich dabei durch die verschiedenen herangezogenen theologischen Disziplinen, dass der Mensch sich stets in Bezügen vorfindet, ausschließlich *in konkreten Relationen* existiert und von ihm dementsprechend ohne einen Bezug zu Gott nicht angemessen zu reden ist. Hinsichtlich seines Verhältnisses zu Gott wird der Mensch dabei durch die ihm von Gott geschenkte Gottebenbildlichkeit und eine damit untrennbar verbundene, unverlierbare Würde charakterisiert.

Nebst der vielschichtigen Implikationen der anthropologischen Texte des Alten Testaments ist auf deren Gemeinsamkeit hinsichtlich der Thematisierung eines wechselseitigen Verhältnisses zwischen Gott und Mensch zu verweisen, demzufolge sich Menschsein im Vollsinn allein *coram Deo* vollziehen kann. Dem Sein des Menschen erscheint neben einer Weltoffenheit auf konstitutive Weise auch eine Gotttoffenheit im Sinne einer *Transzendenzoffenheit* immanent zu sein, die zugleich das Bedürfnis nach einer Deutung des eigenen menschlichen Daseins beschreibt. Hingegen betonen die neutestamentlich-anthropologischen Texte verstärkt die *Erlösungsbedürftigkeit* des Menschen, dessen Heil als $\pi\acute{\iota}\sigma\tau\iota\varsigma\ \theta\epsilon\omicron\upsilon$ allein in Christus liegt. Diese exegetischen Befunde werden sodann in systematisch-theologischer Perspektive aufgegriffen und durch den Aspekt des dem Menschen im Rahmen seiner *leib-seelischen Einheit*, seines Personseins und seiner Geschöpflichkeit von Gott ermöglichten eigenständigen, selbstbestimmten Handelns in *Freiheit und Verantwortlichkeit* (gegenüber Gott, sich selbst, den Mitmenschen und der Schöpfung) weiter vertieft. Im Horizont des religionspädagogisch-anthropologischen Interesses steht sodann die weiterreichende Frage, welche Implikationen für

das Bildungsverständnis sich aus dem gezeichneten christlich-theologischen Menschenbild ergeben. Während eine religiöse oder theologische Perspektive auch in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht für das Bildungsverständnis lange Zeit als unerlässlich galt, scheint dies für gegenwärtige bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussionen nicht länger der Fall zu sein.

Doch gerade im Blick auf das erarbeitete christlich-theologische Verständnis des Menschenbildes wird evident, dass sich daraus unmittelbare Implikationen für das evangelische Bildungsverständnis sowie durchaus auch praktische Perspektiven und konkrete pädagogische Konsequenzen ergeben, die eine – im Blick auf andere Fachwissenschaften und deren Bildungsverständnis von diesen zuallererst noch zu erarbeitende und als erstrebenswert einzufordernde – grundlegende Transparenz und Nachvollziehbarkeit bieten. Im Unterschied etwa zu einer auf die Erfüllung ökonomischer und technologischer Erfordernisse verkürzten Profilierung von Bildung kommt dem evangelischen Bildungsverständnis durch seine Verankerung in der Gottesebenbildlichkeit eine mit dem Anspruch auf Menschenwürde und Humanität verbundene theologisch-anthropologische Grundlegung zu. Gemäß der im christlichen Verständnis vom Menschsein enthaltenen ethischen Dimension, die auf die Bildungsbedürftigkeit wie auf das Bildungsziel verweist, kann diese sodann in allem religionspädagogischen Denken und Handeln wirksam werden und zielt dabei im Kern auf die *Stärkung des Subjekts* sowie auf *Mündigkeit* im oben beschriebenen umfassenden Sinne.

5.4.2 *Das christlich perspektivierte Menschenbild als Konstrukt und als Konstruktionsdimension des religionspädagogischen Schülerbildes*

Die bereits in früheren Zusammenhängen geäußerte Annahme, dass sich auch hinsichtlich der Entstehung von Menschenbildern die Rede von Konstruktionsprozessen als durchaus berechtigt erweisen könnte, wurde bereits zu Beginn der Ausführungen dieses Kapitels durch die Beobachtung bestätigt, dass Menschenbilder für gewöhnlich dem entsprechen, was den Menschen erkenntnisbezogen als Entwurf möglich ist, mit anderen Worten also was sie an Annahmen, Vorstellungen und Sichtweisen vom Menschen zu konstruieren vermögen. Im Blick auf das Schülerbild tritt dieses nun also umso nachvollziehbarer in Gestalt einer mehrschichtigen, konstruktionalen Beschaffenheit vor Augen, da es sich selbst aus verschiedenen Konstrukten, der hier vertretenen These folgend namentlich aus Erwartungen zur Schüler:innenrolle, Vorstellungen zu Kinderbildern sowie Hintergrundannahmen zu Menschenbildern zusammensetzt. Entsprechend der Annahme, dass Konstruktionen von Menschsein und Menschenbildern in das Schülerbild Eingang finden und das Schülerbild in dessen konstruktionaler Beschaffenheit als ein elementarer

Bestandteil neben den Komponenten der Schüler:innenrolle und des Kinderbildes maßgeblich und folgenreich beeinflussen, ist nun weiter die zentrale Frage zu stellen, welche konkreten Vorstellungen von Menschsein und Menschenbildern hinter dem jeweiligen Schülerbild stehen, darin erkennbar werden und das jeweilige Schülerbild dementsprechend mit-konstituieren. Im Blick auf das Ziel der Rekonstruktion und Kritik eines spezifischen (religionspädagogischen) Schülerbildes kann ausgehend von den dargelegten anthropologischen Fundierungen als leitmotivischer Horizont daher zunächst gefragt werden: Welche Bezüge und Annahmen bestimmen das jeweilige Menschenbild? Welche Kriterien werden für vollumfängliches Menschsein und die Sinnhaftigkeit menschlicher Existenz benannt? Welche Implikationen für die Bildsamkeit des Menschen lassen sich aus dem Menschenbild ableiten und welche Auswirkungen ergeben sich aus dem Menschenbild somit für das Bildungsverständnis?

Wie sich diese Fragen anhand der zuvor gewonnenen Kenntnisse nun aus Sicht der evangelisch-christlichen Theologie als dieser Untersuchung zugrundeliegende Fachwissenschaft beantworten lassen, wird im Folgenden verdeutlicht.

5.4.3 *Kriterien für die (Re-)Konstruktion des (im Schülerbild implizierten) Menschenbildes*

Anhand von sechs charakterisierenden Zuschreibungen bezüglich des Menschseins können ausgehend von den im Laufe dieses Kapitels gewonnenen Erkenntnissen wesentliche Kriterien aus evangelisch-theologischer Sicht benannt werden, an denen sich eine Reflexion des christlich perspektivierten Menschenbildes orientieren kann. Für alle sich nun anschließenden theologisch-anthropologischen Zuschreibungen ist dabei gleichsam als Grundlegung die Geschöpflichkeit des Menschen und sein Geschaffensein zur Gottebenbildlichkeit festzuhalten, in der auch stets schon seine unverlierbare Würde gründet.

- (a) In Anbetracht der von allen zu Wort gekommenen theologischen Disziplinen übereinstimmend getroffenen Aussage, dass der Mensch sich ausnahmslos in Bezügen vorfindet und ausschließlich in konkreten *Relationen* existiert, muss dieser elementaren Erkenntnis primär Rechnung getragen und dementsprechend hervorgehobene Bedeutung zugemessen werden. Da vom Menschen in einem theologischen Horizont ohne einen Bezug zu Gott nicht angemessen zu reden ist, stellt das menschliche Geschaffensein zur Gottebenbildlichkeit in diesem Zusammenhang somit die *Ursprungsrelation* des Menschen dar, dessen gesamte Existenz sich *coram deo* abspielt. Die Beziehung zu Gott aufgrund des

menschlichen Geschaffenseins zur Gottebenbildlichkeit, in welcher die unverlierbare Würde des Menschen gründet, ist daher als die fundamentalste Relation anzusehen, die der *Selbstrelation* und der *Umweltrelation* gleichsam vorgeordnet ist und zugrunde liegt.

- (b) Bezugnehmend auf die von Schleiermacher so bezeichnete religiöse Anlage des Menschen ist in Anlehnung an Pannenberg sodann die konstitutive und unveräußerliche Bedeutung von Religion im Speziellen und von Spiritualität in Gestalt von Sinnfragen im Allgemeinen für das Menschsein zu betonen. Wie bereits an den eingangs aufgeführten Kantischen Grundfragen zur Annäherung an die Frage „Was ist der Mensch?“ abzulesen ist, kann die Fähigkeit, nach dem Sinn der menschlichen Existenz zu fragen und sich Antworten zu erhoffen, das Bedürfnis also nach einer Deutung des eigenen Daseins als von allen Lebewesen dem Menschen singulär betrachtet werden. Die Gottoffenheit des Menschen ist somit umfassender formuliert auch als dessen *Transzendenzoffenheit* anzusprechen. Gemeint ist damit ein existenziell-anthropologischer Sinn für Religion, die konstitutive Eigenschaft, weiterreichende Fragen nach Sinn zu stellen, und somit letztlich die grundlegende Disposition zur Erfahrung von Transzendenz, ohne die das Sein des Menschen nicht denkbar wäre.
- (c) Hinsichtlich der Frage, was erfülltes Menschsein in christlich-anthropologischer Sicht ausmacht, wird insbesondere in den soteriologischen Aspekten des Neuen Testaments deutlich, dass sich dieses innerhalb des Christentums durch das Christusbekenntnis des glaubenden Menschen als angemessene Antwort und Reaktion auf die Anrede Gottes ereignen kann. Die Verfehlung des Mensch-Seins außerhalb des Christuglaubens, die mit eben dieser Verfehlung verbundene Verfallenheit unter die Sünde sowie die daraus resultierende *Bedürftigkeit des Menschen nach Erlösung* sind als christlich perspektivierte anthropologische Prämisse zu begreifen. Als Zuwendung zur *πίστις θεοῦ*, dem Heil in Christus, wird der Mensch unablässig in die Christusunachfolge gerufen, um nicht als *homo incurvatus in se* gleichsam in einem Selbstmissverständnis zu verbleiben. Nicht durch eigene Werke, Anstrengungen und Selbstverwirklichungsbestreben kann der Mensch somit Erlösung finden, sondern *Rechtfertigung* allein im Glauben erfahren.
- (d) Im Blick auf seine konkrete geschöpfliche Gestalt ist der Mensch als Gottes Ebenbild und somit in seinem Geschaffensein durch Gott sowohl in seiner Leibhaftigkeit/Körperlichkeit als auch in seiner Geisthaftigkeit/Vernunft und seinem Beseeltsein/emotionalen Empfinden anzuerkennen. Diese Wahrnehmung geht zurück auf die trichotomisch-anthropologische

Herangehensweise, wonach Menschsein sich in der *Einheit von Leib, Seele und Geist* vollzieht. Hierbei darf der Mensch jedoch nicht irrtümlich als zusammengesetztes Wesen begriffen werden. Vielmehr stellen Leib, Seele und Geist unterschiedliche Aspekte des einen Menschseins dar, die mit einer relationalen Perspektive korrelieren, sofern der Mensch in seiner Beziehung zu Gott als Geist, in seiner Beziehung zur Welt als Leib und in seinem Selbstverhältnis als Seele wahrgenommen wird.

- (e) Obschon das Personsein des Menschen an sich nicht an bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten festzumachen und fraglos universell und inklusiv zu deuten ist, eignet dem Menschen durch sein Personsein sodann die Möglichkeit, als Urheber *freiheitlichen* Handelns und *verantwortlichen* Wählens in Erscheinung zu treten. Als Person steht der Mensch in der Freiheit, verantwortliche Akte der Selbstbestimmung zu vollziehen, die aufgrund des leibhaften menschlichen Existierens in der Welt stets zugleich auch Akte der Weltbestimmung darstellen. Der somit eröffnete Spielraum zur Mitgestaltung der von Gott geschaffenen Welt durch freiheitliches und verantwortliches Wählen und Handeln erfährt dabei seine Grenze an der Würde und Freiheit des Mitmenschen.
- (f) Angesichts der in der Gottebenbildlichkeit verankerten universellen Würde des Menschen ist schließlich das Recht auf Bildung hervorzuheben, welche sich als freiheitlicher und Freiheit ermöglichender Vorgang auf die theologische Auslegung von Gottebenbildlichkeit nicht im Sinne einer Ursprungsqualität, sondern als Bestimmung des Menschen bezieht. Die ethische Dimension des Menschseins berücksichtigend, welche auf die Bildungsbedürftigkeit wie das Bildungsziel des Menschen verweist, beschreibt die Bestimmung des Menschen insofern, *woraufhin* der Mensch *gebildet* werden soll. Menschlichkeit im vollen Sinne umschließt demnach eine auf die *Stärkung des Subjekts* (i.S.v. individueller Bildung, Entwicklung von Person und Persönlichkeit, Subjektivität und Selbstbestimmung) sowie auf *Mündigkeit* (i.S.v. Urteils- und Kritikfähigkeit, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit) zielende Bildung.

5.4.4 *Leitfragen für die (Re-)Konstruktion des (im Schülerbild implizierten) Menschenbildes*

Folgende Leitfragen können daran anschließend formuliert werden:

Inwiefern kommen die Schüler:innen *als Menschen* zur Sprache und werden angesichts ihres Menschseins

ad (a): im Horizont ihres steten in Beziehung-Stehens, aus christlicher Sicht in Gestalt des für das menschliche Dasein konstitutiven Bezogenseins

auf Gott, sich selbst und die (Um-)Welt (*i.e. in ihrer in der Gottebenbildlichkeit gründenden relationalen Verfasstheit*) angesprochen?

ad (b): unter Berücksichtigung ihrer existenziellen Verfasstheit, des ihnen durch ihr Menschsein eignenden Sinns für Religion, Spiritualität und Lebensfragen und somit in ihrem Bedürfnis nach einer Deutung des eigenen menschlichen Daseins (*i.e. in ihrer Transzendenzoffenheit*) erkannt?

ad (c): in ihrem Angewiesensein auf den befreienden Zuspruch der Rechtfertigung, demzufolge Heil nicht durch das Erbringen eigener (schulischer) Leistungen, sondern im Glauben zu finden ist, (*i.e. in ihrer Erlösungs- und Rechtfertigungsbedürftigkeit*) begriffen?

ad (d): in einer pädagogischen Perspektive wahrgenommen, die ihrer konkreten geschöpflichen Gestalt als trichotomischer Einheit von Geist (Vernunft, Kognition), Leib (Körper, äußere Erscheinung) und Seele (Gefühl, Emotion) (*i.e. ihrer geist-leib-seelischen Einheit*) gerecht wird?

ad (e): in ihrem Personsein dahingehend bestärkt, den von Gott als dem Schöpfer eröffneten Spielraum zur Mitgestaltung der Welt in Freiheit und Verantwortlichkeit wahrzunehmen, *i.e. freiheitlich-verantwortlich* zu wählen und zu handeln?

ad (f): in ihrer Bestimmung und in ihrem Recht auf jede Freiheit zuallererst ermöglichende, auf die Stärkung des Subjekts und auf Mündigkeit abzielende Bildung (*i.e. gemäß ihrer auf das Subjekt und auf Mündigkeit hin zu bildenden Bestimmung*) gewürdigt?

TEIL IV

Exemplarische Anwendung: Konkretionen des Schülerbildes

Das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze: exemplarische textanalytische (Re-) Konstruktionen

In den vorherigen Kapiteln wurden die verschiedenen Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes als Bild der Schüler:innenrolle, als Bild vom Kindsein sowie als christlich perspektiviertes Bild vom Menschsein ausgeführt und – mit dem Ziel, einen analytischen Interpretationshorizont aufzuzeigen – am Ende der jeweiligen Überlegungen in Form von Kriterien und Leitfragen gebündelt dargestellt. Das vorliegende Kapitel macht es sich nun zur Aufgabe, die bisherigen Ausführungen zur Konstruktion des Schülerbildes zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Dies soll mittels der diesem Kapitel zentralen Fragestellung geschehen, welche subjektive Konstruktion des Schülerbildes bei ausgewählten religionspädagogischen Autor:innen bzw. in deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist.

Die Rede von der Konstruktion des Schülerbildes möchte dabei auf den Punkt bringen, was in Form von allgemeinen Aussagen, intuitiven Vor- und Hintergrundannahmen, inneren Vorstellungen und impliziten Erwartungen bezüglich der Schüler:innen, die zugleich in ihrem Kindsein und Menschsein zu berücksichtigen sind, in unverbundener und unsystematischer Weise schon immer präsent ist. Dabei sollen die drei Konstruktions-Dimensionen durch das Heranziehen einer *Mensch-Kind-Schüler:in-Trias* gleichsam elementarisierend repräsentiert und eine entsprechende Kategorisierung und systematische Einordnung der existierenden Aussagen, Annahmen und Vorstellungen ermöglicht werden. Dieses Kapitel wird also der Frage nachgehen müssen, ob sich die drei erarbeiteten Dimensionen als gewinnbringend und zielführend erweisen, die in religionspädagogischen Theorieentwürfen implizit enthaltenen Vor- und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen mittels der entwickelten Grundkategorie des Schülerbildes analytisch präzise herauszuarbeiten und systematisch mittels einer Mensch-Kind-Schüler:in-Trias zu benennen, mit deren Hilfe die drei Konstruktionsdimensionen eines Schülerbildes veranschaulicht und erfassbar gemacht werden sollen. Es wird darüber hinaus zu prüfen sein, ob eine solche Zugriffsweise eine neue Perspektive zur

Wahrnehmung, Erfassung, Hinterfragung und (Selbst-)Reflexion der jeweiligen Konstruktion des Schülerbildes eröffnet.

Zu diesem Zweck werden mit Richard Kabisch, Helmuth Kittel und Dieter Stoodt drei ausgewählte Vertreter der wissenschaftlichen religionspädagogischen Theoriebildung des 20. Jahrhunderts sowie mit der Kindertheologie ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz aus den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen. Anhand der Betrachtung jeweils zentraler Schriften soll in einem ersten Schritt danach gefragt werden, was von den jeweiligen Autor:innen über die Kinder geschrieben und ausgesagt wird, die ihnen als Schüler:innen vor dem inneren Auge stehen, über die Aussagen getroffen werden, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird. Die Leitfrage für diesen Arbeitsschritt lautet demnach: *Was schreiben Kabisch, Kittel, Stoodt und kindertheologische Autor:innen über die Kinder, die sie jeweils als Schüler:innen in einem am Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage, am Programm der Evangelischen Unterweisung, der Sozialisationsbegleitung bzw. der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht im Blick haben?*

Nach einer darstellenden Beschreibung der in den Schriften manifest enthaltenen und somit expliziten Aussagen bezüglich der Kinder in der Rolle von Schüler:innen wird es in einem zweiten Schritt darum gehen, analytisch-interpretative Beobachtungen mit dem Ziel der Rekonstruktion des jeweils implizit wirksamen Schülerbildes anzustellen. Die Leitfrage für diesen zweiten Arbeitsschritt lautet daher: *Wie sind die referierten Aussagen Kabischs, Kittels, Stoodts und des kindertheologischen Diskurses im Horizont der drei Konstruktions-Dimensionen des Schülerbildes zu interpretieren und welches implizit in den Aussagen enthaltene Schülerbild lässt sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren?*

Eine kritische Reflexion der auf diese Weise herausgearbeiteten Schülerbilder schließt sich ebenso wie eine knappe Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse jeweils an.

*Religionspädagogische Konzeptionen, Entwürfe, Ansätze:
Anmerkungen zur Terminologie*

Auch wenn im Zuge von Darstellungen religionspädagogischer Grundlagenfragen häufig von *Konzeptionen* die Rede ist, soll darauf hingewiesen werden, dass dieser Begriff umstritten ist und im Folgenden durch die Bezeichnung *Ansätze*, religionspädagogisches Programm bzw. religionspädagogische (Theorie-)Entwürfe ergänzt werden soll. So stellen verschiedene

Lehrbücher jüngerer Zeit die Konzeptionen-Terminologie in Frage¹ und weichen zunehmend davon ab, religionspädagogische Grundlagenfragen anhand von Konzeptionen darzustellen. Allgemeinhin kann gesagt werden, dass religionspädagogische Konzeptionen nicht an die Stelle wissenschaftstheoretischer Überlegungen treten, sondern allenfalls als deren Konkretion und Ergänzung fungieren können.

So machen historische Forschungsarbeiten² darauf aufmerksam, dass eine rein auf Konzeptionen basierende Darstellung der Geschichte der Religionspädagogik aufgrund der Ausblendung ganzer Epochen (wie z.B. der Religionspädagogik im Nationalsozialismus) keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, aber durchaus in ihrer Orientierung gebenden Funktion anerkannt werden kann. Aktuell wird vermehrt nach dem Zusammenhang von religionspädagogischer Theorie und religionsdidaktischen Konsequenzen gefragt, wie aus der neuerdings vorgenommenen dreifachen Differenzierung religionsdidaktischer Entwürfe zwischen Konzeptionen, Ansätzen und Lernformen herauszulesen ist. Diese Differenzierung beschreibt demnach „einen fallenden Anspruch, was die Prägekraft des jeweiligen Entwurfs für den Religionsunterricht in Theorie und Praxis angeht“³, und begreift den korrelativen Religionsunterricht als nur mehr einzige *Konzeption*, wohingegen *Ansätze* (wie die Kinder- und Jugendtheologie, performativer Religionsunterricht oder konstruktivistische Religionsdidaktik) und schließlich *Lernformen* auf nachgeordneten Ebenen anzusiedeln seien. Aufgrund der somit an dieser Stelle nicht abschließend zu klärenden Bedeutung des Konzeptionen-Begriffs und der in religionspädagogischen Diskursen herrschenden Uneindeutigkeit bezüglich seiner Verwendung scheinen alternative Formulierungen wie die Rede von Ansätzen, Entwürfen oder Programmen angezeigt.

1 Vgl. exemplarisch Martin Rothgangel, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 73–91; Norbert Mette/Friedrich Schweitzer, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), Religionsdidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.18), Neukirchen-Vluyn 2002, 21–40; Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage, München 2010, 330ff.; Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, darin: Kapitel VI. Religionsdidaktische Konzeptionen und Ansätze, 219ff.

2 Vgl. Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften, Freiburg i.Br. 2010.

3 Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, 219.

Begründung der Auswahl

Wenn im Folgenden exemplarisch zentrale Schriften religionspädagogischer Autor:innen in den Blick genommen und hinsichtlich des jeweils von ihnen konstruierten Schülerbildes untersucht werden sollen, stellt sich unweigerlich die Frage nach der getroffenen Auswahl.

Im Fall von Richard Kabisch und dem mit seinem Namen in Verbindung stehenden Religionsunterricht auf „psychologischer Grundlage“ befinden wir uns in einer Zeit der Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Vor dem Hintergrund der damals programmatisch vertretenen Pädagogik „vom Kinde aus“ bezieht sich Kabisch primär auf die Religion des Kindes als Ausgangspunkt seiner religionspädagogischen Bemühungen. Die Betrachtung der Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch erscheint also gerade vor Kabischs spezifischem zeitgeschichtlichem Hintergrund und angesichts seines individuellen religionspädagogischen Ansatzes in besonderer Weise als lohnenswert, weshalb die Wahl der ersten exemplarischen Position somit auf Richard Kabisch fällt.

Die Auswahl Helmuth Kittels begründet sich sodann durch seine Einordnung in den Kontext von Positionen, die historisch betrachtet in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als exponiert und streitbar in Erscheinung getreten sind und denen mit den Worten Werner Lochs eine „Verleugnung des Kindes“ vorgehalten wird. Lochs Thesen zufolge habe die religionspädagogische Diskussion seit dem ersten Weltkrieg das Kind in seiner Lebens- und Glaubensform kaum berücksichtigt:

Während über die theologischen Grundlagen der Erziehung, die ethischen Forderungen an den Erzieherberuf, die Stellung der Schule in der gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung und den besonderen Auftrag der evangelischen Unterweisung ausgiebig gehandelt wird, fehlt eine explizite Darstellung des eigentümlichen anthropologischen Standes der Kindheit und Jugend, konkret philosophisch gesagt: Wir suchen vergeblich nach einem Kapitel über das Kind und den Jugendlichen als die dem Erzieher gegenüberstehenden Menschen, die ihn überhaupt erst vor die Erziehungsaufgabe stellen und ohne deren Position der Begriff der Erziehung überhaupt nicht gedacht werden kann. Freilich tauchen die Worte Kind und Jugendlicher in den Texten auf, aber eigentlich nur als Grenzbegriffe jener dem Erzieher gegenüberstehenden anderen Wirklichkeit, die er zu erziehen hat – aber diese Wirklichkeit wird im Vergleich zur Seite des Erziehers und seiner Handlungen auffallend kurz angesprochen und, wenn überhaupt, auffallend flüchtig betrachtet, sowohl im Hinblick auf die fundamentale pädagogische Kategorie der Erziehbarkeit als im Hinblick auf die Möglichkeiten und Eigentümlichkeiten des Kindlichen und der jugendlichen Glaubensform.⁴

4 Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*, 13.

Wie in diesen Aussagen Werner Lochs bereits anklingt, ist besonders häufig im Zusammenhang mit dem Programm der Evangelischen Unterweisung von einer „Verleugnung des Kindes“ die Rede. Daher wird Helmuth Kittel als zentraler Vertreter einer Zeit der Religionspädagogik im Fokus stehen, die sich mit eben dieser Kritik in besonderer Weise konfrontiert sieht.

Daran anschließen wird sich der Blick auf zentrale Schriften Dieter Stoodts, der nach dem öffentlichkeitswirksamen Vorwurf der Verleugnung des Kindes von 1964 mit seinem sozialisationstheoretischen Ansatz in den 1970er Jahren bewusst neue Wege beschritt und für die vorliegende Arbeit als Anklang und Rückbindung an die im dritten Kapitel gewonnenen Erkenntnisse der Sozialisations- und Rollentheorie naheliegend erscheint.

Schließlich kommt mit der Kindertheologie bzw. dem Programm des Theologisierens mit Kindern ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz ins Spiel, der weniger durch Einzelpositionen repräsentiert wird und daher die Berücksichtigung einer Mehrzahl von religionspädagogischen Autor:innen verlangt. Die Auswahl der Kindertheologie geht nun darauf zurück, dass hier, wie allein schon der Name besagt, das Kind programmatisch als Mittelpunkt der religionspädagogischen Bemühungen gilt und darüber hinaus eine für diese Untersuchung wesentliche konstruktivistische Perspektive auch im kindertheologischen Horizont zum Tragen kommt. Des Weiteren soll mit dieser Auswahl verdeutlicht werden, dass die Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes und der jeweiligen Ausprägung und Gewichtung der erarbeiteten Konstruktionsdimensionen innerhalb religionspädagogischer Ausarbeitungen nicht nur für historische, sondern durchaus auch für gegenwärtige und gegebenenfalls künftige Zusammenhänge von Interesse und Bedeutung sein kann.

Zusammenfassend wird somit deutlich, dass mit Richard Kabisch ein Religionspädagoge aus der Reformepoche im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gewählt wird, der dem damaligen Denken entsprechend eine besondere Ausrichtung am Kind erwarten lässt; bei Helmuth Kittel handelt es sich um einen der einflussreichsten Vertreter der Evangelischen Unterweisung im zweiten Drittel des 20. Jahrhunderts und damit einer Richtung, der von Seiten der Pädagogik der Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ gemacht wurde; der Frankfurter Religionspädagoge Dieter Stoodt beansprucht für seinen Ansatz eine ausgeprägte Kindorientierung und gilt darüber hinaus als ein Vorreiter des Unterfangens, die dann im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts maßgeblich gewordene sozialwissenschaftliche Sozialisationsforschung für die Religionspädagogik fruchtbar zu machen.

Eben diese Auswahl dieser mittlerweile als historisch geltenden religionspädagogischen Entwürfe, bewusst ergänzt durch das zeitgenössische Programm

der Kindertheologie, dürfte sich für das hier verfolgte explizite Anliegen als dienlich erweisen, den fachwissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf weitere aktuelle Ansätze sodann in selbstreflexiver Weise anzuregen.

Vorgehensweise

Im Sinne einer geschichtlichen Kontextualisierung werden zu Beginn der folgenden Abschnitte zunächst die wichtigsten zeitgeschichtlichen Linien des jeweiligen historischen Horizontes skizziert. Da allerdings durchgehend weniger die historischen Aspekte als vielmehr die Fragen nach der jeweiligen Wahrnehmung der Schüler:innen im Vordergrund stehen, werden die historischen Ausführungen und thematisch-kontextuellen Einordnungen zu den im Folgenden betrachteten religionspädagogischen Ansätzen vergleichsweise kurz zu halten sein. Stattdessen wird jeweils an geeigneter Stelle auf bereits existierende weiterführende Literatur hingewiesen.

Anschließend erfolgt die Betrachtung zentraler Schriften und die referierende Darstellung der darin enthaltenen expliziten Aussagen zum Schülerbild mithilfe der Leitfrage: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors bzw. der jeweiligen Autorin stehen, von denen unweigerlich eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird?

Danach folgt ein weiterer analytischer Schritt, der sich an der Frage ausrichtet, wie die zuvor referierten expliziten Aussagen im Horizont der drei erarbeiteten Konstruktions-Dimensionen des Schülerbildes und der jeweils zugehörigen Leitfragen nun auf ihren impliziten Gehalt hin zu interpretieren sind und welches Schülerbild sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren lässt.

Nach einer *referierenden Darstellung der expliziten Aussagen* zum Schülerbild in exemplarisch ausgewählten Schriften der jeweiligen Autor:innen sowie einer *analytisch-interpretativen Rekonstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes* also wird sich sodann jeweils eine kritische Reflexion des auf diese Weise herausgearbeiteten Schülerbildes anschließen, bevor die gewonnenen Erkenntnisse am Ende der jeweiligen Abschnitte 6.1–6.4 zusammenfassend dargestellt werden und unter 6.5 rückblickend auf die methodische Vorgehensweise reflektiert werden soll.

6.1 Das Schülerbild bei Richard Kabisch

Mit Richard Kabisch steht zunächst ein religionspädagogischer Autor im Mittelpunkt der Ausführungen, welcher der um die Jahrhundertwende ent-

stehenden Reformbewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zugehörig ist. Die Frage nach der Sicht des Kindes und seiner religiösen Entwicklung wurden in dieser Zeit als besonders bedeutsam erachtet. Vor dem Hintergrund der damals programmatisch vertretenen Pädagogik „vom Kinde aus“ bezieht sich Kabisch in seiner Vorstellung eines Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ primär auf die Religion des Kindes als Ausgangspunkt seiner religionspädagogischen Bemühungen.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Richard Kabisch im Raum. Hinsichtlich des spezifischen zeitgeschichtlichen Hintergrundes, der nahezu untrennbar mit charakterisierenden Beschreibungen wie *„Jahrhundert des Kindes“* und *„Pädagogik vom Kinde aus“* verbunden ist, wäre demnach zu erwarten, dass sich in den Schriften Kabischs eine besondere Form der Hinwendung zum Kind und zu den Schüler:innen findet, die Kabisch als Adressat:innen seiner religionspädagogischen Ausarbeitungen vor Augen stehen. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild exemplarisch bei Kabisch als Vertreter der Epoche der Reformpädagogik herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kabischs Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Richard Kabisch. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle, theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen als Hinführung zur Person Richard Kabischs und dem Programm eines Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ dienen.

6.1.1 *Richard Kabisch und das Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage: historisch-kontextuelle, theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen*

Historisch-kontextuelle Aspekte

Die Wende zum 20. Jahrhundert markiert eine wesentliche religionspädagogische Reformepoche, für die die Strömung der sogenannten liberalen Religionspädagogik sowie der Beginn der modernen Religionspädagogik

kennzeichnend sind.⁵ In der Geschichte der Pädagogik wird auf diese Zeit für gewöhnlich in Anlehnung an Nohls Darstellung als „pädagogische Bewegung“ oder „Reformpädagogik“ Bezug genommen.⁶ Charakterisierende Beschreibungen wie die auf die schwedische Reformpädagogin Ellen Key zurückgehende Rede vom *„Jahrhundert des Kindes“*⁷ und einer *„Pädagogik vom Kinde aus“* bzw. *„vom Kinde her“*⁸ lassen die Bedeutung für die Frage nach dem Bild des Kindes in religionspädagogischen Zusammenhängen und somit also für das in dieser Untersuchung maßgebliche Interesse am religionspädagogischen Schülerbild zu Beginn des 20. Jahrhunderts unmittelbar vor Augen treten. Mit Richard Kabisch erfolgt die Auswahl einer exemplarischen Position dieser Epoche, die zum einen die damaligen Diskussionen widerspiegelt und darüber hinaus durch eine ihr eigene Profilierung hervortritt. Mitunter als ein Klassiker angesehen⁹ kann der evangelische Theologe Richard Kabisch (1868–1914) als bedeutender Vertreter der religionspädagogischen Reformbewegung gelten. Insbesondere aufgrund seiner wohl zentralsten

-
- 5 Vgl. (auch im Folgenden) Robert Schelander, Art. Liberale Religionspädagogik, Liberaler Religionsunterricht, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1245–1250; Antje Roggenkamp-Kaufmann, Religionspädagogik als ‚Praktische Theologie‘. Ein Beitrag zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik (Arbeiten zur Praktischen Theologie 20), Leipzig 2001; Dietrich Benner/Herwart Kemper, Theorie und Geschichte der Reformpädagogik (3 Bände), Weinheim/Basel 2003; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5), Gütersloh 2005; Rainer Lachmann, Die Weimarer Republik, in: Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn 2007, 201–232; Bernd Schröder (Hg.), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009; Michael Wermke (Hg.), Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge (Arbeiten zur historischen Religionspädagogik 8), Jena 2010; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft, bes. 33ff.
- 6 Vgl. Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 6. Auflage, Frankfurt/M. 1963; Jürgen Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, 4. Auflage, Weinheim/München 2005.
- 7 Vgl. die 1900 erschienene gleichnamige Schrift der schwedischen Reformpädagogin Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes.
- 8 Vgl. Theo Dietrich (Hg.), Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“ (Klinkhardts pädagogische Quellentexte), 4. Auflage, Bad Heilbrunn 1982; Friedrich Schweitzer, Die Religion des Kindes, 252–299.
- 9 Vgl. (auch im Folgenden) Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch. Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration (Religionspädagogik heute Bd.10), 2. Auflage, o.O. 1982; Werner Ritter, Richard Kabisch (1868–1914), in: Henning Schröder/Dietrich Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 181–196; Michael Meyer-Blanck, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, Gütersloh 2003, 83–107.

Veröffentlichung „Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“¹⁰, die sieben Auflagen und ab der vierten Auflage durch die Bearbeitung Hermann Tögels auch zahlreiche Veränderungen erfuhr¹¹, wird Kabisch etwa von Heesch als „exemplarisch bedeutsame[r] und stark nachwirkende[r] theologische[r] Autor der Jahrhundertwende“¹² bezeichnet. Für Preul gilt Kabischs Hauptschrift „als repräsentatives Werk der vom Kulturprotestantismus bestimmten ev. Religionspädagogik“¹³, deren Einfluss erst zu Beginn der 30er Jahre durch die Religionspädagogik der Dialektischen Theologie, die sich selbst nicht zuletzt durch den Gegensatz zu Kabisch und Tögel profilierte, gebrochen worden sei. Die bestimmenden Grundgedanken der wissenschaftlichen Tätigkeit Kabischs sieht Preul besonders in Form der anthropologischen Leitbegriffe des Willens und des Gefühls gegeben, die Kabisch aus der Moralphilosophie des deutschen Idealismus (insbesondere Kant, Fichte und Schopenhauer) sowie aus der Bewusstseinspsychologie Wilhelm Wundts übernimmt.¹⁴

Als namhaftester Verfechter der These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion definiert Kabisch „Religion“ und das religiöse Erlebnis dabei als „Steigerung des Lebensgefühls“¹⁵ und als „Kraftgefühle von unvergleichlicher Größe“¹⁶. Ausschlaggebend dafür sei das ambivalente Erlebnis des Kontrastes

-
- 10 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910. Während sich die zweite und die dritte Auflage nicht wesentlich von der hier in der Regel zitierten ersten Auflage unterscheiden, sind die Überarbeitungen durch Hermann Tögel ab der vierten Auflage erheblich.
- 11 Vgl. dazu Gerd Bockwoldt, *Interpretation und Editionsgeschichte von Kabischs *Wie lehren wir Religion?** im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung, in: Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Kommentar und pragmatische Bibliographie v. G. Bockwoldt* (Documenta Paedagogica. Quellen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd.6), Hildesheim u.a. 1988, IX–XXI.
- 12 Matthias Heesch, Richard Kabisch. Ein liberaler Theologe im Umfeld von radikalem Empirizismus und Pragmatismus, in: *Psychologie und Geschichte*, 8 (1998) 3–4, 230–238, 230.
- 13 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, in: *Neue Deutsche Biographie* (NDB), Band 10, Berlin 1974, 715f.; vgl. auch Reiner Preul, Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion, in: Eilert Herms/Joachim Ringleben (Hg.), *Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Studien zur Theologiegeschichte*, Göttingen 1984, 167–180.
- 14 Vgl. Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.; vgl. auch Reiner Preul, Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion.
- 15 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 30f.
- 16 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 34.

von menschlicher Unzulänglichkeit und unbedingtem göttlichem Willen und Wirken¹⁷, worauf später noch näher einzugehen ist.

Im Zentrum der später unter anderem auch von Bohne und Kittel geübten Kritik an Kabischs Position¹⁸ steht Kabischs ausgeprägte Anlehnung an die Psychologie als religionspädagogische Bezugswissenschaft. Da sich allerdings, wie Schweitzer¹⁹ betont, schon bei den Herbartianern über die philosophische und religiöse Ethik hinaus bereits der Bezug zur Psychologie als Prämisse der religiösen Erziehung feststellen lässt, besteht die Besonderheit dabei nicht in der Wahl einer psychologischen Grundlage an sich. Vielmehr zeichnet sich Kabischs Ansatz zumindest im Großteil seiner Arbeiten durch die spezifische Ausrichtung an der Psychologie Wilhelm Wundts sowie „durch die eindeutige Vorherrschaft, die er der Psychologie einräumt“²⁰, aus.

Theologisch-(religions-)psychologische und pädagogisch-didaktische Aspekte

Im Blick auf die zu Kabischs Zeit hitzig geführte Debatte um die Lehrbarkeit der Religion leistet Kabisch insbesondere in seinem Hauptwerk mit dem an die Streitfrage angelehnten Titel „*Wie lehren wir Religion?*“ einen weiterführenden Beitrag, indem er die Überzeugung einer Lehrbarkeit von Vorstellungen, Gefühl und Wollen und somit die Auffassung der nahezu vollständigen Lehrbarkeit von Religion nachdrücklich vertritt.²¹ Dabei beschreitet Kabisch, wie schon der Untertitel seiner Schrift erkennen lässt, vor allem durch eine weniger theologisch als vielmehr psychologisch profilierte Betrachtung der religiösen Entwicklung und des Unterrichtsgeschehens sowie durch den in seiner

17 Vgl. Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

18 Vgl. Gerhard Bohne, *Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik*, Berlin 1929, 64ff.; Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover 1947; Eckhardt Jahnke, *Kultur und Religion in der religiösen Erziehung. Gerhard Bohnes Auseinandersetzung mit der Religionspädagogik Richard Kabischs*, Leer 1979; Michael Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik*, 86.

19 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 270ff.

20 Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 271.

21 Vgl. die bereits erwähnten Darstellungen zu Kabischs Standpunkt bspw. bei Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch. *Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration*; Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.; Reiner Preul, *Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*; Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 270–278; Werner Ritter, *Richard Kabisch*; Matthias Heesch, *Richard Kabisch. Ein liberaler Theologe im Umfeld von radikalem Empirizismus und Pragmatismus*; Michael Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*.

Sicht für den Religionsunterricht ganz entscheidenden Bezug zur „Kultur der Gegenwart“²² neue religionspädagogische Wege.

Als „Ziel und Weg des evangelischen Religionsunterrichts“ nennt Kabisch an erster Stelle die „Vermittlung religiöser Erfahrung“²³. Im Gegensatz etwa zu seinem Zeitgenossen Otto Baumgarten²⁴ sieht Kabisch die Aufgabe, für religiöse Erfahrungen zu sorgen, in die primäre Verantwortung des Religionsunterrichts gestellt: „Daß man für religiöse Erfahrung Sorge, das wird [...] das erste sein müssen, was zu erstreben ist.“²⁵ In religionsdidaktischer Hinsicht ist für Kabisch das im Vorwort seines Buches geschilderte Anliegen leitend, „einen wirksamen Religionsunterricht aus seinen ersten Gründen“ und somit unabhängig von bislang gültigen Voraussetzungen, „Methodiken“²⁶ und Traditionen zu etablieren. Dabei möchte Kabisch den Versuch unternehmen, ein umfassendes wissenschaftliches Fundament zu legen und die „Gesetze des Seelenlebens“ und „der Kinderseele im besonderen“²⁷ auf neue Weise zu berücksichtigen. Bereits die ersten Sätze machen somit deutlich, dass für Kabisch in theologischer Hinsicht der Bezug zur (Religions-)Psychologie sowie die Frage nach dem Kind bzw. der „Kinderseele“ wesentliche Aspekte seines Entwurfs darstellen.

Dabei ist für Kabisch insbesondere die bereits erwähnte Rezeption der Psychologie Wilhelm Wundts sowie die Aufnahme von Erkenntnissen zur religiösen Entwicklung des Menschen bezeichnend. Entsprechende Einsichten gewinnt Kabisch in Anlehnung an William James aus der sich zur damaligen Zeit nach und nach als wissenschaftliche Disziplin etablierenden Religionspsychologie²⁸, die für Kabisch schließlich zur primären Bezugswissenschaft

22 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, V (u.ö.).

23 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 103.

24 Vgl. Hasko von Bassi, *Otto Baumgarten. Ein „moderner Theologe“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Frankfurt/M. 1988, bes. 371ff.; Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 264ff.

25 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 103.

26 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910, V.

27 Ebd.

28 Vgl. David Käbisch, *Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive*, Tübingen 2009, bes. 137–187.

der Religionspädagogik wird.²⁹ Dies spiegelt sich auch hinsichtlich Kabischs Religionsverständnis mit den bestimmenden Kategorien des „Gefühls“ und der „Erfahrung“ wider. So betrachtet Kabisch die Religion des Kindes ausgehend von einer psychologischen Beschreibung religiöser Erfahrungen, die dem Kind im Laufe seiner Entwicklung begegnen. Von dieser so bezeichneten „*Erfahrungsreligion*“ des Kindes ist Kabischs Auffassung folgend sodann die sich auf die Überlieferung der Vergangenheit und auf Symbole beziehende, „durch dogmatische Verfestigung geprägte“³⁰ „*Phantasiereligion*“ deutlich zu unterscheiden.³¹ In einem in der Tradition der liberalen Theologie stehenden Religionsunterricht auf religionspsychologischer und -geschichtlicher Grundlage vollziehe sich nun die Deutung religiöser Dogmen als „geschichtlich bedingte und damit zu interpretierende Verobjektivierungen von religiöser Erfahrung“³², die in ein Verhältnis zum eigenen religiösen Erleben der Kinder zu setzen sei.³³ Insofern kommt die vom Kabisch betonte „Kultur der Gegenwart“ somit zentral zum Tragen, als der Religionsunterricht die Aufgabe verfolgt, die der Vergangenheit angehörige und dogmatisch verfestigte „Phantasiereligion“ durch lebensnahe und anschauliche Darstellung der biblischen Überlieferung „in eine dem modernen Wahrheitsbewußtsein entsprechende ‚Erfahrungsreligion‘ zu übersetzen.“³⁴ Als Komponenten eben dieser, dem Kind eigenen „Erfahrungsreligion“ führt Kabisch zum einen die kindliche Erfahrung des eigenen Gewissens³⁵ an, zum anderen die Erfahrung durch „die Macht (auch durch die Schönheit) der Natur und ihrer Erscheinungen sowie durch die Übergewalt der Erwachsenen“. Kabisch betont die aus religionspädagogischer Sicht notwendige Verknüpfung der beiden von ihm identifizierten

29 Die zwischen 1902 und 1910 erfolgende gänzliche Abkehr von religionsphilosophischen Begründungen und die Hinwendung zu einer ausschließlich religionspsychologischen Argumentation bei der Frage nach der Lehrbarkeit von Religion beobachten bspw. Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 277, sowie Reiner Preul, Richard Kabisch. *Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*, 172.

30 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

31 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bes. 91–102.

32 Michael Wermke, Art. *Liberaler Religionspädagogik*, in: *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2020* (www.wirelex.de, gesehen am 02.05.2023).

33 Vgl. Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik*, 108f.

34 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

35 Dazu gehört für Kabisch das kindliche Bewusstsein, dass Gott selbst das verborgene Handeln sieht, sowie darüber hinaus: „Schuldgefühl, Schamgefühl, Pflichtgefühl, Gefühle der Lebenssteigerung durch Fortschritt im Guten. [...] Zustimmung des inneren Gefühls zu der Aufrechterhaltung des Gesetzes“, Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

Religionsaspekte sowie die Deutung der „Erfahrungs-“ durch die „Phantasie-religion“, um schließlich zu einer eigenen Vorstellung von Gott zu gelangen.³⁶

Dabei soll gleichsam im Sinne einer erfahrungsorientierten Religionsdidaktik die Erfahrung stets den Ausgangspunkt der religiösen Erziehung markieren³⁷ und somit „die im Gefühl erlebten Wirklichkeiten zuerst kommen“, während die religiösen Symbole, Traditionen und „Phantasieformen der anthropomorphen Art als die ästhetisch adäquaten Gestaltungen“³⁸ der Erfahrungskomponente nachzuordnen sind. Gerade auch im Blick auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts spricht sich Kabisch für diese Reihenfolge aus, die er ausdrücklich psychologisch begründet sieht.³⁹ Auch hinsichtlich der Vorgehensweise bei der Anordnung und Verteilung des Stoffes im Religionsunterricht sind für Kabisch psychologische Kriterien leitend. In einem eigenen Kapitel zur „Anordnung des religiösen Lehrstoffes“⁴⁰ bezieht sich Kabisch dezidiert auf „psychologische Stufen“ der Entwicklung, jedoch „ohne dabei zu verkennen, wie fließend deren Übergänge sind.“⁴¹ In Abgrenzung zu Zillers kulturhistorischen Stufen⁴² geht Kabisch von vier psychologischen Stufen der individuellen Entwicklung aus und unterscheidet zwischen einer „naiv-anschauenden“, einer „historisch-anschauenden“, einer „historisch-verallgemeinernden“ sowie schließlich einer „kritisch-idealisierenden“⁴³ Stufe. Entsprechend sei das Prinzip der Stoffverteilung unter Berücksichtigung der für die Stufen jeweils kennzeichnenden

36 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 67, 99.

37 So lässt sich von der Entwicklung einer *erfahrungsorientierten Religionsdidaktik* sprechen, wenn Kabisch betont: „Darauf allein kommt es an, daß die in dem Religionsunterricht angeschauten Stoffe mit Gefühlsbewegung erlebt werden, daß die Schüler in der Religionsstunde bewundern und verehren, hassen und lieben, sich entrüsten und begeistern, sich grauen und erheben, sich bedrückt und befreit fühlen. [...] Ist das nicht erreicht, ist alles Wissen um die religiösen Tatsachen tot.“ Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 120.

38 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 101.

39 Vgl. ebd.

40 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 157–182.

41 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 159.

42 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 158f.

43 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 162.

Eigenschaften anzuwenden. Während die ersten beiden Stufen weitestgehend der Tradition verhaftet bleiben⁴⁴, strebt Kabisch was die letzten beiden Stufen betrifft eine aufgrund der positiven Würdigung der kritischen Haltungen im Jugendalter neuartige Zielsetzung des Religionsunterrichts an, die Kabisch als „[r]eligöse Selbständigkeit des christlichen Individuums im Zusammenhang mit der geistigen Kultur der Gegenwart“⁴⁵ auf den Punkt bringt.

6.1.2 *Schüler:innen bei Richard Kabisch: explizite Aussagen zum Schülerbild in Kabischs Hauptschrift „Wie lehren wir Religion?“ (1910)*

Wie zuvor erläutert wird es in diesem Abschnitt darum gehen, die zentrale Schrift Kabischs hinsichtlich der darin enthaltenen Äußerungen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Allerdings kann sogleich festgestellt werden, dass Kabisch trotz des unverkennbar schulischen Kontextes, in den das Programm des Religionsunterrichts auf „psychologischer Grundlage“ einzuordnen ist, nicht explizit auf *Schüler:innen*, sondern durchgängig auf *das Kind* oder *Kinder* Bezug nimmt. Zugleich wird jedoch sowohl anhand des Buchtitels als auch bezüglich des Gesamtkontextes, auf den sich Kabischs Ausführungen beziehen, mehr als deutlich, dass sich Kabischs Anrede trotz der von ihm gewählten Formulierung („Kinder“) tatsächlich vielmehr konkret an Schüler:innen richtet. Wird nämlich über Kinder im Kontext von Schule und Unterricht gesprochen, handelt es sich präzise ausgedrückt um Schüler:innen. Daher zeichnen die entsprechenden Aussagen nicht allein ein Kinderbild, sondern konstruieren genauer ein Schülerbild, das die Adressierung mit dem Fokus auf Schule und Unterricht bestimmt. Somit muss die Leitfrage dahingehend präzisiert werden: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? *Was also schreibt Kabisch über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem Religionsunterricht auf „psychologischer Grundlage“ vor sich sieht?*

Um dieser Frage nachzugehen und exemplarisch einige explizite Aussagen zu Kabischs Schülerbild herauszuarbeiten, wird mit dem 1910 veröffentlichten Buch *„Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage“* das Hauptwerk Kabischs näher betrachtet. Darin stellt Kabisch seinen grundlegenden

44 Vgl. auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 276.

45 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 256.

Ausführungen einen Abschnitt über „Das Recht des Kindes auf Religion“⁴⁶ voran und widmet seinen Überlegungen zur „Religion des Kindes“⁴⁷ an späterer Stelle ein umfangreiches Kapitel. Um nun also die Konstruktion des Schülerbildes in Kabischs religionspädagogischer Ausarbeitung „*Wie lehren wir Religion?*“ von 1910 darzustellen, werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kabischs Schülerbild anschaulich zu belegen vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung der *expliziten* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Abschnitte soll in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

Wie lehren wir Religion? (1910)

Im Blick auf die Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch war bereits vorneweg zu bemerken, dass Kabisch in seinen Ausführungen in der Regel nicht von „Schüler:innen“ spricht, sondern sich nahezu durchgehend auf das „Kind“ bzw. „Kinder“ bezieht. Angesichts des unverkennbar schulischen Zusammenhangs kann – genau genommen *muss* – jedoch wie zuvor erläutert davon ausgegangen werden, dass sich Kabischs Ausführungen im Grunde genommen auf Schüler:innen beziehen und somit nicht allein ein Kinderbild, sondern präziser ein Schülerbild konstruieren.

So befasst sich Kabisch gleich im ersten Abschnitt seines Buches mit dem „Recht des Kindes auf Religion“⁴⁸ und stellt gleich eingangs fest: „Das Kind gehört nicht nur seinen Eltern; es gehört zu allererst sich selbst, von dem Augenblick an, wo das Leben keimt.“⁴⁹ Wie das Recht auf eine schützende Unterkunft, so Kabisch weiter, habe der Mensch und somit gerade auch das Kind ein Recht auf Religion – und zwar als eine notwendige und nützliche „Waffe“, um „mit dem Leben fertig zu werden.“⁵⁰ So betont Kabisch ausdrücklich die Verpflichtung, den Kindern auch unabhängig von den religiösen

46 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1–3.

47 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65–102.

48 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1–3.

49 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1.

50 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 2.

Einstellungen der Eltern Religion „als das höchste Lebensgut“⁵¹ im schulischen Religionsunterricht zu lehren.

Der Frage nach der „Religion des Kindes“⁵² nähert sich Kabisch sodann in einem umfassenden Kapitel im grundlegenden Teil seiner Darstellung an, indem er zunächst die Möglichkeiten, „die Kindesseele religiös beeinflussen zu können“⁵³, vor dem Hintergrund der Überlegungen beleuchten möchte, zu welcher Religion das Kind überhaupt fähig sei. Mit Hilfe der Erkenntnisse der zeitgenössischen Kinderpsychologie zur „religiösen Seite des kindlichen Seelenlebens“⁵⁴ möchte Kabisch dann den kindlichen Gotteserfahrungen aus dem „Naturleben“ und aus dem Gewissen nachgehen, kindliche Gottesvorstellungen und Gebetsgewohnheiten in den Blick nehmen, bevor schließlich das durch den Religionsunterricht von der Kinderseele als notwendig empfundene sittliche Verhalten ebenso wie die „Probleme und Zweifel [...] im religiösen Leben der Kindesseele“⁵⁵ zum Tragen kommen sollen.

So hebt Kabisch im Abschnitt zur „Erfahrungsreligion des Kindes“⁵⁶ „gewaltige Naturerscheinungen“ und insbesondere die unvermeidliche Erfahrung mit heftigen Gewittern hervor, die „in dem Kinde religiöse Empfindungen mit Ursprünglichkeit“ auszulösen vermögen. Dabei bezieht sich Kabisch beispielhaft auf persönliche Scham- und Schuldgefühle angesichts der mitunter in Form von Naturgewalten demonstrierten göttlichen Allmacht und Autorität und spricht gar von „religiöse[n] Belehrungen der Umwelt“⁵⁷, um die menschliche Abhängigkeit vor Augen zu führen. Darüber hinaus stellt Kabisch die „*Lebendigkeit*“ des kindlichen Schuldgefühls und das Bedürfnis der Kinderseele nach ausgleichender Gerechtigkeit als bedeutende Faktoren „von höchstem Wert für die religiöse Erziehung“⁵⁸ in den Vordergrund.

51 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 3.

52 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65–102.

53 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 65.

54 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 66.

55 Ebd.

56 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 1. Auflage, Göttingen 1910, 66ff.

57 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 69.

58 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

Im Abschnitt zur „religiöse[n] Phantasie im Kinde“⁵⁹ unternimmt Kabisch eine Annäherung an die Gottesvorstellungen und -bilder des Kindes, indem er die Frage in den Raum stellt: „An was für einen Gott glaubt es, mit was für einem Gott lebt es?“⁶⁰ Allerdings sieht sich Kabisch letztlich nicht im Stande, hierzu etwas Allgemeingültiges sagen zu können. Stattdessen betont er „die sehr verschiedenen Einflüsse der Kleinen“, die zu ganz individuellen Gottesvorstellungen in Form von Bildern, die „durch die Seele“⁶¹ gehen, und schließlich zum „kindlichen Gottesgefühl“ führen. Die Vorstellungen von „Himmel und Hölle“ gehören für Kabisch hingegen zu den „allgemeinsten Beobachtungen der Kinderreligion“. Demnach scheint die „Schönheit des Himmels“ in der Kinderphantasie vor allem anderen darin zu bestehen, „daß einmal alle Wünsche erfüllt sein würden“⁶², während die „Drohung mit der Hölle gegenüber Unarten der Kinder“ die Funktion einer „wirksame[n] Waffe“ einnehme. Nach Kabischs Auffassung decken sich die Bilder von Himmel und Hölle auch weitestgehend mit den kindlichen Vorstellungen vom Tod, der im Zusammenhang mit dem Gedanken an das Grab „für die meisten Kinder etwas Unangenehmes“⁶³ habe.

Dem nächsten Abschnitt zum „Kultus des Kindes“⁶⁴ schickt Kabisch die Bemerkung voraus, dass insbesondere im Hinblick auf den „Übergang des religiösen Vorstellens in das religiöse Handeln, in Kultus und Gebet“ die „unendliche Verschiedenheit der Einzelwesen“ auch in diesem Bereich schwerlich allgemeingültige Aussagen zur Kinderreligion zulasse. Das Gebet bezeichnet Kabisch dabei als „die sicherste Probe darauf, ob die durch die Umgebung vermittelte Anknüpfung der eigenen Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits- und Ehrfurtsgefühle an die Vorstellung von einem väterlich waltenden Gott wiederum in die Wirklichkeit der fühlenden und strebenden Seele hinabgezogen [...] ist.“⁶⁵ Seiner Überzeugung gemäß eignen sich vor allem als äußerst intensiv

59 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70ff.

60 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

61 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 71.

62 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 73.

63 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 74.

64 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 74ff.

65 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 76.

empfundene, „*brennende*“ Erlebnisse, die in den Kindern ein tiefes „religiöse[s] Schuldgefühl“⁶⁶ hervorrufen, besonders gut dazu, eine „Anknüpfung des sittlichen Strebens an das Gottesgefühl“ sowie eine Hinführung zum „lebendige[n] Gebet“ zu erreichen. Allerdings, so betont Kabisch im Folgenden und führt zahlreiche anekdotische Erzählungen dazu an, stelle das Ausbleiben einer Gebeterhörnung oftmals die erste Veranlassung zum Aufsteigen kindlicher Zweifel dar. Erwachsenen, die „trotz alles Betens“ von Schicksalsschlägen getroffen wurde und sich infolgedessen vom Kirchengang distanziert hätten, attestiert Kabisch darüber hinaus „ganz in der kindlichen Auffassung stecken geblieben“⁶⁷ zu sein. Aus heutiger Sicht etwa als Einbruchstellen des Glaubens⁶⁸ zu bezeichnen spricht Kabisch in pointierter Weise von einem „inneren Zerfall“, der da entstehe, „wo ein einheitlich allmächtiges Wesen zugleich als gütig und hilfreich im Sinne der Gebeterhörnung gelehrt wird und die Lebens-Erfahrungen solcher leichten und lächelnden Glaubenslehre widersprechen.“⁶⁹ Von einer derartigen „Kulturreligion“ sei dementsprechend mehr Schaden als Nutzen zu erwarten, wohingegen die „Erfahrungsreligion“ als das Durchleben eigener religiöser Gefühle der weitaus geeignetere Weg sei, um „das Echte“ des Gebetes zu erhalten und es weder zu einer „Mechanisierung“ noch zu „gedankenlose[m] Plappern“⁷⁰ verkommen zu lassen. Auch und gerade im Schulkontext identifiziert Kabisch stark ritualisierte Formen des Gebets, in denen seinen Eindrücken zufolge der „Gottesname [...] oft nicht einmal wahrgenommen, geschweige denn empfunden“ werde, in denen „jede Beziehung auf Gott gefehlt“ habe und stattdessen vermeintlich „zu den Herren Lehrer“⁷¹ gebetet wurde. In jedem Fall gelte es einer derartigen „Gedankenlosigkeit und äußerlichen Behandlung religiöser Formen“ vorzubeugen und zu verhindern, dass im Blick auf das Gebetsverhalten oder auch bezüglich der frommen Praktiken im familiären Umfeld – Kabisch spricht etwa von „häuslicher Erbauung“, „Hausandacht“ oder „Morgenviertelstunde“ – im Leben der

66 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 78.

67 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 80.

68 Dazu mehr weiter unten, vgl. aber bereits hier etwa Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987, 43ff., 53–78; Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen, Beispiele, Anleitungen*, München/Stuttgart 2012, 19ff.

69 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 80.

70 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 81.

71 Ebd.

Kinder vielmehr „toter Formendienst“⁷² anstelle einer lebendigen Ergriffenheit und persönlichen Gottesbeziehung Einzug halte.

Einem weiteren Abschnitt zur „Reaktion der Kinderseele auf den Religionsunterricht“⁷³ stellt Kabisch sodann statistische Erhebungen voran, die dem Religionsunterricht in Sachen Beliebtheit aus Schülersicht ein sehr ernüchterndes Zeugnis ausstellen. Mitunter habe ein „verfehler“ Religionsunterricht gar „verwüstende Wirkung“ in den „werdenden Seelen“ der Kinder und Heranwachsenden an den Tag gelegt.⁷⁴ Kabisch zeigt sich anhand entsprechender Beispielgeschichten stattdessen davon überzeugt, dass nicht „Katechismus-erklärungen“, „ungeheure Dogmen“ oder „tiefsinnige Symbole“ wie Erbsünde oder „Tod und Teufel“, sondern vielmehr das Auslösen von „Gefühle[n] in den Kinderseelen“⁷⁵ im Zentrum eines recht verstandenen Religionsunterrichts zu stehen habe und als dessen Ausgangspunkt zu begreifen sei.

Nach verhältnismäßig knappen Äußerungen zu biblischen Bildern wendet sich Kabisch dann in einem eigenen Abschnitt der Frage nach kindlichen Zweifeln zu, die neben der Entschleierung von Storch, Christkind, Osterhasen und Knecht Ruprecht auch von den bereits erwähnten „Enttäuschungen des vertrauenden Gebetslebens“⁷⁶ geweckt würden. So genüge die zweifelnde Frage eines einzigen Mitschülers, um die gesamte Klasse in religiöse Zweifel zu stürzen. Insbesondere in der Zeit der Pubertät mit ihren „gewaltigen Erschütterungen“ erweise sich das „Zutrauen“ zu einer auf historischen Überlieferungen basierenden Religion oftmals als nicht länger tragfähig. Schließlich beendet Kabisch sein Kapitel über die Religion des Kindes mit einer zusammenfassenden „Charakteristik der Kinderreligion“⁷⁷, die er mit den Begriffen „*Erfahrungs- und Phantasie-Religion*“ auf den Punkt bringt. Kabisch geht von der Annahme einer Koexistenz dieser beiden von ihm herausgearbeiteten Religionsformen im Inneren eines jeden Kindes aus, wobei er die „Erfahrungsreligion“ als „das Leben absolut bedingende Wirklichkeit“ tief im Seelenleben des Kindes beheimatet sieht und sie als Quelle der größten

72 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 82.

73 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 83ff.

74 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 84.

75 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 84f.

76 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 89.

77 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 91ff.

„Steigerung des Lebensgefühls“ im Anschluss an die göttliche Offenbarung verstehen möchte. Die „Phantasiereligion“ hingegen führt Kabisch wesentlich auf äußere Einflüsse, historische Überlieferungen und traditionsbedingte Vorstellungen zurück, weshalb er folgert: „In der Religion der Erfahrung herrscht die Wirklichkeit und das Erlebnis; in der Religion der Phantasie herrscht die Dichtung und das Symbol.“⁷⁸

Entsprechend auch seiner vorangehenden kritischen Äußerungen bezüglich der zur „Phantasiereligion“ gehörenden historischen Überlieferungen, die den kindlichen Fragen und Zweifeln demnach nicht Stand zu halten vermag, räumt er der „Erfahrungsreligion“ daher „die größere Kraft, Gewissheit und Dauerhaftigkeit“ sowie „den größeren Einfluß auf die wirkliche Lebensführung“⁷⁹ ein. Durch das unmittelbare Gefühl eigener Ohnmacht und eigenen Unvermögens, beispielsweise in Gestalt übermächtiger Naturphänomene oder persönlicher Schicksalsschläge, werde religiöse Erfahrung im Innersten der Kinderseele lebendig. Darüber hinaus trage auch das Gewissen in Form von „Schuldgefühl, Schamgefühl, Pflichtgefühl, Gefühl der Lebenssteigerung durch Fortschritt im Guten“⁸⁰ zur religiösen Erfahrung im Leben des Kindes bei. Durch das Durchleben eben dieser Gefühle breite sich im Unterbewusstsein der Seele diejenige Macht aus, „der gegenüber [das Kind] die eigene Unzulänglichkeit“⁸¹ empfinde und die dem Kind nun *als Aufgabe der Erziehung* mit dem „Namen Gottes“ begreiflich gemacht werden solle. Wie Kabisch betont können sich religiöse Erfahrungen des Weiteren auch durch das intensive Nachempfinden von Erzählungen und Erlebnissen anderer einstellen, die beim mitfühlenden Zuhörer Freude, Traurigkeit, „bängen und hoffen“⁸² auszulösen vermögen. Diese zutiefst wahrhaftigen Empfindungen und Erlebnisse im innersten der Kinderseele, auf die es nach Kabisch in allererster Linie ankommt, stehen als „Erfahrungsreligion“ nun der lediglich „dem anschaulichen Denken des Menschen“⁸³ entstammenden „Phantasiereligion“ mitsamt der von Menschen entworfenen und überlieferten *Bilder* von Gott, dem Himmel, der Hölle oder auch der Engel entgegen. In „Kultusnachahmungen“ sowie in

78 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 92.

79 Ebd.

80 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

81 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 99.

82 Ebd.

83 Ebd.

den Gebetsprüfungen mit den nachfolgenden Enttäuschungen, ebenso in dem mystischen Herbeizwingen Gottes will die Phantasiereligion zur Erfahrungsreligion werden und macht die Erfahrung, daß sie es nicht ist! Und darum geht sie verloren und deckt, da sie die sichtbarste, die bewußte Seite der Religion ist, mit ihren Trümmern so leicht auch die Erfahrungsreligion so zu, daß der Mensch in seinem Bewußtsein sie nicht wiederfinden kann und weinend nach ihr sucht vielleicht lebenslang. Ich sage: In seinem Bewußtsein; denn im Unterbewußtsein ist die Religion unzerstörbar.⁸⁴

Da die „Phantasiereligion“, so Kabisch weiter, durch Bilder, Motive und Symbole religiöser Überlieferung auf das innere Leben jedenfalls eine bedeutende Wirkung ausübe, komme der „Erfahrungsreligion“ die zentrale Aufgabe zu, *vor* Einführung eines Bildes „als Grundlage und *nach* seiner Einführung als Korrektur“⁸⁵ zu dienen. Über die „Phantasiereligion“ und die „Erfahrungsreligion“ hinaus, die Kabischs Argumentation zufolge in didaktischen Zusammenhängen somit unbedingt an erster Stelle zu stehen habe, seien keine weitere Religionsformen anzuerkennen. Ein wirksamer Religionsunterricht habe schließlich unter Zuhilfenahme einer entsprechend gestalteten „Phantasiereligion“ die primäre Aufgabe, die „Erfahrungsreligion“ im Inneren des Kindes „zu formen, sichtbar zu machen und zu bergen.“⁸⁶

6.1.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Richard Kabisch*

Fragt man nach den zuvor referierten expliziten Aussagen zum Schülerbild nun nach dem implizit wirksamen Schülerbild, also nach den intuitiven Vorstellungen und indirekten Zuschreibungen Kabischs im Blick auf die Schüler:innen, so fällt zunächst ganz grundlegend auf, dass er im Anschluss an Schleiermacher⁸⁷ von einer religiösen Anlage⁸⁸ eines jeden Menschen ausgeht. Von vorneherein wird somit vorausgesetzt, dass Schüler:innen in religiöser Hinsicht anzusprechen sind. Kann dies einerseits im Sinne einer anthropologischen Bestimmung als Ausgangspunkt für Kabischs Konstruktion des Schülerbildes aufgefasst werden, so tritt der anthropologische Aspekt

84 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 100.

85 Ebd. (Hervorh. d. Vf.).

86 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 102.

87 Vgl. Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*, 105.

88 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bspw. 13 und 63.

bei näherem Hinsehen jedoch hinter den für Kabischs Ansatz maßgeblich bestimmenden psychologischen Deutungen zurück.

Die Lebendigkeit des kindlichen Gefühls

Mit der expliziten Rede von der „*Lebendigkeit*“⁸⁹ des kindlichen Gefühls „in der Kinderseele“, das Kabisch in seinen bildhaften Beschreibungen greifbar zu machen versucht, unternimmt er aus der Außenperspektive den Versuch einer Annäherung an die innersten Empfindungen des Kindes. Kabisch versetzt sich im Zuge seiner Ausführungen in die kindliche Gefühlswelt hinein und entwirft Vorstellungen von den sich in der Kinderseele abspielenden, durch äußere Einflüsse, Erlebnisse und Erfahrungen bedingten Vorgängen und gefühlsmäßigen Prozessen. Wie aus seinen expliziten Aussagen ersichtlich wird geht Kabisch dabei durchaus von verallgemeinerbaren Gesetzmäßigkeiten aus, die zumindest für die Mehrheit der Kinder zutreffen sollen. Dieser unmittelbare Ansatzpunkt bei der Kinderseele, die durch Gefühle und Erfahrungen beeinflusst, belebt und geprägt wird, kann als richtungsweisend für Kabischs gesamten religionspädagogischen Entwurf angesehen werden. Unverkennbar richtet Kabisch seinen Blick weniger auf die kognitiven Fähigkeiten und verstandesmäßigen Zugangsweisen als vielmehr auf die gefühls- und erfahrungsbestimmten seelischen Prozesse der Kinder. Doch was meint Kabisch konkret, wenn er von der „*Lebendigkeit*“ der Gefühle in der Kinderseele spricht? Dazu führt Kabisch umfassend aus, dass die Seele, also das Kind im Innersten, von mitunter äußerst starken Gefühlen wie Ehrfurcht, Angst, Schrecken aber auch Schönheit (der Natur) geleitet, überwältigt und ergriffen ist. Kabischs Betonung der großen Bedeutung von Gefühlen für die kindliche Entwicklung führt nun unmittelbar zu der Frage, welcher Umgang mit den beschriebenen kindlichen Gefühlen und welche Reaktionen darauf als angemessen gelten können. Für Kabisch steht fest, dass es diese Gefühle, die er als natürliche Faktoren der Kindheitsentwicklung deutet, nicht etwa zu unterdrücken oder zu überwinden gilt (vgl. „*Erfahrungsreligion*“). Vielmehr sollen diese einer religiösen Deutung oder auch Interpretation zugeführt werden, indem sie im Religionsunterricht selbst zum Tragen kommen und mit der historischen Überlieferung sowie den religiösen Symbolen und der Tradition gewissermaßen in ein Zusammenspiel gebracht werden (vgl. „*Phantasiereligion*“). Die Grundaufgabe religiöser Erziehung besteht für Kabisch demnach in der Verknüpfung zwischen Gefühl und Religion – in der Verbindung von kindlicher Gefühls- und Erfahrungswelt

89 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 70.

mit den symbolischen Deutungen der Religion, die auf diese Weise gelehrt und gelernt werden kann und soll.

Annäherung an Konturen des Schülerbildes

Stellt sich nun die für diese Untersuchung zentrale Frage, welches spezifisch konturierte und subjektiv konstruierte Schülerbild im Zuge von Kabischs Ausführungen zu einem Religionsunterricht auf psychologischer Grundlage zu erkennen ist, kann auf die im gesamten betrachteten Kapitel zur Religion des Kindes zum Vorschein kommenden voraussetzungsreichen Vorstellungen hingewiesen werden. Durchgehend bezieht sich Kabischs religionspädagogischer Ansatz auf grundlegende Vor- und Hintergrundannahmen, Voraussetzungen, Erwartungen und Zuschreibungen im Blick auf *Kinder* im Allgemeinen, die schlussendlich auch als konkrete und individuelle *Schüler:innen* in einem von ihm befürworteten evangelischen Religionsunterricht auf psychologischer Grundlage vor seinem inneren Auge stehen. Kabisch konstruiert gleichsam kontinuierlich innere Bilder von Kindern, die sich in erster Linie auf deren seelisches Wesen und innerseelische Vorgänge beziehen. Die Kinderseele derart charakterisierend bringt er sodann in einem weiteren Schritt die für seinen Entwurf ausschlaggebende Unterscheidung zwischen einer „Erfahrungs-“ und einer „Phantasiereligion“ ins Spiel, die wiederum ohne die zuvor vorgenommenen Konstruktionen nicht auskommen kann und gewissermaßen ihrer Sinnhaftigkeit beraubt wäre. Denn im Blick auf die spezifische Beschaffenheit von Kabischs Schülerbild lässt sich nun in inhaltlich-qualitativer Hinsicht feststellen, dass *das Interesse des Erwachsenen am erfahrungsbedingten, gefühlsbestimmten, seelischen Empfinden des Kindes* den Ursprungs- und Ausgangspunkt des Konstruktionsprozesses darstellt. Kabischs Schülerbild zeichnet sich somit durch einen jener Zeit entsprechenden, neuartigen kindheitspsychologisch perspektivierten Blick auf das Kind aus, der bei der von Kabisch so bezeichneten Lebendigkeit der kindlichen Gefühle innerhalb der Kinderseele seinen Ausgang nimmt. Das Kind wird in erster Linie in seiner gefühlsbestimmten Veranlagung wahr- und ernstgenommen, wohingegen beispielsweise die sozialen oder kognitiven Aspekte der kindlichen Entwicklung gänzlich in den Hintergrund treten. Entsprechend erscheint im Blick auf die Didaktik des Religionsunterrichts die Frage nach religiösen Inhalten und danach, was im Religionsunterricht zu lehren oder zu lernen ist, eher zweitrangig und ist der Fokussierung auf die Gefühle und Erfahrungen der Kinderseele, die von Kabisch als gegeben vorausgesetzt werden, eindeutig nachgeordnet.

In einem ersten Zwischenfazit zur Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch lässt sich daher bereits an dieser Stelle festhalten: Kabischs

Konstruktion des Schülerbildes beinhaltet als konstitutiven Ursprungs- und Ausgangspunkt den Blick auf die Kinderseele und die darin auftretende Lebendigkeit der durch äußere Einflüsse, Erfahrungen und Erlebnisse ausgelösten Gefühle. Kabischs Schülerbild ist somit kindheitspsychologisch konturiert und nimmt eine kindheitspsychologische Perspektive ein, insofern es in konstitutiver Weise auf verinnerlichten Zuschreibungen und voraussetzungsreichen Vorannahmen bezüglich des Kindes in Gestalt eines gefühlsbestimmten und erfahrungszentrierten Zugangs zur Kinderseele basiert.

Erfahrung – Schuldgefühl – Gottesvorstellung

In Anbetracht der zentralen Bedeutung, die innerhalb von Kabischs Ansatz den Kategorien der Erfahrung und des Gefühls zukommt und die in unmittelbarem Zusammenhang mit Kabischs Konstruktion des Schülerbild zu sehen sind, sollen diese im Folgenden noch eingehender betrachtet werden.

Von den Gottesvorstellungen der Kinder ausgehend, wonach das „Gottesgefühl“ als ultimative moralische Instanz mitunter auch strafend und bedrohlich in der Kinderseele auftritt, möchte Kabisch in psychologisierender Weise diejenigen gefühlsmäßigen Vorgänge rekonstruieren, die in der kindlichen Seele und somit auch Psyche durch einschneidende, besonders intensive Erlebnisse und Erfahrungen initiiert werden. Namentlich das Hervorrufen *religiöser Schuldgefühle*⁹⁰ soll schließlich zu einer Vertiefung der Gottesbeziehung führen, was sich für Kabisch in der Anknüpfung des „sittlichen Strebens an das Gottesgefühl“⁹¹ sowie in einem regen, „lebendigen“ Gebetsverhalten äußere.

Aus heutiger Sicht ist das Bestreben, in der Kinderseele durch entsprechende Erlebnisse das religiöse Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühl erfahrbar zu machen und wachsen zu lassen, letztendlich klar als das zur Anwendung Kommen von Einschüchterungsversuchen zu kennzeichnen: um das Erzeugen erniedrigender, verunsichernder, beängstigender, erschütternder und somit *negativer* Gefühle, die mit großer Wahrscheinlichkeit letztendlich zu einem ebenfalls *negativ* konnotierten Gottesbild führen dürften. Dies wiederum lässt nun ebenso wie Kabischs kritische Haltung gegenüber der historischen Überlieferung einen Zusammenhang mit den religionskritischen Postulaten seines einflussreichen Zeitgenossen Sigmund Freud (1856–1939) naheliegend erscheinen. Auch wenn bei Kabisch keine Hinweise auf eine Rezeption Sigmund Freuds festzustellen sind, können auffällige Parallelen benannt werden. Freuds Theorie zufolge tritt die Vorstellung von

90 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 78.

91 Ebd.

Gott als eines überhöhten Vaters im Unterbewusstsein des Menschen auf und gehe auf das unbewusst verinnerlichte *Über-Ich* der eigenen Eltern zurück. Die Ausbildung dieses *Über-Ich*, das als psychische Struktur gemeinsam mit *Es* und *Ich*⁹² im menschlichen Unterbewusstsein bestimmend sei, hänge dabei maßgeblich von den *Erfahrungen* ab, die im Kindesalter mit den Eltern und insbesondere mit dem Vater gemacht wurden. Aus Furcht vor Strafe bringe das *Über-Ich* als moralische Instanz den Menschen dazu, seine Triebregungen (*Es*) zu unterdrücken und ein sittliches Verhalten an den Tag zu legen. Auch für Freud spielen somit die Kategorien sowohl der Erfahrung als auch des (Schuld-) Gefühls dabei eine wesentliche Rolle, da das *Über-Ich* als „*unbewußtes Schuldgefühl*“⁹³ fortan über das *Ich* herrsche. Eben darin sieht Freud nun die Ursache neurotischer Erkrankungen und schließlich auch sein Urteil über Religion als Zwangsneurose begründet. Während Freud also letztendlich aus den Kategorien der *Erfahrung* und des *Schuldgefühls* seine religionskritische Position ableitet, die sich maßgeblich auch auf die aus seiner Sicht kritikwürdige Ausbildung der menschlichen *Gottesvorstellung* bezieht, kommt Kabisch unter Bezugnahme auf dieselben Kategorien hingegen zu einem anderen Schluss. Er bringt explizit zum Ausdruck, dass der Religionsunterricht – und sei es lediglich in Form von entsprechenden Nacherzählungen – gerade auch für Erlebnisse und Erfahrungen religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühls Sorge zu tragen habe⁹⁴, da die von Kabisch vertretene Lehrbarkeit von Religion verstanden als Gefühl höchster „Lebenssteigerung“⁹⁵ sich unmittelbar durch das ambivalente „Erlebnis des Kontrastes von menschlicher Unzulänglichkeit und unbedingtem göttlichem Willen und Wirken“⁹⁶ einstelle. Er konstruiert somit ein Schülerbild, demzufolge sich die *im Innersten* der Kinderseele vollziehende, damit existenzielle und zweifelsohne auch *erschütternde Erfahrung* religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle als konstitutiv nicht nur für die angestrebte Lehrbarkeit von Religion, sondern auch für eine aus dem religiösen Erlebnis folgende Vertiefung der Gottesbeziehung des Kindes darstellt. Diese manifestiere sich wiederum durch äußerlich sichtbare Indikatoren wie sittliches Verhalten – in der Absicht, ein von nun an Gottgefälliges Leben zu

92 Vgl. Sigmund Freud, *Das Ich und das Es* (1923), in: Sigmund Freud, Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1969ff., darin Bd.III 273–330.

93 Sigmund Freud, *Das Ich und das Es*, 302 (Hervorh. d. Vf.).

94 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 102.

95 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 95.

96 Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, 715f.

führen – und regelmäßiges, hingebungsvolles, inbrünstiges und aufrichtiges Gebet.

Da also derartige Erlebnisse und Erfahrungen religiöser Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle Kabischs Argumentationsgang folgend letztlich der Gottesbeziehung zu gute kommen und der gemäß Kabisch auf Lehrbarkeit der Religion ausgerichtete Unterricht aufgrund seiner programmatischen Ausrichtung ein grundsätzliches Interesse an einer Vertiefung der Gottesbeziehung der Schüler:innen hat, zieht Kabisch die didaktische Konsequenz, dass im Rahmen des Religionsunterrichts entsprechende, letztlich religiöse Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle initiiierende Erlebnisse und Erfahrungen stattzufinden haben. Dies solle jeweils in altersgemäßer, sich an den psychologischen Stufen orientierender Weise geschehen.

6.1.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Richard Kabisch*

Kabischs Schülerbild und die Pädagogik „vom Kinde aus“

Rückblickend auf die eingangs angedeuteten Erwartungen bezüglich einer besonderen Hinwendung zum Kind in der Zeit der Reformpädagogik kann nun gesagt werden, dass bei Kabischs Schülerbild zwar tatsächlich der Blick auf die Kinderseele an erster Stelle steht. Hinsichtlich der dargestellten Beobachtungen und daraus folgenden Implikationen steht das Kind dabei jedoch nicht in dem Sinne im Zentrum, wie es dem Verständnis einer Pädagogik „vom Kinde aus“ etwa in der Nachfolge Ellen Keys entsprechen würde. So treten Kabischs religionspädagogische Ausführungen zwar einerseits *kindbetont*, aus heutiger Sicht jedoch kaum *kindgerecht* in Erscheinung. Vielmehr verfolgt Kabisch im Geist von „Pietät und Gehorsam“⁹⁷ einen konstitutiv auf kindliche Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle bezogenen kindheitspsychologischen Ansatz, der auf einem Schülerbild basiert, das die Erlebnisse religiöser Erschütterung im Religionsunterricht als maßgeblich für die Gottesbeziehung des Kindes einordnet. Kabischs kindheitspsychologisch perspektivierte Konstruktion des Schülerbildes bildet somit den Ausgangspunkt für sein durch Gefühl, Erfahrung und Erlebnis zu charakterisierendes religionsdidaktisches Programm, das sich letztlich ganz grundlegend betrachtet als eine Art weiterführende Konsequenz aus Kabischs religionspsychologischen Hintergrundannahmen hinsichtlich der Schüler:innen ergibt.

97 Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 104.

Mensch-Kind-Schüler:in?

Wie bereits erwähnt bringt Kabisch die vor seinem inneren Auge stehenden Schüler:innen innerhalb des von ihm vertretenen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage in seinen Ausführungen nahezu durchgängig als Kinder zur Sprache und adressiert somit die Schüler:innen vorwiegend in ihrem Kindsein. Im Horizont der in den vorherigen Kapiteln entwickelten Leitfragen wird deutlich, dass bei Kabisch die Schüler:innen insbesondere in ihrem Wesen als Kinder im Verhältnis zu den als übermächtig erscheinenden und daher entsprechend intensive *Gefühle* auslösenden Erwachsenen wahrgenommen werden. Dem Aspekt der generationalen Differenzierung kommt bei Kabisch somit eine zentrale Rolle im Gesamtzusammenhang seines Theorieentwurfs zu. Darüber hinaus geht Kabisch ausführlich auf die sozio-kulturelle Gegenwart der Kinder seiner Zeit ein und leitet daraus weiterführende und wirkungsreiche Implikationen für seinen religionspädagogischen Ansatz ab. Dies geschieht jedoch, wie bereits angesprochen wurde, auf vielfach verallgemeinernde Art und Weise und lässt keine historisch-kulturelle oder individuelle Differenzierung erkennen. Auch mit der Frage, inwiefern der Schuleintritt und somit das Einnehmen der institutionalisierten Schüler-Rolle das Kind beeinflusst und in rollenrelationaler- und sozialisationstheoretischer Hinsicht das Verhalten des Kindes fortan bestimmt, setzt sich Kabisch nicht weiter auseinander. Ebenso kommen theologisch-anthropologische Aspekte lediglich am Rande zur Sprache, wenn Kabisch wie zuvor erwähnt zwar voraussetzungsreich, jedoch eher punktuell auf die religiöse Anlage⁹⁸ des Menschen eingeht oder auf die Taufe⁹⁹ Bezug nimmt. Hervorzuheben ist abschließend jedoch ein auch theologisch bedeutsames neues Ernstnehmen der kindlichen Fragen und Zweifel sowie der Grundgedanke einer altersgemäßen Ausrichtung der religiösen Erziehung.

6.1.5 Zusammenfassung

Im Blick auf das Anliegen des vorliegenden Kapitels, auf der Grundlage einschlägiger Textbelege die Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch nachzuvollziehen und Kabischs Schülerbild auf seine qualitativ-inhaltliche Ausrichtung hin zu befragen, sollen die in diesem Arbeitsschritt gewonnen Erkenntnisse nun zusammenfassend festgehalten werden. Mittels der auf der Grundlage expliziter Aussagen Kabischs herausgearbeiteten impliziten

98 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, bspw. 13 und 63.

99 Vgl. Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, 159.

Annahmen kann die Beschaffenheit der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch nun wie folgt skizziert werden:

Kabischs Konstruktion des Schülerbildes beinhaltet als konstitutiven Ursprungs- und Ausgangspunkt den Blick auf die Kinderseele und die darin auftretende Lebendigkeit der durch äußere Einflüsse, Erfahrungen und Erlebnisse ausgelöst, aus heutiger religionspädagogischer Sicht durchaus kritisch zu hinterfragenden Gefühle. Kabischs Schülerbild ist *religionspsychologisch konturiert* und *kindheitspsychologisch perspektiviert*, insofern es in konstitutiver Weise auf verinnerlichten Zuschreibungen und voraussetzungsreichen Vorannahmen bezüglich des Kindes in Gestalt eines gefühlsbestimmten und erfahrungszentrierten Zugangs zur Kinderseele basiert. Es impliziert die Konstruktion des Kindes gleichsam als *Produkt seines erfahrungsbedingten, gefühlsbestimmten seelischen Empfindens*, während sozialen oder kognitiven Aspekten der kindlichen Entwicklung eine weit weniger weitreichende Bedeutung zugeschrieben wird. Das grundlegende *Interesse des Erwachsenen* an den sich in der Kinderseele in religionspsychologischer Hinsicht abspielenden Vorgängen kann dabei als Impetus für die Initiierung des Konstruktionsprozesses aufgefasst werden.

Kabisch konstruiert weiter ein Schülerbild, demzufolge sich die *im Innersten* der Kinderseele vollziehende, damit existenzielle und zweifelsohne auch *erschütternde* Erfahrung religiöser *Abhängigkeits-, Unzulänglichkeits-, Scham- und Schuldgefühle* als konstitutiv nicht nur für die von ihm angestrebte Lehrbarkeit von Religion im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts, sondern auch für eine aus dem religiösen Erlebnis folgende Vertiefung der Gottesbeziehung des Kindes darstellt. Kabischs Schülerbild impliziert somit die ausdrückliche Wahrnehmung der Schüler:innen in ihrer religionspsychologischen *Entwicklung*, zu der Kabisch die religiöse *Erziehung* unmittelbar in Bezug setzen möchte.

Aus einer derart beschaffenen Konstruktion des Schülerbildes leitet Kabisch religionsdidaktische Prinzipien ab, die im Sinne eines Zusammenspiels von „Erfahrungs-“ und „Phantasireligion“ zur Geltung kommen sollen, um die seiner Überzeugung zufolge gegebene Lehrbarkeit des christlichen Glaubens im Horizont des evangelischen Religionsunterrichts zu verwirklichen.

Die skizzierte Rekonstruktion des Schülerbildes von Richard Kabisch macht also deutlich, dass die Schüler:innen in erster Linie als Kinder vor Kabischs innerem Auge stehen. Durch das Auslösen von Gefühlen und Erfahrungen in der Kinderseele sind sie Kabischs Ansatz entsprechend schließlich der durch Lehrbarkeit im Religionsunterricht gekennzeichneten Religion zuzuführen. Hinsichtlich der in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Trias

Mensch-Kind-Schüler:in ist daher nicht nur eine deutliche inhaltliche Ausprägung erkennbar. Es ist darüber hinaus durchaus von eindimensionalen Fokussierungen und somit ambivalenten Tendenzen bezüglich der Konstruktion des Schülerbildes bei Richard Kabisch zu sprechen, die sich maßgeblich auf der Grundlage religionspsychologischer Vorannahmen und kindheitspsychologischer Zuschreibungen vollzieht.

Abschließend bleibt die von Kabisch prominent vertretene religions- und kindheitspsychologische Perspektive dennoch insbesondere dahingehend zu würdigen, als sie eine Vorreiterrolle für einen neuen Blick auf die kindliche Entwicklung einnimmt sowie darüber hinaus auch Fragen und Zweifel als ernstzunehmende Phänomene zur Sprache bringt. Zu Kabischs Schülerbild und den verinnerlichten Annahmen bezüglich der Kinder als Schüler:innen im evangelischen Religionsunterricht gehört somit bereits auch ein Bewusstsein über entwicklungsbedingt aufbrechende religiöse Fragen und Zweifel, die in ihrer Entsprechung zu diesbezüglich aktuellen Befunden¹⁰⁰ nur überraschen können.

6.2 Das Schülerbild bei Helmuth Kittel

Mit Helmuth Kittel kommt nun ein religionspädagogischer Autor in den Blick, dessen wissenschaftliche Wirksamkeit sich maßgeblich auf die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg datieren lässt. Er gilt somit als Vertreter einer Phase in der Geschichte der Religionspädagogik, auf die sich der rückblickend verallgemeinerte Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ von Werner Loch¹⁰¹ bezieht. Insbesondere im Blick auf die wichtigsten Vertreter der Evangelischen Unterweisung wird dabei angemahnt, dass die Frage nach dem Kind und seiner Entwicklung nahezu gänzlich ausgeblendet wird.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Helmuth Kittel im Raum. Hinsichtlich Lochs weithin bekanntem Vorwurf wäre demnach zu erwarten, dass sich in den Schriften Kittels kaum Aussagen über das Kind oder gar zu

100 Vgl. Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott*, 43ff., 53–78; Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, 19ff.; Friedrich Schweitzer/Golde Wissner/Reinhold Boschki et al. (Hg.), *Jugend-Glaube-Religion Bd.I und II*, Münster/New York 2018 bzw. 2020.

101 Vgl. Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik*.

Schüler:innen finden lassen. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild angesichts des von Kittel repräsentierten und oft kritisierten evangelischen Erziehungsdenken in der Nachkriegszeit herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die Kittels Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Helmuth Kittel. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen als Hinführung zur Person Helmuth Kittels und dem Programm der Evangelischen Unterweisung dienen.

6.2.1 *Helmuth Kittel und das Programm der Evangelischen Unterweisung: historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen* *Historisch-kontextuelle Aspekte*

Wie kein anderer Name ist Helmuth Kittel (1902–1984) verbunden mit dem religionspädagogischen Ansatz der Evangelischen Unterweisung, der den evangelischen Religionsunterricht nach dem Zweiten Weltkrieg und die schulische Praxis bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hinein prägte.¹⁰² Und wie keine andere Schrift steht das 1947 erschienene Buch „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ trotz oder gerade wegen seines vergleichsweise überschaubaren Umfangs – an die 57-seitigen Ausführungen zur Evangelischen Unterweisung schließen sich noch „Theologische Lehrtexte aus Luthers Werk“ sowie „Arbeitshilfen“ an – für einen Neubeginn und eine Neuausrichtung der evangelischen Erziehung nach der „Verkümmern des Religionsunterrichts“¹⁰³ in der Zeit des Nationalsozialismus und dem Zusammenbruch von 1945.

Für Rickers markiert Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ gar einen „epochalen Einschnitt“¹⁰⁴ in der Religionspädagogik. Die Ursprünge der Evangelischen Unterweisung reichen jedoch hinter die programmatische Entfaltung durch Kittel zurück in die politischen

102 Vgl. bspw. Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin 1998, 125ff.

103 Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, in: Henning Schröder/Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt/M. 1989, 250–266, 250.

104 Folkert Rickers, Kittel Helmuth, in: *Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon*, Bd.20 (hg. v. Bautz et al.), Nordhausen 2002, 844–863, 844.

und soziokulturellen Neuorientierungen der 1920er Jahre. So fand Kittel Anknüpfungspunkte bei den Werken von Gerhard Bohne („Das Wort Gottes und der Unterricht“, Berlin 1929) und Martin Rang („Handbuch für den biblischen Unterricht“, Berlin 1939), die geprägt von der Dialektischen Theologie des Wortes Gottes gemäß Kittels Darstellung „eine grundsätzliche Störung alles unter dem überlieferten Religionsbegriff stehenden Unterrichts eingeleitet“¹⁰⁵ hatten. Gängige Darstellungen in einschlägigen Lehrwerken¹⁰⁶ beschreiben die Entwicklung und Etablierung der Evangelischen Unterweisung in gezielter Abgrenzung zur modernen Religionspädagogik und als kategorische Gegenbewegung zu einem in unmittelbarer Bezogenheit auf einen liberalen, anthropologisch, religionsphilosophisch und -psychologisch akzentuierten Religionsbegriff¹⁰⁷ stehenden Religionsunterricht. An seine Stelle sollte ein auf das Wort Gottes ausgerichteter, verkündigender und kirchlich orientierter Unterricht treten, in dessen Bezeichnung das Wort „Religion“ nicht einmal mehr vorkommen sollte. Besonders bekannt ist in diesem Zusammenhang die plakative Formulierung Kittels: „Evangelische Unterweisung, so heißt die neue uns gestellte Aufgabe – *Nie wieder Religionsunterricht!*“ Und weiter: „Wir wissen jetzt, daß jeder überkonfessionelle Unterricht in Wahrheit weniger als konfessionell wird, jeder überchristliche in Wahrheit weniger als christlich. Die ‚Religion im Allgemeinen‘ ist als inhaltlos – trotz ihres Gefühls- und Wortreichtums – durchschaut. Wir wenden uns entschlossen den Aufgaben zu, die uns gestellt sind, seitdem das Evangelium Jesu Christi wieder zum Wort Gottes an uns ward.“¹⁰⁸ Damit scheint sich Kittel unter anderem deutlich von Richard Kabisch abzugrenzen und von ihm gleichsam als „Negativfolie“ auszugehen, insofern er sich entschieden gegen den bei Kabisch vorfindlichen Standpunkt einer „Psychologisierbarkeit und [...] Lernbarkeit von Religion“¹⁰⁹ wendet.

105 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 3. Auflage, Berlin 1957 (1. Aufl. 1947), 9.

106 Vgl. u.a. Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, 250ff.; Christoph Scheilke, Helmuth Kittel, in: Lexikon der Religionspädagogik (2001), 1067–1070; Folkert Rickers, Kittel Helmuth; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 51ff; Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft, 100ff.

107 Kittel kritisiert ganz konkret religionsphilosophische Begriffe wie z.B. „das Absolute“ oder die Bezeichnung religionspsychologischer Phänomene mit Formulierungen wie „Gefühl der Unendlichkeit“ (Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 7).

108 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 10.

109 Michael Meyer-Blanck, Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker, 86.

Den historischen Kontext knapp skizzierend ist der Einfluss der Evangelischen Unterweisung nach 1945 auf das Zusammenkommen verschiedener Faktoren zurück zu führen. Im Wesentlichen konnte sich die von Kittel beabsichtigte „grundlegende Revision der Religionspädagogik“¹¹⁰ in Form der Evangelischen Unterweisung als Neuanfang evangelischer Erziehung im Kontext der Krisenerfahrung der Nachkriegsjahre, im Gegenüber zu den religionsfeindlichen Haltungen des nationalsozialistischen Systems – in das auch Kittel durchaus verflochten war¹¹¹ –, sowie in Abgrenzung zu einem aus Kittels Sicht auf theologische Abwege geratenen, mehr das allgemeine religiöse Bewusstsein pflegenden als das Evangelium verkündigenden Religionsunterricht formieren.

Theologisch-inhaltliche Aspekte

Im Gegensatz zu einem historisierenden, theoretisierenden und moralisierenden Unterricht handelt es sich bei der Evangelischen Unterweisung in Kittels Wahrnehmung um „Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium“¹¹², wobei er neben expliziten Verweisen auf Sören Kierkegaard und Martin Luther in erster Linie die Ansätze von Karl Barth und Friedrich Gogarten als maßgeblich für die theologische Ausrichtung der Evangelischen Unterweisung benennt.¹¹³ In Anlehnung an die von Barth u.a. begründete Wort-Gottes- bzw. Dialektische Theologie und im Rückbezug auf Luther gemäß des Verständnisses des damaligen Neu-Luthertums ist die Berufung auf Offenbarung statt Erfahrung sowie auf ein durch das Evangelium bedingtes grundlegend kritisches Verhältnis zu Kultur und Bildung charakterisierend. An die Stelle des bisherigen Religionsunterrichts tretend sollte in der Evangelischen Unterweisung fortan insbesondere die Katechetik zum Tragen kommen.

a) Bibel, Gesangbuch und Katechismus

Bibel, Gesangbuch und Katechismus, mit anderen Worten die „klassischen Fundamente evangelisch-lutherischer Kirchlichkeit“¹¹⁴, nahmen dementsprechend

110 Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, 51.

111 Vgl. zu Kittels Verstrickungen in das Regime des Nationalsozialismus insbesondere Folkert Rickers, *Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz* (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.3), Neukirchen-Vluyn 1986, 36–68; Ders., „Zwischen den Stühlen“. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: Klaus Ebert (Hg.), *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, Wuppertal 1988, 197–241; Ders., *Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“*, Neukirchen-Vluyn 1995.

112 Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 10.

113 Vgl. Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 8.

114 Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, 258.

die Rolle der zentralen Unterrichtsmedien der Evangelischen Unterweisung ein. Zur Bibel als Buch des Evangeliums schreibt Kittel: „Evangelische Unterweisung ist Unterweisung im rechten Umgang mit dem Evangelium. (...) Evangelium ist nach dem Neuen Testament Gottes Wort, Fleisch geworden in Jesus Christus (Joh 1). Recht mit dem Evangelium umgehen heißt also: Gottes Wort in Jesu Christi Wort und Werk hören.“¹¹⁵ Das Gesangbuch beschreibt Kittel als „das Gebetbuch der evangelischen Gemeinde“¹¹⁶, während der Katechismus für ihn als „die zusammengefaßte Kernlehre der Heiligen Schrift“ gilt, was wiederum bedeutet, „daß der Katechismus in der Evangelischen Unterweisung *geschlossen* behandelt werden muß.“¹¹⁷

Darüber hinaus benennt Kittel die Kirchengeschichte¹¹⁸, den Gottesdienst in der Schule¹¹⁹ sowie die Heiligung¹²⁰ als grundlegende Elemente der Evangelischen Unterweisung. Hinsichtlich der Methodik betont Kittel deren dienende Funktion: „Immer haben wir darauf zu sehen, daß unsere Methode wirklich der Sache frommt, um die es in der Evangelischen Unterweisung geht. Daß sie hilft, Gottes Wort in der eindeutigen und einmaligen Bestimmtheit seiner gegenwärtigen Anrede vernehmlich zu machen, das ist unbedingtes Gesetz für alle methodische Bemühung.“¹²¹

b) Verhältnis zu anderen Schulfächern

Im Blick auf andere (Volks-)Schulfächer spricht Kittel von einem „Dienst“, den die Evangelische Unterweisung insofern erweise, als sie deren „Gehalte von allen Religiosierungen“ reinige. Der durch das Evangelium zu erfahrenden Kritik an den in verschiedenen Fächern jeweils vorfindlichen „Spezial-“ bzw. „Fachweltanschauungen“ (beispielsweise in „Naturkunde Darwinismus und Biologismus, im Deutschunterricht die Weltanschauungen der jeweiligen Lieblingsdichter, in der Geschichte die politischen Weltanschauungen moderner Parteien“, aber auch eine „Weltanschauung des Sportes“) schreibt Kittel „die größte Bedeutung für die Schule“¹²² zu. Um jedoch theoretischen und pädagogischen Missverständnissen vorzubeugen betont Kittel, dass es dabei nicht um den Entwurf einer ideologiefreien Fachkunde gehen kann, der wiederum selbst eine Ideologie wäre. Vielmehr vergleicht Kittel das Verhältnis der

115 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 10f.

116 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 12f.

117 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 14.

118 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 15ff.

119 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 19ff.

120 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 21ff.

121 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 25.

122 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 28.

Evangelischen Unterweisung zu den anderen Schulfächern mit einer „Andacht im Familienkreise“, die sich in ihrer ganz besonderen Art von den „weltlichen Verrichtungen der Familienglieder“ abhebe, aber durch das befreiende Wort tief in sie hinein wirke. Im Gegenzug werde durch die anderen Fächer wiederum eine bedeutsame Form der „Welterfahrung“ in die Evangelische Unterweisung eingetragen.

6.2.2 *Schüler:innen in zwei zentralen Schriften Helmuth Kittels: explizite Aussagen zum Schülerbild*

Wie zuvor erläutert wird es in diesem Abschnitt darum gehen, zentrale Schriften Kittels hinsichtlich der darin enthaltenen Aussagen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Allerdings kann sogleich festgestellt werden, dass Kittel trotz des unverkennbar schulischen Kontextes, in den das Programm der Evangelischen Unterweisung einzuordnen ist, nicht explizit auf *Schüler:innen*, sondern durchgängig auf *das Kind* oder *Kinder* Bezug nimmt. Zugleich wird jedoch in ähnlicher Weise wie zuvor bei Richard Kabisch sowohl anhand des Buchtitels als auch bezüglich des Gesamtkontextes, auf den sich Kittels Ausführungen beziehen, mehr als deutlich, dass sich Kittels Anrede trotz der von ihm gewählten Formulierung („Kinder“) tatsächlich vielmehr konkret an Schüler:innen richtet. Wird nämlich über Kinder im Kontext von Schule und Unterricht gesprochen, handelt es sich präzise ausgedrückt um Schüler:innen. Daher zeichnen die entsprechenden Aussagen nicht allein ein Kinderbild, sondern konstruieren genauer ein Schülerbild, das die Adressierung mit dem Fokus auf Schule und Unterricht bestimmt.

Somit muss die Leitfrage dahingehend präzisiert werden: Was wird konkret über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? *Was also schreibt Kittel über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem am Prinzip der Evangelischen Unterweisung ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sieht?*

Um dieser Frage nachzugehen, werden zwei zentrale Schriften Helmuth Kittels näher betrachtet. Es ist naheliegend, zum einen auf die aufgrund ihrer zeitgeschichtlichen Relevanz und Breitenwirkung bereits mehrfach erwähnte Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ (erstmalig erschienen 1947) zurückzugreifen. Darüber hinaus fällt die Wahl der zweiten Schrift auf Kittels „Evangelische Religionspädagogik“¹²³ von 1970, die durch ihre vielfachen Bezüge in den Horizont der Erziehungswissenschaft einzuordnen

¹²³ Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, Berlin 1970.

ist. Da über 20 Jahre zwischen beiden Veröffentlichungen liegen, ergibt sich die Möglichkeit einer vergleichenden Wahrnehmung der Aussagen bezüglich des Kindes in beiden Schriften. Grundlegend ist dabei von unterschiedlichen Problemlagen auszugehen, die sich auf den Kontext der Schriften auswirken.¹²⁴ Insbesondere fällt die von Werner Loch geäußerte Beobachtung einer „Verleugnung des Kindes“¹²⁵ in der evangelischen Pädagogik ebenso in diese Zeit wie wegweisende Veröffentlichungen zum Kind, wie sie beispielsweise durch Andreas Flitner in Form seiner „Wege zur pädagogischen Anthropologie“ oder durch Martinus J. Langevelds „Studien zur Anthropologie des Kindes“¹²⁶ vorgelegt wurden.

Zunächst erfolgt nun ein genauer Blick darauf, wie Kinder im Rahmen von Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ angesprochen werden, bevor diejenigen Textpassagen aus Kittels „Evangelische(r) Religionspädagogik“ in den Fokus treten, in denen dezidiert Kinder als die Adressat:innen der Evangelischen Unterweisung zur Sprache kommen. Die Auswahl eben dieser beiden Schriften Kittels liegt darin begründet, dass „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ aus dem Jahr 1947 gleichsam programmatischen Charakter bezüglich des Programms der Evangelischen Unterweisung aufweist und weithin als Kittels Hauptschrift firmiert. Kittels „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 – einer Zeit also, in der die Ursprünge des Deutschen Bildungsrates zu verorten sind¹²⁷ – entstammt hingegen gänzlich veränderten zeitgeschichtlichen und persönlichen Umständen, insofern es Kittel zwischenzeitlich gelungen war, seinen eigenen Einfluss zu etablieren und eine verstärkt erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Perspektive einzunehmen. Angesichts der verschiedenen Kontexte der beiden ausgewählten Schriften ergibt sich somit ein Vergleichsperspektive, von der aufschlussreiche Erkenntnisse bezüglich Kittels Wahrnehmung von Kindern als Schüler:innen erhofft werden können.

Im Anschluss an die nun folgende referierende Darstellung der *expliziten* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Schriften Kittels soll in

124 Vgl. dazu Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn 2021.

125 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik.

126 Vgl. Andreas Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg 1963 und Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes.

127 Vgl. bspw. Klaus Hüfner et al., Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1986.

einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

6.2.2.1 Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung (1947)

Das getaufte Kind

Im Blick auf die Konstruktion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel war bereits vorneweg zu bemerken, dass Kittel ebenso wie zuvor Kabisch in seinen Ausführungen in der Regel nicht von „Schüler:innen“ spricht, sondern sich nahezu durchgehend auf das „Kind“ bzw. „Kinder“ bezieht. Angesichts des unverkennbar schulischen Bezugsrahmens kann – genau genommen *muss* – jedoch wie zuvor erläutert davon ausgegangen werden, dass sich auch Kittels Ausführungen im Grunde genommen auf Schüler:innen beziehen und somit nicht allein ein Kinderbild, sondern präziser ein Schülerbild konstruieren.

In einem eigenen kurzen Kapitel legt Kittel in seiner Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 seine Sichtweise auf die Kinder dar, die potentiell als Schüler:innen in dem von Kittel vertretenen Schulfach einer Evangelischen Unterweisung im Klassenzimmer zugegen sind. Den mit der bereits den Kerngedanken vorweg nehmenden Überschrift „Das getaufte Kind“ betitelten Abschnitt beginnt Kittel mit den Worten:

Vielleicht wartet schon mancher, der bis hierher las, ungeduldig darauf, daß doch nun endlich auch in besonderem Abschnitt vom Kinde gesprochen werde. Ist es nicht die Hauptsache in jedem Unterricht? [...] Wir verdanken jener in der neueren deutschen Volksschule von Pestalozzi entzündeten Liebe zum Kinde Unaufgebbares. Aber die Überordnung des Kindes über die Sache ist in der Evangelischen Unterweisung ebenso falsch wie die Überordnung irgendeines Bildungssystems über sie. In der Evangelischen Unterweisung ist Gottes Wort Kern und Stern.¹²⁸

Mit dieser Aussage begründet Kittel, weshalb in den ersten zehn Kurzkapiteln zunächst auf theologische Aspekte einzugehen war („[...] weil wir aus einer Überlieferung kommen, in der diese Wahrheit über Gottes Wort unverstanden und schließlich unbekannt geworden war“¹²⁹), und fährt fort, dass dem Kind dennoch kein Unrecht widerfahre, wenn es derart entthront werde.

Der Gehalt der Ansprache des Kindes „als getauft“ lässt sich in vier Aspekte untergliedern.

So heißt für Kittel das Kind als getauft anzusprechen zunächst, „sich zu der Pflicht bekennen, es als Geschöpf Gottes zu ehren und es zu lehren, sich selbst

¹²⁸ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 33.

¹²⁹ Ebd.

als solches zu verstehen.¹³⁰ Nachdem die Bedeutung eben dieser Geschöpflichkeit des Kindes über Generationen hinweg aufgrund der vermeintlichen Selbstverständlichkeit der Aussage nicht unmittelbar vor Augen stand, sei man „schmerzlich belehrt“ worden, wie Kittel in Anspielung auf das nationalsozialistische Regime bemerkt, dass die Anerkennung oder Ablehnung des Geltungsanspruchs dieses Satzes von großer Tragweite sei. Für Kittel zeigt demnach die Erfahrung der Vergangenheit, welche Gefahr für die Menschen untereinander davon ausgeht, wenn sich der Mensch selbst ebenso wie seinen Mitmenschen nicht als Geschöpf Gottes versteht. Insofern stellt für Kittel die aktive und nachdrückliche Erinnerung an die Taufe der Kinder eine Art *Schutzmechanismus* zum Wohle der Kinder „gegen uns und gegen sich selbst“¹³¹ dar. So sei Ehrfurcht des Lehrers vor dem Kind und auch des Kindes vor sich selbst die erste Frucht des Glaubens an das Sakrament der Taufe.

Weiter erfolgt für Kittel aus der Ansprache der Kinder als getauft das Bekenntnis zu der Überzeugung, dass der Geltungsbereich von Gottes Gesetz sich gleichermaßen auf Kinder wie Erwachsene¹³² erstrecke. Daraus leitet er sodann die Pflicht ab, „sie unter dieses Gesetz zu stellen, wie wir selber unter ihm leben.“¹³³ Im Gegensatz zu menschengemachten Gesetzen, die anfällig seien für Missbrauch durch die „Leidenschaften des Menschen“ und letztlich zu *Gesetzlosigkeit* führen können, erachtet es Kittel als heilsam, die Kinder unter Gottes Gesetz zu stellen.

Für Kittel ergibt sich aus der Ansprache der Kinder als getauft nun auch das Bekenntnis „zu der nüchternen Einsicht, daß sie gegen Gottes Gesetz verstoßen werden, genau wie wir es taten und tun.“¹³⁴ Auch wenn diese verhängnisvolle, das menschliche Wesen bestimmende Realität konsequent und hartnäckig zu verleugnen versucht werde, sieht sich Kittel in der Pflicht, den Kindern gegenüber „dieses Verhängnis von Schuld und Sünde aufzudecken.“ Dabei macht Kittel zwar nachdrücklich auf die Gefahr aufmerksam, dass Kinder an dieser Einsicht zerbrechen könnten, betrachtet es jedoch erst recht als eine unweigerliche Auslieferung ins tödliche Verderben, „(w)erdende Menschen (...) in Illusionen (zu) wiegen.“¹³⁵

130 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 34.

131 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 35.

132 Anzumerken ist hierzu, dass Kittel lediglich von „uns“ im Gegenüber zu den „Kindern“ schreibt. Dass er damit „Erwachsene“ meint, liegt nahe (vgl. Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 35).

133 Ebd.

134 Ebd.

135 Ebd.

Schließlich leitet Kittel aus der Ansprache der Kinder als getauft auch das Bekenntnis zu der Pflicht ab, „unsere Kinder (...) die Berufung zur Gotteskind-schaft zu lehren“. Im Vertrauen auf Gottes vergebende Liebe und im Glauben an Gottes errettendes Handeln möchte Kittel den Kindern das Versprechen verkünden, dass „es nichts gibt und geben wird, was sie unwürdig macht, zu Gott zu kommen, wenn Gott sie würdig macht“.¹³⁶

Im verbleibenden Abschnitt des Kapitels zum Kind unterstreicht Kittel zusammenfassend den dargestellten „reichen und starken Gehalt“ einer solchen „Ansprache unserer Kinder als Getaufte“¹³⁷ und verweist abschließend noch auf „die innere Größe des Taufsakramentes“¹³⁸, dessen Verheißungen unter keinen Umständen mit „methodischer Gewalt“ zu erzwingen seien. In diesem Zusammenhang sieht sich Kittel dazu veranlasst, gleichsam als Ergänzung zu seinen bereits mehrere Kapitel vor der Hinwendung zu den Kindern angestellten Überlegungen zur Methodik erneut die „Fragwürdigkeit alles Methodismus in der Evangelischen Unterweisung“¹³⁹ zu betonen. In Anlehnung an das biblische Gleichnis von der selbstwachsenden Saat (Mk 4,26ff.) sowie an die neutestamentliche Rede vom Wort Gottes als einem Schwert (Hebr 4,12 und Mth 10,34) beschreibt Kittel die aus seiner Sicht unabänderliche Tatsache, dass das „Wort der Verkündigung in der Evangelischen Unterweisung“, das „durch unseren Mund geht“, bei Weitem nicht für alle Kinder die Gestalt eines Samens annimmt, der reifen und Frucht bringen wird. Eine derartige, allein dem Ratschluss Gottes anheimgestellte Krisis unter den Kindern („zwischen solchen, die hören und solchen, die nicht hören“¹⁴⁰) könne schließlich durch keinerlei methodische Kunst verhindert werden.

6.2.2.2 Evangelische Religionspädagogik (1970)

Helmuth Kittels Evangelische Religionspädagogik von 1970 entstammt nun, wie zuvor bereits erwähnt, einem veränderten zeitgeschichtlichen Hintergrund. Während zum einen auf die in diese Epoche fallende beginnende Arbeit des Deutschen Bildungsrates hinzuweisen ist¹⁴¹, blieben insbesondere auch wegweisende erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen wie die

136 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 36.

137 Ebd.

138 Ebd.

139 Ebd.

140 Ebd.

141 Vgl. bspw. Klaus Hüfner et al., Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.

Arbeiten von Flitner und Langeveld¹⁴² nicht ohne Einfluss auf Kittels Denken und Wirken. In seiner Evangelischen Religionspädagogik wendet sich Kittel nun in mehreren kurzen Kapiteln dem Kind zu, so beispielsweise zunächst im Rahmen des zweiten Kapitels zur Erziehungswissenschaft. Nach historischen Aspekten zum „Herkommen der Erziehungswissenschaft“ (W. Dilthey) sowie knappen Bemerkungen zu Klassikern der Pädagogik, zum Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft (W. Flitner, R. Lochner, H. Roth) und zur Differenzierung der Erziehungswissenschaft nach den Entwürfen G. Geisslers und H. Groothoffs wendet sich Kittel „ausgewählten Problemen“ zu, zu denen er im Anschluss an E. Wenigers Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis auch das Kind zählt. So werde „die Frage nach dem Kind als dem Objekt unserer Erziehung“ für gewöhnlich „der Psychologie als einer ausgesprochen empirischen Wissenschaft“¹⁴³ zugeschoben. An dieser Praxis des „Abschieben(s) dieser Besinnung“ über das Kind übt Kittel unmissverständliche Kritik und nimmt davon auch die „Theologen“ nicht aus, denen in ihrer Ausbildung mutmaßlich die entsprechende Anleitung fehle. Lochs Vorwurf der Verleugnung des Kindes durch die evangelische Pädagogik aufgreifend äußert Kittel die Hoffnung, dass die neueren erziehungswissenschaftlichen Bemühungen um eine Anthropologie des Kindes gerade auch das Interesse der Theologen wecken könnten und sollten. In Abgrenzung zu einer fragwürdigen Vorgehensweise der Kinderpsychologie, welche im Kind „mehr oder weniger ein nur biologisches Wesen“ sehe und nicht danach frage, „was denn das Kind sei, das man untersucht“, stellt Kittel die Beiträge des niederländischen Pädagogen Langeveld in den Vordergrund, indem er zitiert:

Wie sporadisch findet man bei dem philosophischen Anthropologen – sei er Christ oder Humanist – eine Andeutung davon, daß ihm die Tatsache, daß der Mensch als Kind anfängt, etwas bedeutet! Wie selten hat auch der Philosoph etwas über das Kind als wesentlichen Modus des Menschseins zu sagen!¹⁴⁴

Kittel sieht insbesondere die theologische Anthropologie in die Pflicht genommen, entsprechend Langevelds Grundlagen für eine Anthropologie des Kindes Kindheit als ein Stadium des ganzen Menschen zu begreifen, und leitet

142 Vgl. Andreas Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie, und Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes.

143 Helmuth Kittel, Evangelische Religionspädagogik, 36.

144 Martinus Jan Langeveld, Studien zur Anthropologie des Kindes, 107; siehe auch Helmuth Kittel, Evangelische Religionspädagogik, 37.

aus dieser Wesensbestimmung ganz unmittelbar „das Angewiesensein des Kindes auf Erziehung“¹⁴⁵ ab.

Auch im vierten Kapitel, in dem Kittel „Kernprobleme der Erziehungswissenschaft in theologischem Aspekt“ benennt, widmet Kittel sich in einem eigenen Paragraphen (§17) der Frage nach dem Kind. Unter erneutem Bezug auf die Erkenntnisse Langevelds zur Anthropologie des Kindes, die auch „die Theologie auf den Plan gerufen“ hätten, stellt Kittel exemplarisch die unmittelbar auf Langeveld bezogene Untersuchung von Hermann Diem¹⁴⁶ vor, der, die Fragestellung theologisch umformulierend, zu analysieren versucht: „Was hat es zu bedeuten, daß im Alten Testament das Verhältnis Jahves zu den Menschen immer wieder mit dem Bild von *Mutter* und *Kind* bezeichnet wird, daß Jesus der *Sohn* Gottes ist, der uns zu *Kindern* seines *Vaters* machen will und dabei nicht nur selbst sein Menschsein als hilfsbedürftiger Säugling beginnt, sondern sogar das unmündige Kind den Erwachsenen vorziehen und sagen kann: ‚Es sei denn, daß Ihr euch umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen‘ (Matth. 18,3)“.¹⁴⁷ Die Darstellung von Diems theologisch-anthropologischen Erkenntnissen führt Kittel schlussendlich zur Betonung der Notwendigkeit einer „Kooperation von Theologie und Erziehungswissenschaft“ als „die beste Weise, die gegenseitige Orientierung übereinander zu bereichern und zu vertiefen.“¹⁴⁸

Daran anschließend berührt Kittel unter den Aspekten „Erziehung“ (§18) und „Bildung“ (§19) noch weitere Fragehorizonte des Kindseins, widmet dem Kind dann allerdings erst wieder im fünften Kapitel („Bereiche der Erziehung und Bildung als Aufgabengebiete von Erziehungswissenschaft und Theologie“) im Rahmen seiner Ausführungen zur Evangelischen Unterweisung (§22) einen expliziten Abschnitt, den er mit „Die Unterrichteten“¹⁴⁹ überschreibt.

Darin macht Kittel zunächst darauf aufmerksam, „daß auch die in der Evangelischen Unterweisung Unterrichteten Faktoren des Unterrichtsgeschehens“ seien und bezeichnet diese Feststellung als eine „in der christlichen Tradition (...) nicht gerade geläufige Wahrheit.“¹⁵⁰ Auch wenn es Ausnahmen gebe, zu denen Kittel etwa Martin Luther zählt, sehe die vorherrschende Meinung die

145 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 37.

146 Vgl. Hermann Diem, Was sagt die theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind?, in: Hermann Diem/Martinus Jan Langeveld, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes* (Päd. Forschung 15), Heidelberg 1960, 3–17.

147 Hermann Diem, Was sagt die theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind, 3; siehe auch Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 146.

148 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 152.

149 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 311–321.

150 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 311.

Unterrichteten in der Pflicht, „still“, ja geradezu „stillgelegt“¹⁵¹ und einzig auf die Rolle der Hörenden festgelegt zu sein. Für die Evangelische Unterweisung lehnt Kittel diese Haltung gegenüber den Unterrichteten im Folgenden ab und fordert, sie „als solche ernst zu nehmen, die von dem Gegenstand, um den es geht (i.e. das Evangelium, Anm. d. Vf.), beansprucht werden.“ Weiter spricht sich Kittel dafür aus, dass „die Unterrichtenden der Evangelischen Unterweisung die Unterrichteten wirklich kennen“ müssten, relativiert dies jedoch sogleich, indem er vor „utopischen Forderungen“¹⁵² warnt. Für umsetzbar und notwendig erachtet Kittel allerdings die Abkehr von einer grundsätzlichen Unterschätzung der Kinder und Jugendlichen, die häufig als „Mangelwesen“ oder „höchstens als immerhin schon auf dem Wege zur vernünftigen Existenz befindlich“ begriffen würden. Darüber hinaus möchte Kittel den „Respekt vor dem menschlichen Eigen-Rang des Kindes und des Jugendlichen und die Liebe zu diesen wahrlich liebenswürdigen Weisen des Menschseins“ durch eine Intensivierung des „Umgang(s) von Studierenden, aber auch jungen Lehrern und Pfarrern, mit Kindern und Jugendlichen“¹⁵³ gefördert sehen.

Schließlich müssen nach Kittel die Erkenntnisse der Anthropologie und Psychologie der Kinder und Jugendlichen insbesondere auch im Blick auf religiöse Entwicklungsaspekte genauere Beachtung und – als unmittelbare Reaktion auf Lochs Vorwurf einer Verleugnung des Kindes, den Kittel als „ungerecht“ und „hilfreich“ zugleich beschreibt – auch Eingang in die Religionspädagogik finden.¹⁵⁴

6.2.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Helmuth Kittel*

Im Jahr 1983 benennt Kittel im Rahmen der Formulierung persönlicher religionspädagogischer Grundeinsichten die „Erschließung der realen Situation der zu Erziehenden oder zu Unterrichtenden“¹⁵⁵ als maßgeblichen Aspekt jeden religionspädagogischen Wirkens noch vor dem Evangelium und der Ergriffenheit der Lehrkraft durch das Evangelium. Doch auch wenn es sich bei den zuvor in den Blick genommen Textpassagen lediglich um einen ausgewählten Ausschnitt von Kittels Werk handeln kann, erscheint es dennoch nicht voreilig, den Aspekt der Wahrnehmung der Lebensrealität der

151 Ebd.

152 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 314.

153 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316f.

154 Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 317ff.

155 Helmuth Kittel, *50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen*, Augsburg 1983, 16.

Schüler:innen im Vergleich zu den beiden übrigen von Kittel angeführten Grundsätzen als eher unterrepräsentiert zu bezeichnen.

Diese Beobachtung soll nun näher erläutert und auf ihre Konsequenzen bezüglich des implizit wirksamen Schülerbildes bei Kittel hin analysiert werden.

Das Schülerbild Helmuth Kittels als vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind

Wird im Folgenden nach der Konstruktion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel gefragt und der Versuch unternommen, dieses zumindest in groben Linien nachzuzeichnen und zu rekonstruieren, so wird im Blick auf die Aussagen zum Kind in Kittels programmatischer Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 vor dem Horizont der entwickelten Leitfragen zum Bild der Schüler:innenrolle, des Kindseins und des Menschseins deutlich:

Kittel konstruiert das Bild der Schüler:innen, die vor seinem inneren Auge als die im Rahmen der Evangelischen Unterweisung zu Unterrichtenden stehen, auf dem Fundament einer kategorialen Typisierung, die, wie aus Leitfrage 1c bezüglich des Bildes der Schüler:innenrolle hervorgeht, im Sinne einer allen Überlegungen vorangestellten Festlegung und Fokussierung auf eine bestimmte Schülergruppe erfolgt. Wie im Zuge der in Kapitel 3 in rollen- und sozialisationstheoretischer Hinsicht skizzierten Darstellung des interaktionistischen labeling-approach bzw. Etikettierungsansatz erläutert wurde, ist Typisierung als Zuschreibung eines Attributs, dem entsprechend die einzelnen Schüler:innen angesehen, wahrgenommen und behandelt werden, und Etikettierung als feste Verknüpfung eines Attributs mit der zugehörigen Person zu verstehen. Gemäß dieser Terminologie könnte anstelle einer inkludierenden Offenheit und Unvoreingenommenheit nun insbesondere Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ von 1947 in die Richtung einer grundlegenden Typisierung der Schüler:innen hinsichtlich ihrer Rolle als *getaufte* Kinder weisen. Von einer derartigen Typisierung ausgehend leitet Kittel sodann alle weiteren, insbesondere theologisch-anthropologischen Aussagen bezüglich des Kindes ab, so dass dem Vokabular des labeling-approach folgend sogar von einer pauschalen Etikettierung gesprochen werden könnte, die Kittel mit der alleinigen Ansprache der Kinder als getauft vornimmt. Die Möglichkeit, dass auch ungetaufte Kinder als Schüler:innen im Klassenzimmer zugegen sind, wird nicht in Erwägung gezogen. Somit findet im Zuge des Konstruktionsprozesses von Kittels Schülerbild eine zweifellos den historischen und soziokulturellen Umständen der damaligen Zeit geschuldete, aber nichtsdestotrotz einseitige Festlegung auf eine ganz bestimmte Schüler:innengruppe statt, die zugleich eine Ausblendung und Ausklammerung aller

übrigen mit sich bringt und zu deren konsequenter Nichtbeachtung führt. Auch die unter den Leitfragen angeführten und bezüglich der Frage nach dem Bild der Schüler:innenrolle rollentheoretisch maßgeblichen Aspekte der Identitätsorientierung, Ambiguitätstoleranz sowie der multiperspektivischen Berücksichtigung einer außerschulischen Rollenvielfalt kommen in Kittels Ausführungen nicht zum Tragen. Die zu Beginn dieses Abschnitts mit Kittels eigenen Worten hervorgehobene Bedeutung einer Erschließung der Wirklichkeit des kindlichen und jugendlichen Daseins tritt somit allenfalls als abstrakte Größe in Erscheinung.

Ausgehend von der kategorialen Typisierung des Kindes als getauft ist Kittels weitere Konstruktion des Schülerbildes maßgeblich von seinem theologischen Verständnis des Taufsakramentes geprägt. So folgen aus Kittels Wahrnehmung der Kinder als Getaufte ausschließlich theologisch-anthropologische Implikationen, wie sie Kittel als Bekenntnisse und Pflichten in der vier Aspekte umfassenden Ansprache des Kindes hinsichtlich seiner *Geschöpflichkeit*, seiner *Existenz unter dem Gesetz Gottes*, seiner *Verstricktheit und Verflochtenheit in schuld- und sündhaftiges Verhalten* und der sich daraus ergebenden *Erlösungsbedürftigkeit* zum Ausdruck bringt, um abschließend wie zuvor beschrieben den weiteren Horizont einer (Unter-)Scheidung zwischen hörenden und nicht-hörenden Kindern aufzuspannen.

Somit ergibt sich aus diesen textanalytischen Betrachtungen die Feststellung, dass Kittels in seiner Schrift von 1947 konstruiertes *Schülerbild als vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind* gekennzeichnet werden kann und einen unverkennbaren Schwerpunkt im Blick auf die theologisch-anthropologische Dimension aufweist. Insbesondere die für diese Konstruktionsdimension erarbeiteten Leitfragen, die sich auf den theologisch-anthropologischen Fragehorizont der Geschöpflichkeit, der Erlösungs- und Rechtfertigungsbedürftigkeit beziehen, stellen demnach für Kittel die zentralen Komponenten seines christlich perspektivierten Menschenbildes dar. Darüber hinaus betont er nachdrücklich die Schuld- und Sündhaftigkeit des Menschen, wohingegen der Mensch als freiheitlich verantwortlich wählendes und handelndes Wesen genauso wenig zur Sprache kommt wie eine Würdigung der Schüler:innen gemäß ihrer auf Subjekthaftigkeit und auf Mündigkeit hin zu bildenden Bestimmung. Vielmehr kann gesagt werden, dass Kittels Äußerungen von 1947 auf eben diejenige „Still-Legung“ der Schüler:innen hindeuten, die er 1970 als kritikwürdig ablehnt. Jedenfalls wird im Zuge von Kittels Konstruktion des Schülerbildes dem Gedanken einer die Bestimmung und das Recht auf Freiheit zuallererst ermöglichenden, auf die Stärkung des Subjekts und auf *Mündigkeit* abzielenden Bildung der Schüler:innen kein Ausdruck verliehen.

Das theologisch in Vergessenheit geratene und nicht länger zu vernachlässigende Kind

Wird darüber hinaus nach dem implizit wirksamen Schülerbild gefragt, das es im Blick auf die Aussagen zum Kind in Kittels Schrift „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 zu rekonstruieren gilt, so ergibt sich, wie oben bereits angeklungen, zunächst der Eindruck einer fundamental veränderten Sichtweise Kittels:

So deutet das Postulat, die Beschäftigung mit dem Kind nicht länger allein der Psychologie zu überlassen und stattdessen das Kind in seinem Eigenwert und seiner Bedeutung gleichsam als Topos der Theologie zu begreifen, auf ein grundlegendes Umdenken hin. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ist geradezu ein Sinneswandel zu konstatieren, wenn Kittel nachdrücklich der Forderung eines neuen theologischen Interesses am Kind und an Kindheit Ausdruck verleiht und zu einer Neubesinnung auf das Kind aufgrund dessen theologisch-anthropologischer Bedeutung und biblisch erfahrener Wertschätzung aufzurufen scheint. Dies geschieht insbesondere unter Berufung auf Langeveld und Diem, die Kittel durch entsprechende Zitate selbst zu Wort kommen lässt. Im Zuge der Konstruktion seines impliziten Schülerbildes zeichnet Kittel ein Bild der Kinder – die er als „die Unterrichteten“ und somit also im Kern unverkennbar als Schüler:innen adressiert –, wonach diese gleichsam aus der theologischen Vergessenheit und Vernachlässigung zu befreien und als Thema der Theologie fortan einer verstärkten Aufmerksamkeit zuzuführen seien, was sich auch in der theologischen Ausbildung niederschlagen habe. Dabei vollzieht sich Kittels Konstruktion des Schülerbildes in weiten Teilen maßgeblich auch *in ausdrücklicher Abgrenzung*, indem er sich offenbar von Bildern distanzieren möchte, die Kinder als „Mangelwesen“¹⁵⁶ wahrnehmen und Schüler:innen etwa durch Disziplinierung im Unterricht ruhig gestellt sehen möchten – Bildern also, denen Kittel selbst einige Jahre zuvor nicht abgeneigt schien.

Und tatsächlich kann dieses vermeintlich fundamental veränderte Schülerbild bei näherem Hinsehen und unter Beachtung der implizit wirksamen Einflussfaktoren nur bedingt überzeugen. Anstatt von einem umfassend vollzogenen, grundlegenden Sinneswandel Kittels auszugehen, erscheint es eher angezeigt, seine 1970 getätigten Aussagen zumindest in gewissem Maße zu relativieren. So ist der Eindruck nicht von der Hand zu weisen, dass Kittel den bereits mehrfach genannten und von Werner Loch unverkennbar auch an Kittel gerichteten Vorwurf einer Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik auch tatsächlich auf seine eigene Person zu beziehen wusste und

¹⁵⁶ Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316.

sich gleichsam zu einer darauf reagierenden Stellungnahme veranlasst sah. Kittels Bezeichnung des im Raum stehenden Vorwurfs als „ungerecht“ und „hilfreich“ zugleich legt diese Vermutung zumindest nahe und lässt sowohl eine gewisse persönliche Betroffenheit sowie die Veranlassung zu einer entsprechenden Reaktion erkennen.

Daher kann hinsichtlich des implizit wirksamen Schülerbildes in Kittels Schrift „Evangelische Religionspädagogik“ von 1970 die Beobachtung festgehalten werden:

Kittel konstruiert das Bild der Schüler:innen, die vor seinem inneren Auge als die im Rahmen der Evangelischen Unterweisung zu Unterrichtenden stehen, nun unverkennbar vor dem Hintergrund des im (religionspädagogischen) Raum stehenden Vorwurfs von Werner Loch, der eine Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik anprangert.

Zwar scheint in Kittels expliziten Aussagen nun ein wertschätzend zugewandtes Kinderbild hervorzutreten und zumindest ansatzweise konturiert zu werden. Dies geschieht allerdings zumeist anhand einschlägiger Zitate anderer sowie durch teils pauschal wirkende Forderungen nach einer stärkeren Beachtung des Kindes innerhalb der Theologie und der theologischen Ausbildung. So kann der Eindruck entstehen, dass diese Aussagen Kittels weniger auf ein unvermittelt aufgetretenes Umdenken oder einen plötzlich vollzogenen Sinneswandel zurückgehen, im Zuge dessen sich Kittel auf grundlegend veränderte Weise den Kindern zuwendet und eine gänzlich neu entdeckte Perspektive auf sie einnimmt. Naheliegender erscheint es hingegen zu sein, das hier rekonstruierte implizite Schülerbild Kittels als eine unmittelbare Reaktion auf die zeitgeschichtlichen Hintergründe wahrzunehmen und entsprechend relativierend einzuordnen, wie dies weiterführend nun auch im anschließenden Abschnitt geschehen soll.

6.2.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel*

Führt man sich insbesondere den anhand der entsprechenden Leitfragen entworfenen Interpretationshorizont der Konstruktionsdimension zum Bild des Kindes erneut vor Augen, so fällt auf, dass Kittel zwar „das Kind“ und häufig auch „unsere Kinder“ anspricht, dass jedoch über die reine *Ansprache als Kinder* hinaus die aus den Erkenntnissen der Kindheitsforschung abgeleiteten Kriterien bezüglich der Wahrnehmung von Schüler:innen *als Kinder* zumindest in Kittels erstgenannter Schrift keine Rolle spielen. Auffallend ist hingegen die Häufigkeit der Wendung „ebenso wie wir/uns“ bzw. „genau wie wir/uns“¹⁵⁷, wodurch die vom Autor als Kinder angesprochenen Adressat:innen wiederum

157 Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 34ff.

auf eine Ebene mit den unterrichtenden Erwachsenen, zu denen sich der Autor selbst zählt („wir“), gestellt werden. Eine spezifische Berücksichtigung der Kinder in ihrem *Kindsein* kann daher weder in historisch-kulturell noch generational oder individuumsbezogen differenzierter Hinsicht festgestellt werden.

Dies ändert sich zumindest in Grundzügen in Kittels Evangelischer Religionspädagogik von 1970. Spricht Kittel 1947 im Blick auf Kinder mitunter noch von „werdende(n) Menschen“¹⁵⁸, so kritisiert er knapp 25 Jahre später eben diese Sichtweise des Kindes als unvernünftiges „Mangelwesen“¹⁵⁹. Stattdessen zitiert Kittel, wie zuvor deutlich wurde, ganz zentrale Aussagen Langevelds zur kindlichen Anthropologie, wie sie auch in den erarbeiteten Leitfragen zur Konstruktionsdimension des Bildes vom Kind zum Ausdruck kommen und die Kindheit als Lebensalter von eigenem Wert und eigener Würde begreifen möchten. Ähnlich verfährt Kittel an späterer Stelle, indem er Diems Erkenntnisse der theologischen Anthropologie referiert und sich diesen anschließt. Es kann also festgehalten werden, dass Kittel im Blick auf seine Äußerungen zum Kind in seiner Evangelischen Religionspädagogik von 1970 insbesondere durch die Bezüge auf Langeveld und Diem zwar gewichtige Erkenntnisse der pädagogischen und theologischen Anthropologie des Kindes ins Feld führt, dass er diesbezüglich jedoch überwiegend im „Wiedergabe-Modus“ verhaftet bleibt und sich auf eine Darstellung der genannten Positionen konzentriert. Inwiefern er sich diese – ggf. als Reaktion auf Lochs Vorwurf einer Verleugnung des Kindes durch die evangelische Pädagogik – jedoch selbst zu eigen macht, sie also in den Konstruktionsprozess seines Schülerbildes miteinbezieht und die zuvor skizzierte, auf der Typisierung als getauft basierende und einseitig theologisch-anthropologisch geprägte Konstruktion seines bisherigen Schülerbildes etwa kritisch und selbstreflexiv hinterfragt, wird nicht erkennbar. Im Blick auf die das Schülerbild veranschaulichende Trias Mensch-Kind-Schüler:in ist somit eine eindeutige Gewichtung der Konstruktionsdimension Mensch zu konstatieren, die auf Kittels theologisch-anthropologische Schwerpunktsetzung bezüglich seiner Wahrnehmung von Schüler:innen zurückzuführen ist.

6.2.5 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel befasste sich mit der Frage nach dem Schülerbild bei Helmuth Kittel als zentralem Vertreter der insbesondere in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten Evangelischen Unterweisung. Im

¹⁵⁸ Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 35.

¹⁵⁹ Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, 316.

Anschluss an hinführende historisch-kontextuelle und theologisch-inhaltliche Einordnungen wurden mit „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“ (1947) und „Evangelische Religionspädagogik“ (1970) zwei zentrale Schriften Helmuth Kittels in den Blick genommen und dahingehend analysiert, welche expliziten Aussagen zum Kind als potentiell Schüler bzw. potentieller Schülerin sich darin befinden. Entgegen der eingangs angestellten, auf Werner Lochs Vorwurf einer „Verleugnung des Kindes“ zurückgehenden Vermutung zeigte sich, dass derartige Aussagen auch in Kittels Schrift von 1947 durchaus anzutreffen sind – obgleich Kittel, wie deutlich wurde, durchgängig von Kindern spricht, die angesichts des unverkennbar schulischen Kontextes präziser als Schüler:innen zu adressieren wären. In einem weiteren Schritt wurde sodann nach dem implizit wirksamen Schülerbild im Horizont der in den vorherigen Kapiteln herausgearbeiteten Leitfragen zu den Konstruktionsdimensionen zum Bild der Schüler:innenrolle, zum Bild des Kindes und zum christlich perspektivierten Bild des Menschen gefragt, um anhand dieser analytisch-interpretativen Beobachtungen Aussagen zur Konstruktion des Schülerbildes treffen zu können.

Im Blick auf Kittels Schrift „Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung“, die als seine bekannteste und prägendste Veröffentlichung gilt, ist festzuhalten: Kittel konstruiert sein Schülerbild auf der Grundlage einer kategorialen Typisierung des Kindes als getauft und entlang den Linien seines theologischen Verständnisses des Taufsakramentes. Kittels Schülerbild wird als *vierfaches Bekenntnis und vierfache Verpflichtung gegenüber dem getauften Kind* konkret und bewegt sich somit einseitig in der theologisch-anthropologischen Dimension der Trias Mensch-Kind-Schüler:in.

Ein Vergleich der aus beiden Schriften herausgearbeiteten, von Kittel implizit konstruierten Schülerbilder ergibt durchaus Unterschiede. So kann eine Entwicklung festgestellt werden, die für ein wachsendes Bewusstsein der notwendigen Erschließung der Adressat:innensituation spricht. In der Schülerbild-Terminologie ausgedrückt bedeutet dies, dass Kittels Konstruktion des Schülerbildes von 1947, das sich durch die nahezu ausschließliche Wahrnehmung der Schüler:innen als getaufte Kinder (*Typisierung*) und, Kittels Verständnis des Taufsakraments gemäß, deshalb erlösungsbedürftige (werdende) Menschen kennzeichnet, eine Weiterentwicklung erfährt. Durch die Art und Weise, wie Kittel in seiner Evangelischen Religionspädagogik von 1970 die Schüler:innen anspricht, kommen im Zuge seiner Konstruktion des Schülerbildes weitere Dimensionen zum Tragen. So wird zumindest aus den erziehungswissenschaftlich- und theologisch-anthropologischen Abschnitten erkennbar, dass die Notwendigkeit einer Erschließung der lebens- und erfahrungsweltlichen Situation der Schüler:innen als Adressat:innen jeglicher

religionspädagogischer Bemühungen ebenso wie die Frage nach der Kindheit als einem Lebensalter von eigenem Wert und eigener Würde zunehmend ins Bewusstsein gerät und somit die Dimension des Bildes der Schüler:innenrolle ebenso wie die Dimension des Bildes vom Kind den Konstruktionsprozess von Kittels Schülerbild zu beeinflussen beginnen.

6.3 Das Schülerbild bei Dieter Stoodt

Mit Dieter Stoodt steht ein religionspädagogischer Autor im Fokus der Ausführungen, dessen wissenschaftliche Wirksamkeit sich maßgeblich auf die Jahrzehnte zwischen 1970 und 1990 datieren lässt. Er gilt somit als Vertreter einer Zeit, in welcher der Frage nach dem Kind, nach dessen religiöser Entwicklung und Bedürfnissen eine zuvor kaum gekannte Aufmerksamkeit zukommt. Als Auslöser des neuen Interesses am Kind lässt sich die 1964 erschienene Schrift „Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik“¹⁶⁰ von Werner Loch benennen, auf die in der Folgezeit zahlreiche Bemühungen um eine angemessene Berücksichtigung des Kindes und seiner Entwicklung sowie auch um die Integration entsprechender sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zurückgingen.

Angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, steht nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild bei Dieter Stoodt im Raum. So zeigt sich die konkrete Frageperspektive, welches Schülerbild angesichts des für Stoodts Wirkungszeit prägenden Anspruchs einer Hinwendung zu den Schüler:innen und einer Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Realität herausgearbeitet und rekonstruiert werden kann. Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das Stoodtsche Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die referierende Darstellung von *expliziten* Aussagen zu Schüler:innen in exemplarisch ausgewählten Schriften kann in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes bei Dieter Stoodt. Zunächst werden jedoch historisch-kontextuelle, pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische Einordnungen als Hinführung zu

160 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik.

Dieter Stoodt und dem Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts dienen.

6.3.1 *Dieter Stoodt und das Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts: historisch-kontextuelle, pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische Einordnungen*

Das religionspädagogische Programm, mit dem der primär in Frankfurt a.M. tätige Praktische Theologe Dieter Stoodt (1927–2015) unmittelbar in Verbindung gebracht wird, firmiert unter verschiedenen Bezeichnungen. So ist im religionspädagogischen Diskurs von sozialisationsbegleitendem¹⁶¹, therapeutischem¹⁶², aufarbeitendem¹⁶³, interaktionellem¹⁶⁴ oder auch von Religionsunterricht als Interaktion¹⁶⁵ die Rede. Stoodt greift zuweilen auf die Formulierung „Therapeutischer Religionsunterricht“ zurück, weist allerdings im Blick auf eine potentielle Überlastung des Religionsunterrichts sowie ggf. auf dessen Absonderung im Verhältnis zu den übrigen Schulfächern auf die nicht unproblematische Konnotation hin, die dieser Ausdruck mit sich bringt.¹⁶⁶ Stoodt bevorzugt die Redeweise eines sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts¹⁶⁷, betont jedoch zugleich dessen seelsorgerlichen und therapeutischen Akzent.¹⁶⁸ Dabei möchte er „Seelsorge [...] in dem von Schleiermacher vorgesehenen ‚weiten‘ Sinn des Begriffs verstanden“ wissen,

161 Vgl. Dieter Stoodt, Sozialisationsbegleitender Religionsunterricht, in: Johannes Glötzer (Hg.), Religionsunterricht. Kritische Stichwörter, München 1981, 302–308; Ders., Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Unterricht, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionslehrer. Person und Beruf, Göttingen 1982, 197–206; Ders., Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule, Weinheim 1992, 285–299.

162 Vgl. das Themenheft zum therapeutischen Religionsunterricht in: Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973).

163 Vgl. Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 295.

164 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975, 5.

165 Vgl. die gleichnamige Veröffentlichung von Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

166 Vgl. Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973), darin besonders: Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt, Universität Frankfurt, 215–219, sowie Hartwig Weber, Therapeutischer Religionsunterricht?, 195–204.

167 Vgl. Anm. 161 sowie Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13; Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt; Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt, Religion – System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972, 189–237.

168 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11.

„als ein alle ‚kirchlichen‘, pfarramtlichen Dienste kennzeichnendes Handeln [...]“¹⁶⁹, und setzt dadurch den schulischen Religionsunterricht in unmittelbaren Bezug zu den praktisch-theologischen Feldern der Poimenik und der Gemeindepädagogik. Von „Religionsunterricht als Interaktion“¹⁷⁰ spricht Stoodt hingegen vermehrt im Zusammenhang mit dem konkreten Unterrichtsgeschehen. Im Folgenden wird in Anlehnung an Stoodts eigene Präferenz die Bezeichnung des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts verwendet, in dem Bewusstsein seiner stets auch therapeutische, seelsorgerliche und interaktionistische Aspekte umschließenden Funktion.

Historisch-kontextuelle Aspekte

Der in den frühen 1970er Jahren maßgeblich von Stoodt entworfene und vertretene Ansatz des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts muss vor dem zeitgeschichtlich-politischen Hintergrund der in dieser Zeit dominierenden gesellschaftskritischen Themen und insbesondere der 68-er Studentebewegung gesehen werden, während in pädagogischer Hinsicht Werner Lochs provokanter und herausfordernder Vorwurf einer Verleugnung des Kindes aus dem Jahr 1964 unmittelbar im Raum stand.¹⁷¹

Als Weiterentwicklung im Sinne einer Zuspitzung des problemorientierten Religionsunterrichts nimmt der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht dessen Wendung von der biblischen Tradition zur gegenwärtigen Situation der Schüler:innen auf, rückt jedoch von der Fokussierung auf gesellschaftliche und politische Probleme im Unterricht ab. Stattdessen möchte er die Schüler:innen mit ihren Lebens- und Lerngeschichten selbst in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, wie Stoodts programmatische Rede vom „Schüler als Gegenstand des Religionsunterrichtes und zugleich als Subjekt des Religionsunterrichts“¹⁷² zum Ausdruck bringt. Weit wichtiger als eine religiöse Erziehung ist ihm dabei die religiöse *Sozialisation*, die als Stichwort in Anlehnung an den sozialwissenschaftlichen Sozialisationsbegriff vornehmlich von Stoodt selbst Anfang der

169 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298.

170 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

171 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik.

172 Der Subjektbegriff wird von Stoodt mit Aufkommen des Begriffs im Zuge der Diskussion der 1990er Jahre aufgenommen, wie hier in: Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298; vgl. Friedrich Schweitzer, Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.38), Göttingen 2022, 18–32.

70er Jahre zuallererst in den Sprachgebrauch der evangelischen Religionspädagogik eingeführt wird.¹⁷³ Indem er „Religion“ und „Sozialisation“ gezielt miteinander verbindet, wendet er sich gegen die bisherige Ausklammerung einer religiösen Dimension von Sozialisation von Seiten der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Aus religionspädagogischer Perspektive wird die Bedeutung der neu gewonnenen Einsicht stark gemacht, dass „religiöse Erziehung einen Ausschnitt jenes gesellschaftlichen Prozesses darstellt, durch den potentiell handlungsfähige Subjekte in Interaktionsbeziehungen eingegliedert werden, Wertorientierungen verinnerlichen, Motive des Handelns herausbilden und schließlich so etwas wie eine Identität als handlungsfähige Personen entwickeln.“¹⁷⁴ Dementsprechend bezeichnet religiöse Sozialisation einen Lernprozess, im Zuge dessen die Subjekte eine spezifische Deutungskompetenz bezüglich der Wirklichkeit und des Selbst entwickeln, die nicht losgelöst vom allgemeinen Sozialisationsprozess betrachtet werden kann. Da in sozialen Interaktionen auch religiöse Deutungs- und Orientierungsmuster zum Tragen kommen, sei die Herausbildung einer religiösen Deutungsfähigkeit auch gesellschaftlich bedeutsam. Darüber hinaus stellten religiöse Deutungen „vielmehr selber eine jeweils spezifisch verwertete Ansicht von Gesellschaft und den darunter begriffenen Subjekten dar, eine sozial relevante Weltsicht, die wohl erst in hermeneutisch-praktischer Rekonstruktion ihren Sinn wiedererlangen kann.“¹⁷⁵ Somit eröffnet sich Anfang der 70er Jahre mit der Frage nach der dezidiert religiösen Sozialisation für die Religionspädagogik ein neues Handlungs- und Forschungsfeld, das auf die Rekonstruktion der nicht-intentionalen und unbewussten Prozesse der Aneignung religionsbezogener Orientierungsmuster und Verhaltensweisen abhebt. Das von Stoodt in den Vordergrund seiner Überlegungen gestellte Programm der Sozialisationsbegleitung eignet auch der Religionspädagogik eine nunmehr empiriebezogene Grundausrichtung zu und umschließt mit Unterrichtsbeobachtung und Verhaltensdiagnostik entsprechende methodische Ansätze. Das Augenmerk liegt dabei weniger auf Sozialisation im generellen Sinne als primär auf der religiösen Sozialisation der Schüler:innen.

173 Vgl. Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich; Dieter Stoodt, Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation, in: Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart/Berlin 1975, 11–25.

174 Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, 7.

175 Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, 8.

*Pädagogisch-didaktische und theologisch-sozialisierungstheoretische
Aspekte*

Die in Stoodts Ansatz eines sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts konzeptionell angelegte Wendung des Blicks auf die Lebenswirklichkeit bzw. „Lebensgeschichte der einzelnen Schüler“¹⁷⁶ und Schülerinnen und somit sein didaktischer Versuch einer fundamentalen Subjektorientierung ist sicherlich auch und gerade vor dem Hintergrund der noch nachhallenden Mahnung Lochs¹⁷⁷ bezüglich einer Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik einzuordnen. Nach Stoodt soll fortan im Religionsunterricht der Beziehungs- und Interaktionsaspekt Vorrang vor Inhalten und dogmatischen Positionen erhalten, die Offenheit der Schüler:innen für unterschiedliche Positionen gefördert sowie deren sozialisationsbedingte Defizite, Schädigungen und Verletzungen mit Methoden aufgearbeitet werden, die sich an gruppendynamischen, spieltheoretischen, sozio- und psychodramatischen Arbeitsformen ausrichten.¹⁷⁸ Entsprechend gewählte Lernarrangements zielen zum einen ganz wesentlich auf die bereits erwähnte Verbindung der Rolle des Schülers als Gegenstand und zugleich als Subjekt¹⁷⁹ des Religionsunterrichts, während darüber hinaus der Ermöglichung eines Austauschs aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten durch das „Herstellen von Kommunikation“ ebenfalls eine Schlüsselrolle zugeordnet wird.¹⁸⁰

In Abgrenzung zu den vorwiegend kognitiv konzipierten Lernarrangements des problemorientierten Religionsunterrichts tritt nun vermehrt die emotionale und affektive Dimension des Religionsunterrichts in den Vordergrund. Durch die beabsichtigte Aufarbeitung mutmaßlich problematischer und einengender Sozialisierungserfahrungen der Schüler:innen in gruppendynamischen Prozessen wird eine unverkennbar therapeutische Funktion dieses Unterrichts ersichtlich. So setzt der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht „bei längst befestigten Vorstellungen und Einstellungen ein, die er *aufzuhellen und aufzuarbeiten* hat“¹⁸¹, wobei der Lehrperson im Zuge dessen

176 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11.

177 Vgl. Werner Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik.

178 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 297f.

179 Wie bereits erwähnt spricht Stoodt davon explizit erst mit Aufkommen des Begriffs im Zuge der Diskussion der 1990er Jahre, wie bspw. in: Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, Subjektorientierung in der Religionspädagogik.

180 Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, 298.

181 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 11 (Hervorhebung durch Vf.).

die Aufgabe zukommt, „Anregungen zur Selbstklärung und Anstöße zur Verhaltensänderung“¹⁸² zu bieten.

Die leitenden Intentionen des Unterrichts stellt Stoodt unter die Überschrift der „Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden“ und gliedert diese in kognitive, affektive und *sozialtherapeutische* Ziele, jeweils wiederum differenziert hinsichtlich des individuellen, interpersonalen und gesellschaftlichen Bereichs. In einem derart konstruierten „didaktischen Strukturgitter“ kommt den sozialtherapeutischen Lehr- und Lernzielen im Blick auf die wesentlichen Anliegen des sozialisationsbegleitenden Ansatzes allerdings eine hervorgehobene Bedeutung zu. Stoodt fasst sie in Anlehnung an Biehl folgendermaßen zusammen¹⁸³:

- „Hilfe bei der Bewältigung der eigenen Konflikte, Zwänge und Ängste erfahren. Vorenthaltene Anerkennung vermittelt bekommen.“ (*individueller Bereich*)
- „In der Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit gegenüber anderen gestärkt werden.“ (*interpersonaler Bereich*)
- „Erfahrungen verminderten Leistungs- und Anpassungszwanges und gemeinsamer Problemlösungen gewinnen.“ (*gesellschaftlicher Bereich*)

Beabsichtigt das didaktische Strukturgitter laut Stoodt die „Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden“ darzustellen und die „leitenden Intentionen des RU unter den Aspekten von Theologie und anderen Humanwissenschaften“¹⁸⁴ widerzuspiegeln, so ist jedoch gerade aus theologischer Sicht fraglich, inwiefern religiöse Bezüge überhaupt zum Tragen kommen. Der Eindruck, dass sozialtherapeutisch geprägte Ziele eine weit gewichtigere Rolle als etwa pädagogische Aspekte oder religiöse Fragen und Inhalte spielen, erhärtet sich weiter angesichts der vier Hauptaufgaben, die Stoodt für den sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht benennt, und die er als vierfache Hilfe zusammenfasst: Hilfe zur Selbstfindung, zur Solidarisierung, zu stellvertretendem Handeln sowie zu alternativischem Denken.¹⁸⁵ So umschließt die Hilfe zur Selbstfindung die Stärkung von Individualität im je spezifischen lebensgeschichtlichen Kontext sowie die Erlangung von Selbsterkenntnis, Selbständigkeit und Selbstwahrnehmung, wobei der „persönliche Glaube“ im Sinne des seelsorgerlichen Aspekts des Religionsunterrichts als „langfristige Aufgabe“¹⁸⁶ zumindest angesprochen wird. Der gemeinschaftsbildende Aspekt

182 Ebd.

183 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 12.

184 Ebd.

185 Vgl. Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 25–35.

186 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 25.

des Religionsunterrichts kommt in seiner zweiten Aufgabe zum Vorschein, den Schüler:innen Hilfe zu solidarischem Handeln zu bieten. Dies betrifft sowohl persönliche Beziehungen als auch die Fähigkeit, sich im Geist der Erfahrung von Mitmenschlichkeit und Brüderlichkeit „an gruppenbildenden Prozessen sinnvoll zu beteiligen.“¹⁸⁷ Den Beitrag des Religionsunterrichts zur Fähigkeit, stellvertretend handeln zu können, konkretisiert Stoodt als Unterstützung bezüglich einer gesellschaftlich angebrachten Normendiskussion, einer Verhaltensorientierung sowie einer Diskurs- und Entscheidungsfähigkeit. Schließlich sollen die Schüler:innen im Religionsunterricht Förderung bei der Entwicklung alternativen Denkens erfahren, um in Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Tradition und insbesondere mit der nonkonformistischen Lebenspraxis Jesu scheinbar bestehende Sachzwänge, Normen und Wahrheiten ideologiekritisch zu hinterfragen. Die den bestehenden Herrschaftsinteressen eigenen konservativen Denk- und Verhaltensweisen sollen als wandelbar erkannt werden und einer hoffnungsvollen Zukunftsgestaltung weichen. Theologische Perspektiven kommen an dieser Stelle insofern zum Tragen als Stoodt eine „falsch verstandene religiöse Bindung an fixierte Normen und Lebenshaltungen“ als Behinderung der menschlichen *Wandlungsfähigkeit* sowie „gedankenlose religiöse Beruhigungen“ – mutmaßlich im Sinne von Unmündigkeit – als Einschränkung der menschlichen *Handlungsfähigkeit* verstanden wissen möchte. Diese soziologisch betrachtet systemstabilisierenden Momente religiöser Sozialisation bezeichnet Stoodt in Anlehnung an Adorno u.a. als „neutralisierte Religion“ und meint damit das zeitgenössische „Christentum in seiner reduzierten Gestalt [...], wie es heute in den Familien, in Traktaten und Zeitungen tradiert wird und als eine Fülle von Residuen in älteren und jüngeren Menschen aufbewahrt wird.“¹⁸⁸ Diese Religion sei demnach zwar im Privaten, in Institutionen und in verschiedenen Bereichen der Öffentlichkeit nach wie vor als ideologische Hülle vorhanden, trete jedoch insofern lediglich in neutralisierter Form in Erscheinung, als keine positiven Impulse mehr für die persönliche Glaubenserfahrung, konkrete Lebensführung oder kritisch-konstruktive Gesellschaftsgestaltung von ihr ausgingen.

6.3.2 *Schüler:innen in exemplarischen Schriften Dieter Stoodts: explizite Aussagen zum Schülerbild*

Ganz im Sinne dieses Kapitels, das es sich zur Aufgabe macht, die jeweilige Konstruktion von Schülerbildern in religionspädagogischen Zusammenhängen und Theorieentwürfen herauszuarbeiten, wird es im Folgenden nun

187 Ebd.

188 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220f.

darum gehen, exemplarisch zentrale Schriften Stoodts hinsichtlich der darin enthaltenen Aussagen zu Schüler:innen in Augenschein zu nehmen. Zur Annäherung an explizite Aussagen im Zusammenhang mit dem Schülerbild ist die Frage leitend: Was wird konkret und *explizit* über die Kinder geschrieben, die als Schüler:innen in einem je spezifisch profilierten Religionsunterricht im Blick sind, die vor dem inneren Auge des jeweiligen Autors stehen, von denen unweigerlich eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird? Was also schreibt Stoodt über die Kinder, die er als potentielle Schüler:innen in einem am Prinzip der Sozialisationsbegleitung ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sieht?

Um dieser Frage nachzugehen und exemplarisch einige explizite Aussagen zu Stoodts Schülerbild herauszuarbeiten, werden zwei zentrale Schriften Dieter Stoodts näher betrachtet. Es ist naheliegend, bei der exemplarischen Auswahl geeigneter Schriften auf diejenigen zurückzugreifen, die tatsächlich explizite Aussagen hinsichtlich der Schüler:innen enthalten. Da dieses Kriterium insbesondere auf Stoodts Beitrag „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ im Band „Religion – System und Sozialisation“ (Dahm/Luhmann/Stoodt) von 1972¹⁸⁹ zutrifft, in dem Stoodt ausgehend von einer exemplarischen Untersuchung empirischen Materials – u.a. Beobachtungen von Schüler:innen – deren religiöse Sozialisation rekonstruiert, und darüber hinaus ebenso auf Stoodts Veröffentlichung „Religionsunterricht als Interaktion“ von 1975¹⁹⁰, in der er Grundsätze zu einem evangelischen Religionsunterricht in seinem Verständnis zusammenfassend und überblicksartig darlegt, werden diese beiden Schriften im Fokus des Interesses stehen.

Im Folgenden werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das Stoodtsche Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an die *expliziten* Aussagen der genannten exemplarisch ausgewählten Schriften, die es nun zunächst zu referieren gilt, soll in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert werden.

6.3.2.1 Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich (1972)

Der Band „Religion – System und Sozialisation“, in dem der nun näher zu betrachtende Beitrag Stoodts mit dem Titel „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“¹⁹¹ enthalten ist, befasst sich primär mit der Frage nach der

189 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich.

190 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion.

191 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich.

Funktion von Religion für die individuelle Sozialisation und die gesellschaftliche Stabilität. Schon eingangs wird im Vorwort von Hans-Eckehard Bahr festgestellt, dass Religion einerseits progressive Wirkung entfalten könne und zum „Fortschritt in der politischen Realisierung menschlicher Freiheit“ beitrage, diesen jedoch andererseits in regressivem Sinne „verheerend zunichte“ mache. Idealtypisiert zeige sich die soziale Funktion von Religion in einem Kontrastschema, das Religion entweder als systemfunktional organisierte Macht oder als kritisch-transformierende Kraft und somit entweder stabilisierend und konsolidierend oder systemkritisch und *emanzipierend* wahrnehme. Mit eben dieser Frage nach Emanzipation im Zusammenhang mit religiöser Sozialisation setzt sich Stoodt nunmehr aus praktisch-theologischer Sicht auseinander. Dass das Verhältnis von Religion und Sozialisation, wie es in dem Begriff der religiösen Sozialisation zusammengefasst ist, bis dato nahezu unerforscht sei, führt Stoodt zum einen auf die erst allmählich zu überwindende Ablehnung des Religionsbegriffs zurück, der „die evangelische Theologie seit Jahrzehnten davon fernhielt, die Volksfrömmigkeit zu inventarisieren und, an ihr ansetzend, sie in emanzipatorischer Tendenz zu bearbeiten.“¹⁹² Dabei stellt Stoodt entgegen der Kritik Ottos¹⁹³ an seinem Religionsverständnis zunächst klar, dass er Religion sehr wohl in ihrer Ambivalenz und somit nicht einzig hinsichtlich ihrer negativen „theologisch und politisch bedenklichen Fixierungen und Wirkungen“, sondern darüber hinaus auch im Blick auf die Leistung positiver, „die Emanzipation der Menschen voranbringende[r] Aufgaben“ wahrgenommen wissen möchte.

Zum anderen werde durch die Verwendung des Sozialisationsbegriffs in der Religionspädagogik ein gänzlich neuer Weg beschritten, was Stoodt durch den Hinweis bekräftigt, dass beispielsweise in Kittels „Religionspädagogik“ aus dem Jahr 1970 von Sozialisation noch keine Rede sei.

Im Folgenden beschreibt Stoodt sein Anliegen, die religiösen Komponenten und Momente in den Sozialisationsprozessen zu erforschen, damit diese in der religionspädagogischen Theorie und Praxis mit ihren vielfältigen Beziehungen – Stoodt spielt hier auf den „emotionalen, sozialen und politischen wie auch intellektuellen Bereich“ an – zum Gegenstand gemacht und „aufgearbeitet“¹⁹⁴ werden können. In einer exemplarischen Untersuchung nimmt Stoodt empirische Materialien zur religiösen Sozialisation in Augenschein, die u.a. auf persönlichen (Einzel-)Beobachtungen von Studierenden,

192 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 189.

193 Vgl. Gert Otto, *Schule und Religion*, Hamburg 1972, 26.

194 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 194.

Schüler:innen sowie Schülerprotokollen aus den Jahren 1970–72 basieren.¹⁹⁵ Schließlich unternimmt er den Versuch, die untersuchten Materialien „auf einige Formeln“ zu bringen, wobei bezüglich der Momente religiöser Sozialisation an dieser Stelle nun dem bereits erläuterten Begriff der „neutralisierten Religion“ eine tragende Rolle zukommt.

Im Blick auf die Schüler:innen konstatiert Stoodt sodann eine Form der im Horizont einer derart neutralisierten Religion wirksamen religiösen Sozialisation, die defizitäre Verhaltensweisen und Orientierungsmuster begünstige. Stoodt deutet die aus seinen Materialien gewonnenen empirischen Befunde als Belege für „Fehlhaltungen“¹⁹⁶, die aus sozialpsychologischer Perspektive in Form von manipulierbarer Ichschwäche, Unfähigkeit zu angemessener Selbstrepräsentation und Neigung zu Konfliktvermeidung in Erscheinung treten, während in politischer Hinsicht Ideologiefälligkeit und Vorurteilsneigung u.a. zu apathischer Folgebereitschaft und Konformismus führten. Ökonomisch betrachtet zeichnet Stoodt das Bild von Konsumenten unter Leistungsdruck und Existenzangst, persönlich isoliert und scheinfrei aufgrund von Entscheidungs- und Gestaltungsschwäche. Sexuelle Projektionen und Frustrationen äußerten sich in Selbsthass und verklemmtem Wunschdenken, während pädagogisch eine Fixierung auf starre Normen verunsichernd wirke und schließlich in religiöser Hinsicht Haltungen von Indifferenz und Apathie als volkskirchlich-unkritisches Mitläufertum erkennbar würden. Anstelle eines Gottesbildes, das „den Menschen konflikt- und zukunftsorientiert, erwartungsfroh und konstruktiv zu leben anweist“, existiere auch dieses meist lediglich „in einer neutralisierten Form“, namentlich „als Hülse, als Indikator von Angst, der diese reduzieren soll“¹⁹⁷.

Stoodt schließt daraus, dass der Tradierung der neutralisierten Religion in Familie, Institutionen und Öffentlichkeit Einhalt zu bieten sei, da sie gleichsam eine Scheinwelt erschaffe und sich, mit Karl Marx gesprochen, als „die Wahrheit einer Welt, die allerdings in Wahrheit falsch ist“¹⁹⁸ darstelle. Es gelte demnach, „über die neutralisierenden und damit an Mündigkeit hindernden religiösen Momente hinauszukommen“¹⁹⁹, was jedoch im Sinne einer „wirklichen Befreiung kaum ohne Hilfe von außen“²⁰⁰ erfolgen könne. Diese Hilfe sieht Stoodt schließlich explizit in der Förderung eines

195 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 194–214.

196 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 225; siehe auch die folgenden Begrifflichkeiten.

197 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223f.

198 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 229.

199 Ebd.

200 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 222.

Emanzipationsprozesses verortet, der „emanzipatorisches Handeln“²⁰¹ in Form einer konsequenten Bearbeitung der beschriebenen Merkmale einer neutralisierten Religion auch im Rahmen schulischer Bildungseinrichtungen umschließt.

6.3.2.2 Religionsunterricht als Interaktion (1975)

Mit dem 1975 erschienenen Buch „Religionsunterricht als Interaktion“ verfolgt Dieter Stoodt nun nach eigener Aussage neben anderem das Anliegen, seine bislang „verstreuten Veröffentlichungen“²⁰² zum sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht in gebündelter und resümierender Form darzustellen. Nachdem er zunächst auf den gesellschaftlichen Bildungsauftrag des Religionsunterrichts eingeht und das aus seiner Sicht erneuerungsbedürftige Verhältnis der Kirchen zum Religionsunterricht anprangert, wendet sich Stoodt zeitgenössischen didaktischen Modellen und davon ausgehend insbesondere dem sozialisationsbedingten Ansatz zu. Aus diesem leitet Stoodt seinen Entwurf des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts ab, den er ausdrücklich als „Pädagogik vom Kinde aus“²⁰³ kennzeichnet. Die Hinweise auf die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik aufgreifend hebt Stoodt die Ausblendung von Kindern und Jugendlichen und vornehmlich derjenigen aus prekären Verhältnissen hervor, die im Religionsunterricht nicht als „reale Personen“ in den Blick kommen und einem solchen Unterricht dementsprechend keine Relevanz abgewinnen können. Sehr entschieden wird eine Umkehr in der religionspädagogischen Besinnung gefordert, die in der Frage ihren Ausgang nimmt, *„was wir den Kindern, die da vor uns sitzen, zu sagen haben.“*²⁰⁴ Fragen nach Herkunft, Zukunft, Begabtheit, Chancen, Isolierung, Ent-Individualisierung, Glück und Leid der einzelnen Schüler:innen werden demnach zum pädagogischen Kriterium. Im Zuge einer sich anschließenden näheren Beschreibung der zuvor bereits skizzierten vier Hauptaufgaben des Religionsunterrichts unternimmt Stoodt nun den Versuch, seiner Wahrnehmung der Ausgangssituation der Schüler:innen Ausdruck zu verleihen. Besonders aufschlussreich sind diesbezüglich die Schwierigkeiten, die Stoodt zunächst im Zusammenhang mit der Anforderung an den Religionsunterricht, Hilfe zur Selbstfindung zu leisten, formuliert. Dabei schildert er Erfahrungen der Schüler:innen, die sich mutmaßlich als hinderlich erweisen: „Erfahrungen von Chancenungleichheit, durch Vorschulerziehung und Primarstufenunterricht

201 Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, 230.

202 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 5.

203 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13.

204 Ebd. (Hervorhebung im Original).

sowie durch manipulative Tendenzen in Massenmedien, Werbung usw. verfestigt, führen bei den einen zu einer Art Mißerfolgsprogrammierung, bei anderen zu der dumpfen Sehnsucht, reich, stark und mächtig zu sein.“²⁰⁵ Bereits in der Primarstufe müssten sich Schüler:innen harten Leistungsanforderungen unterziehen, was nach Stoodts Überzeugung zu der Haltung führt, „sich eher stillschweigend zu unterwerfen als um ihr Recht zu kämpfen.“

Darüber hinaus mündeten die gängigen Unterrichtsmethoden in Frustrationserlebnissen für die Schüler:innen, die anstelle einer positiven Umsetzung der so entstandenen aggressiven Elemente lediglich zu deren Unterdrückung angehalten würden. Im Blick auf Schüler:innen „aus unteren Schichten“ konstatiert Stoodt aufgrund ihrer sozialen Herkunft eine oftmals verletzte und zurücksetzende Benachteiligung, maßgeblich verantwortet durch den „mittelschichtspezifischen“ Leistungsanspruch der Schule sowie durch Anforderungen von Seiten der Lehrkräfte oder das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Bestimmte Entwicklungsphasen verliefen darüber hinaus abrupt, härter und komprimierter, als dies bei Kindern aus mittleren und höheren Schichten in der Regel der Fall sei. Die daraus resultierende „Phasenverschiebung“ erschwere eine hilfreiche Begleitung im Klassenverband. Um nicht auf einer „kindlichen Stufe“ zu stagnieren, sei es für die Religiosität der Schüler:innen gerade in Zeiten von Gefühlsdiffusion, Verunsicherung und Ablöseprozessen von zentraler Bedeutung, mit „erweiternden und ermutigenden Erfahrungen“ verbunden zu werden. So legitimiere christliche Frömmigkeit in vielen Familien lediglich die tradierten Normen, die durch positive oder negative Verstärkung (Lohn und Strafe) aufrechterhalten würden. Stoodt spricht hierbei von einer „infantilen Religiosität“²⁰⁶ und generell von infantilisierenden Wirkmächten, die er neben anderen Lebens- und Gesellschaftsbereichen dezidiert auch im Blick auf Schulklassen feststellt und die dem Reifungsprozess insofern im Wege stehen, als sie zu politischer Unmündigkeit, zum Unvermögen einer aktiven Lebensgestaltung sowie zu Angst vor Abweichung und Scheu vor gegenläufiger Meinungsbildung führten. Entsprechend müsse dem einzelnen Schüler bzw. der einzelnen Schülerin in Anbetracht der Benachteiligungen und des äußeren Drucks zum „Recht der Personwerdung“ verholfen werden, um in Solidarisierung und in Kooperation mit anderen Individuen die „herrschenden Organisationsformen [...] dem Veränderungsdruck der unaufgebbaren Lebensrechte und elementaren Lebensbedürfnisse auszusetzen.“²⁰⁷ Dafür sei es notwendig, im Religionsunterricht

205 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 27.

206 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 28.

207 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 29.

durch die Hilfe zur Solidarisierung einen Beitrag zur Kooperations- und vor allem zur Kommunikationsfähigkeit der Schüler:innen zu leisten, da durch das im Schulsystem verankerte Leistungsprinzip von Beginn ihrer Schulzeit an „*Fehlhaltungen*“²⁰⁸ wie Abkapselungstendenzen und Rivalität untereinander verstärkt würden. Verinnerlichte Leistungs- und Disziplinierungsmechanismen begünstigten darüber hinaus die Tendenzen der Schüler:innen zu reiner Anpassung, was einen Verzicht auf aktive Gestaltung der Lebensbedürfnisse sowie auf „emanzipative[...] gesellschaftliche[...] Aktion“²⁰⁹ zur Folge habe.

Für Stoodt leitet sich daraus unmittelbar die Anforderung an den Religionsunterricht ab, den Schüler:innen Hilfe zu stellvertretendem Handeln zu bieten. Die für ihn darüber hinaus notwendige Hilfe zu „alternativem Denken“ soll die Schüler:innen schließlich von den „Legitimations- und Handlungszwängen“²¹⁰ befreien, denen sie aufgrund der normativen Kraft des Faktischen, konservativer Denktraditionen und Verhaltensweisen sowie mangelnder Wandlungs- und Handlungsfähigkeit unterworfen seien. Anstelle einer Auseinandersetzung mit einem etwa in der Lebenspraxis Jesu beispielhaft erkennbaren „alternativem Denken“, so Stoodts Eindruck, würden „viele [...] Schüler [...] Bequemes und Nützlicheres vorziehen“ und blieben so der „Eindimensionalität eines Lebens, das sich an den Kriterien des Funktionierens und der Nützlichkeit ausrichtet,“ verhaftet.²¹¹

Bevor Stoodt unter der Überschrift „Der Lehrplan“ im zweiten Teil seines Werks sodann Materialien zur Lernplanung hinsichtlich religiöser Problem- und Handlungsfelder bietet, die sich für ihn nach dem bisher Gesagten als zentral herausstellen, bringt er die von ihm entsprechend wahrgenommene Ausgangslage der Schüler:innen, die die skizzierten Aufgabenstellungen der Selbstfindung, der Solidarisierung, des stellvertretenden Handelns sowie des „alternativem Denkens“ in seiner Sicht überhaupt erst notwendig machen, abschließend auf den Punkt. Demnach gehe es auch und gerade im Religionsunterricht darum, an den „zwanghaften, bedrückenden, aber veränderbaren Lebenssituationen und Leitbildern“ der Schüler:innen anzuknüpfen und „alternative Modelle der Lebensgestaltung und -erwartung zu entwickeln“²¹².

208 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 30.

209 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 32.

210 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 35.

211 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 34.

212 Ebd.

6.3.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes bei Dieter Stoodt*

Wie aus den dargestellten expliziten Aussagen hervorgeht, entwirft Dieter Stoodt zunächst in seinem Beitrag „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ von 1972 auf der Grundlage nicht-repräsentativer, sondern – wie er selbst eingesteht – „aus der Zufälligkeit“²¹³ seines Erfahrungs- und Arbeitsbereiches gewonnenen empirischen Materials ein Schülerbild, das nun im Blick auf seine implizit wirksamen Vorstellungen und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen zunächst in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert und schließlich kritisch reflektiert werden soll.

So kann aus den expliziten Aussagen und Beschreibungen der Schüler:innen, die Stoodt zufolge im Zuge ihres Sozialisationsprozesses unter dem unvermeidlichen Einfluss bislang unhinterfragt gebliebener neutralisierter Religion stehen, die Annahme abgeleitet werden, dass auch sie Verhaltensmuster, Fehlhaltungen und somit „typische Defizite“²¹⁴ aufweisen, die in Stoodts Sicht „als charakteristisch für Menschen mit neutralisierter religiöser Bindung“ zu gelten haben. Durch Zuschreibungen wie „infantil“ und „scheinfrei“ treten in Stoodts Ausführungen neben anderen Gesellschaftsgruppen auch die Schüler:innen als unmündige Personen vor Augen, deren Verhaltens- und Lebensweisen von Phänomen geprägt sind, die er rollen- und sozialisationstheoretisch als Konsequenzen des negativen Einflusses der von ihm so benannten neutralisierten Religion einordnet und kategorisiert. Die Auswirkungen neutralisierter Religion stellen sich, wie ersichtlich wurde, als prinzipiell hinderlich für ein „emanzipiertes Ich“ heraus. Die Schüler:innen sind demnach nicht imstande, ihr Leben freiheitlich, progressiv, emanzipiert und mit kritisch-konstruktiver Kraft zu gestalten, wobei sie sich selbst über ihre Situation im Unklaren zu sein scheinen und die gegebenen Umstände nicht aus eigener Kraft zu durchschauen vermögen, während sie „unbegriffen“ in „Scheinfreiheit“ leben.²¹⁵ Stoodt zeichnet gleichsam eine fatale Lage, in der sich die Schüler:innen nach seinem Dafürhalten sozialisationsbedingt befinden und zu deren Linderung der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht Maßgebliches beizutragen habe. Hinsichtlich seiner sozialpsychologisch-diagnostischen Zuschreibungen wird somit ein implizites Schülerbild evident, das eine deutlich defizitorientierte Ausprägung aufweist. In Anlehnung an Stoodts eigenen

213 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 220.

214 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 224.

215 Vgl. die mehrmalige Verwendung des Adjektivs „unbegriffen“ in Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223 und 230, die explizite Rede von „Scheinfreiheit“, 225, sowie die bereits erwähnte Bezugnahme auf die von Stoodt zitierte Marxsche Rede von der „Wahrheit einer Welt, die allerdings in Wahrheit falsch ist [...]“, 229.

Sprachgebrauch kann somit auf der Grundlage seines Textes „Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich“ die Konstruktion seines implizit wirksamen Schülerbildes als Konstruktion eines Schülerbildes festgehalten werden, das bei der *neutralisierten Religiosität der Schüler:innen* seinen Ausgang nimmt, und eben darum als Konstruktion eines *auf die Emanzipationsbedürftigkeit der Schüler:innen ausgerichteten Schülerbildes* charakterisiert werden kann.

Im Zuge der Bezeichnung des von ihm federführend auf den Weg gebrachten sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts als „Pädagogik vom Kinde aus“²¹⁶, wie sie in der zweiten in den Blick genommenen Schrift „Religionsunterricht als Interaktion“ vorfindlich ist, erhebt Stoodt den Anspruch, dass im Gegensatz zu bisherigen Modellen mit seinem Ansatz nun de facto ein religionspädagogischer Entwurf vorliege, der wahrhaftig *von den Kindern her* denke und diese mit anderen Worten so wahrnimmt, wie sie realiter sind. Tatsächlich wird jedoch auch in diesen Ausführungen und nicht zuletzt durch die in dieser Schrift abermals vorgenommene explizite Zuschreibung von „Fehlhaltungen“²¹⁷ die bereits konstatierte Defizitorientierung des Stoodtschen Schülerbildes ersichtlich. Diese scheint sich – wenn auch mit anderen inhaltlichen Akzentuierungen sowie weniger gesamtgesellschaftlichen als eher schulisch-institutionellen Implikationen – im Sinne generalisierender Vorannahmen fortzusetzen.

Stoodts ausführliche Beschreibungen der Schwierigkeiten und die darin erkennbare Fokussierung auf die negativen Begleiterscheinungen des Sozialisationsprozesses, dem die Schüler:innen mit Beginn der Schulzeit kontinuierlich unterworfen sind, lassen sich im Horizont der in Kapitel 3 ausgeführten sozialisations- und rollentheoretischen Überlegungen mit Talcott Parsons Terminologie der *pattern variables*²¹⁸ einer systematischen Deutung zuführen. So ist Stoodts durchaus harsche Kritik an derjenigen Form der Sozialisation, wie sie die Schüler:innen im Rahmen der Institution Schule gleichsam *systembedingt* und daher unausweichlich vom ersten Schultag an erfahren, auf der „Ebene gesellschaftlicher Werte und Normen, die eine Stufe höher liegt als jene, die ihm [dem Kind, Anm.d.Vf.] nur durch seine Familie vermittelt wird“, einzuordnen und somit auf die universalistische im Gegensatz zur partikularistischen Seite der *pattern variables* bezogen.

216 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 13.

217 Zur Verwendung der Begrifflichkeit „Fehlhaltungen“ in beiden Schriften siehe Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, 225, und Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 30 u.ö.

218 Vgl. 3.2.

Die von Parsons in sozialisations- und rollentheoretischer Perspektive als charakteristisch für die universalistische Ausprägung des institutionellen Schulsystems genannten Aspekte einer affektiven Neutralität im Kontext von Berufsrollen (1), einer Spezifität bei der Bedeutung der Rollenpartner (2), einer universalistischen Rollenerwartung (3), einer allein durch Leistung zu erringenden Zuneigung (4) sowie schließlich einer Selbstorientierung hinsichtlich der eigenen Vorteile (5) stellen sich bei genauerer Betrachtung als Kern der Stoodtschen Kritik und somit zugleich als die ursächlichen Faktoren der aus seiner Sicht misslingenden und fehlgeleiteten Sozialisation der Schüler:innen dar. Dies wird *implizit* deutlich, wenn Stoodt *explizit* die systembedingte gesellschaftliche Selektionsfunktion der Institution Schule anprangert, die nach Stoodt bei den Schüler:innen zu den genannten Erfahrungen von Chancenungleichheit, Misserfolgsprogrammierung, Wohlstands- und Vorteilsstreben, Frustrationen und Unterwerfung verursachenden Leistungsanforderungen etc. führe und insgesamt betrachtet „eher infantilisierend als befreiend“²¹⁹ wirke.

Stoodts Kritik richtet sich somit nicht allein gegen das System Schule, sondern unmittelbar gegen die hierarchische Struktur des gesamtgesellschaftlichen Systems, in der die Schule als Subsystem mitsamt ihrer – sozialisations-theoretisch mit Parsons gesprochen – universalistischen Funktionalität institutionell verankert ist.

Vor dem Hintergrund des ebenfalls in Kapitel 3 dargestellten interaktionistischen Ansatzes und dessen Bedeutung für die schulische Sozialisation wird darüber hinaus ersichtlich, dass sich Stoodts von Einzelbeobachtungen ausgehende Kritik insbesondere auch gegen die von ihm subjektiv so wahrgenommene Form des Rollenlernens und -verhaltens der Schüler:innen richtet. Wenn die Schüler:innen nicht als selbständige Personen vor dem inneren Auge geführt werden, ihnen vielmehr in Anbetracht der Benachteiligungen und des äußeren Drucks zum Recht der Personwerdung zuallererst noch verholfen werden müsse; wenn stillschweigende Unterwerfung, Scheu vor konträrer Meinungsbildung und Furcht vor abweichendem Verhalten als charakteristisch gelten, so erfährt die aus unzähligen Individuen bestehende Schüler:innenschaft aufgrund von verallgemeinernden Vorannahmen, Erwartungen und Vorstellungen auf generalisierende Weise eine Zuschreibung, die als Konstruktion eines subjektiven Schülerbildes anzusprechen ist. Qualitativ ist Stoodts implizites Schülerbild im rollentheoretisch-interaktionistischem Zusammenhang aufgrund seiner expliziten Aussagen nun dadurch gekennzeichnet, dass keine wirklichen Handlungsspielräume für Rollendistanz, Individualität und

219 Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion, 28.

Identitätsdarstellung gegeben scheinen – ansatzweise entsprechende Verhaltensweisen werden indes als „unbegriffener Protest“²²⁰ abgetan –, sondern stattdessen Rollenkonformität als das bestimmende Merkmal hervortritt.

Bezugnehmend auf den auch labeling-approach genannten interaktionistischen Etikettierungsansatz und empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen bestimmter, sowohl negativer als auch positiver Lehrer:innen-erwartungen auf die Schüler:innen, die eine Veränderung des Schüler:innenverhaltens durch Stigmatisierungs- und Etikettierungsprozesse der Lehrperson nahelegen, muss ferner auf Stoodts Feststellungen einer „Mißerfolgsprogrammierung“²²¹ und zahlreicher anderer „Fehlhaltungen“²²² eingegangen werden. So drängt sich die Frage auf, ob nicht im Sinne des sogenannten Pygmalion-Effekts bzw. einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung²²³ geradezu mit entsprechenden Phänomenen auf Seiten der Schüler:innen zu rechnen wäre.

6.3.4 *Kritische Reflexion des Schülerbildes bei Dieter Stoodt*

In Anbetracht des Gesagten lässt sich festhalten, dass die Schüler:innen, von denen Stoodt durch implizite Hintergrund- und Vorannahmen eine Vorstellung entwirft, explizite Zuschreibungen vornimmt und mit anderen Worten somit ein Schülerbild konstruiert, ganz offenkundig nicht die Erwartungen erfüllen, die Stoodt an das Ausfüllen der Schüler:innenrolle richtet. So wird deutlich, dass die Schüler:innen verinnerlichte Fehlhaltungen wie fixierte Normvorstellungen und allzu angepasste Verhaltensweisen, denen sozialisations- und rollentheoretisch betrachtet systemstabilisierende Funktion und somit die Aufgabe zur Sicherung bestehender Machtverhältnisse und gesellschaftlich-struktureller Hierarchien zukommt, nach Stoodts Dafürhalten hinter sich lassen sollten. Stoodts Ausführungen können demnach als Aufforderung zum endgültigen Ablegen längst überkommener Rollenmuster gelesen werden. Sein Schülerbild ist mit der Erwartungshaltung an die Schüler:innen verbunden, ihr bisheriges Rollenverständnis zu durchbrechen und ihre Schüler:innenrolle

220 Vgl. bspw. Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 223 und 230.

221 Dieter Stoodt, *Religionsunterricht als Interaktion*, 27.

222 Dieter Stoodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, 225 (u.ö.).

223 Die hauptsächlich von Rosenthal und Jacobson durchgeführten Untersuchungen – vgl. die sog. „Pygmalion-Studie“ als die bekannteste Arbeit: Robert Rosenthal/Lenore Jacobson, *Pygmalion im Unterricht* – stellen empirische Prüfungen der von Merton allgemein beschriebenen „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ bzw. „self-fulfilling prophecy“ dar. Vgl. Robert K. Merton, *Soziologische Theorie und soziale Struktur* sowie *The self-fulfilling prophecy*.

künftig auf eine neue, emanzipierte Art und Weise wahrzunehmen, kritisch-konstruktiv auszuüben und gesellschaftsgestalterisch auszufüllen.

Da dies in Stoodts Sicht nicht aus eigener Kraft und persönlicher Initiative gelingen kann und die eigene, von den Auswirkungen einer neutralisierten Religion geprägte, missliche Realität von Seiten der Schüler:innen noch nicht einmal als solche erkannt wird, scheint nun das Programm des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts namentlich in Form der beschriebenen vierfachen Hilfestellungen einen Lösungsansatz bieten zu können.

Zusammenfassend lassen die exemplarisch ausgewählten Schriften in diesem Sinne somit die Konstruktion eines Schülerbildes erkennen, demzufolge Schüler:innen als hilfs- und sozialpsychologisch therapiebedürftiges, mit Stoodts eigenen Worten *neutralisiertes und eben darum emanzipationsbedürftiges Sozialisationsprodukt* wahrgenommen werden. Nicht zuletzt durch das erkennbar defizitorientierte Konstruktionsprofil nimmt Stoodts implizit wirksames Schülerbild dabei sowohl *rollen- als auch sozialisations- und gesellschaftskritische Funktion* ein, während pädagogisch-kindheitstheoretische Überlegungen sowie theologisch-anthropologische Aspekte gänzlich in den Hintergrund treten.

6.3.5 Zusammenfassung

Wie eingangs beschrieben besteht das Anliegen des Kapitels darin, die Konturen der spezifischen Zuschreibungen, Vorstellungen und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen bei Dieter Stoodt nachzuzeichnen und somit Stoodts Konstruktion des Schülerbildes zu rekonstruieren. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens waren aufgrund dieser Zielsetzung aussagekräftige Textpassagen herauszugreifen, die einerseits einen Rückschluss auf das bestehende Schülerbild erlauben, zum anderen jedoch sogleich auch qualitative Aussagen hinsichtlich der inhaltlichen Beschaffenheit des Schülerbildes enthalten. Diese können aufgrund der exemplarischen Herangehensweise eine gewisse Tendenz im Sinne einer Schwerpunktsetzung bezüglich der jeweiligen Konstruktion des Schülerbildes erkennen lassen. In diesem Sinne sind somit auch die folgenden Aussagen zu verstehen, die die Konstruktion des Schülerbildes von Dieter Stoodt auf der Grundlage manifest expliziter Aussagen der ausgewählten Texte sowie anhand analytisch-interpretativ gewonnener impliziter Annahmen thesenartig zu charakterisieren versuchen:

- Das Stoodtsche Schülerbild entspricht der defizitorientierten Konstruktion einer sozialisationsbedingten Fehlprogrammierung der Schüler:innen.
- Es impliziert die Wahrnehmung der Schüler:innen als hilfs- und in sozialpsychologischem Horizont therapiebedürftiges, mit Stoodts eigenen

Worten neutralisiertes und eben darum emanzipationsbedürftiges Sozialisationsprodukt.

- Unverkennbar nimmt es dabei sowohl rollen- als auch sozialisations- und gesellschaftskritische Funktion ein, wohingegen pädagogisch-kindheitstheoretische Überlegungen sowie theologisch-anthropologische Aspekte hinter anderem zurücktreten.

Somit wird im Zuge der Rekonstruktion des Schülerbildes von Dieter Stoodt hinsichtlich der in dieser Untersuchung vorgeschlagenen Trias „*Mensch-Kind-Schüler:in*“ zugleich auch eine deutliche inhaltliche Gewichtung erkennbar.

6.4 Das Schülerbild der Kindertheologie

Einleitung

Im Zuge der vorherigen Kapitel zum Schülerbild bei Richard Kabisch, Helmut Kittel und Dieter Stoodt standen mit dem Blick in die Epoche der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in die Zeit der Evangelischen Unterweisung nach dem Zweiten Weltkrieg sowie in die den Vorwurf einer Verleugnung des Kindes zu überwinden versuchenden 70er Jahre des vorangehenden Jahrhunderts in religionspädagogischer Hinsicht als historisch zu bezeichnende Entwürfe im Vordergrund. Im Folgenden soll mit dem Programm der Kindertheologie nun der Fokus auf das Schülerbild eines zeitgenössischen religionsdidaktischen Ansatzes gelenkt werden und angesichts der diesem Kapitel übergeordneten Fragestellung, welches Schülerbild jeweils bei den ausgewählten Autor:innen und deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist, nun konkret die Frage nach den Erwartungen an das Schülerbild der Kindertheologie in den Raum gestellt werden. Dabei lässt bereits die Bezeichnung als *Kindertheologie* durchaus darauf schließen, dass Kinder im Rahmen dieses religionsdidaktischen Ansatzes eine besonders hervorgehobene Form der Beachtung erfahren. Inwiefern dies auch für Schüler:innen gelten mag, wird im Folgenden herauszuarbeiten sein.

Da im kindertheologischen Zusammenhang jedoch weniger von bedeutenden Einzelwerken richtungsweisender Hauptvertreter:innen als viel mehr von weitläufig geführten Diskursen unter Beteiligung zahlreicher religionspädagogischer Autor:innen auszugehen ist, wird sich das vorliegende Kapitel bezüglich der methodischen Herangehensweise insofern von den vorherigen unterscheiden, als nun vermehrt zentrale Sammelbände mit breit gefächerter religionspädagogischer Autorenschaft in Augenschein genommen werden. So werden insbesondere ausgewählte Bände der Reihe *Jahrbuch für*

*Kindertheologie*²²⁴ sowie das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²²⁵ herangezogen, um aus den darin enthaltenen zentralen Beiträgen dem Anliegen dieses Kapitels entsprechend weiterführende Erkenntnisse zum Schülerbild der Kindertheologie gewinnen zu können. Darüber hinaus wird mit *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*²²⁶ eine Studie von Hanna Roose in den Blick kommen.

Bei der Kindertheologie handelt es sich um einen aktuell stark beachteten Ansatz der zeitgenössischen Religionspädagogik und ein belebtes Diskursfeld, das von kontinuierlicher und produktiver Weiterentwicklung in kindertheologisch ausgerichteter Forschung und Praxis gekennzeichnet ist. Da die Kindertheologie als ein primär programmatischer Ansatz beschrieben und verstanden werden kann, erscheint im Zuge einer Eingrenzung des Forschungsfokus zunächst eine Konzentration auf die Ursprünge und Anfänge des Theologisierens mit Kindern innerhalb der religionspädagogischen Forschung, wie sie insbesondere in Anton Buchers²²⁷ Beitrag im ersten Band des Jahrbuches für Kindertheologie programmatisch zur Darstellung kommen, als sinnvoll. Anschließend werden das *Handbuch Theologisieren mit Kindern* sowie Rooses Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* genauer betrachtet, um daraus Schlüsse für das Schülerbild der Kindertheologie zu ziehen. Leitend wird dabei die Fragestellung sein: Wovon geht die religionspädagogische Theoriebildung beim didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Schüler:innen im Rahmen des Religionsunterrichts aus? Welche Vor- und Hintergrundannahmen sind wirksam im Blick auf das Kindsein, Menschsein und Schüler:insein der neben den Lehrpersonen am theologischen Gespräch beteiligten Akteur:innen?

Dazu werden in exemplarischer Herangehensweise entsprechend aussagekräftige Textpassagen herausgegriffen, die das kindertheologische Schülerbild anschaulich zu belegen und zu charakterisieren vermögen. Im Anschluss an

224 Vgl. die Reihe Jahrbuch für Kindertheologie (hg. v. Anton A. Bucher u.a.), 15 Bände und 6 Sonderbände, Stuttgart 2002–2016, sowie die Reihe Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie (hg. v. Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner), Stuttgart 2018ff.

225 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern, Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart 2014 (2. Auflage 2019).

226 Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*, Stuttgart 2019.

227 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: Ders. u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002, 9–27.

die referierende Darstellung *expliziter* Aussagen innerhalb der exemplarisch ausgewählten Textpassagen wird in einem weiteren Schritt sodann das *implizit* wirksame Schülerbild in analytisch-interpretativer Weise rekonstruiert. Abschließend erfolgt eine kritische Reflexion des herausgearbeiteten Schülerbildes der Kindertheologie.

Zunächst werden jedoch, wie bereits in den vorhergegangenen Kapiteln, entstehungsgeschichtlich-kontextuelle, theologische und pädagogisch-didaktische Einordnungen als Hinführung zur Kindertheologie und zum Programm des Theologisierens mit Kindern dienen.

6.4.1 *Die Kindertheologie oder das Programm des Theologisierens mit Kindern: entstehungsgeschichtlich-kontextuelle, theologische und methodisch-didaktische Einordnungen*

Entstehungsgeschichtlich-kontextuelle Aspekte

Als Kindertheologie oder auch Theologisieren mit Kindern ist ein religionspädagogisches Programm zu bezeichnen, das sich insbesondere in den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts als erfolgreicher didaktischer Ansatz und als bedeutendes religionspädagogisches Diskussionsfeld erwiesen hat.²²⁸

228 Vgl. über die bereits genannte Reihe Jahrbuch für Kindertheologie (hg. v. Anton A. Bucher u.a.), Stuttgart 2002ff. und Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern hinaus exemplarisch: Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart 2002; Gerhard Büttner, Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie, Stuttgart 2021; Christian Butt, Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern, Arbeiten zur Religionspädagogik 41, Göttingen 2009; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 5, 348–351; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007; Katharina Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009; Friedhelm Kraft (Hg. u.a.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2011; Anni Reiß/Petra Freudenberger-Lötz, Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012, 133–145; Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis; Friedrich Schweitzer, Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann, Gütersloh 2011; Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, 2. Auflage, Neukirchen-Vluyn 2012; Damaris Knapp, ... weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern, Göttingen 2018.

Dabei reichen die Ursprünge der Kindertheologie und des Theologisierens mit Kindern zur Kinder*philosophie* und zur Bewegung des Philosophierens mit Kindern zurück²²⁹, von der grundlegende Impulse für das kindertheologische Programm ausgingen. Der bereits in den 1970er Jahren in den USA entwickelte kinderphilosophische Ansatz spricht dem Kind eine eigenständige philosophische Kompetenz zu, wie sie etwa im Staunen, Nachdenken und Fragen von Kindern zum Ausdruck kommt. Ausgehend von den kindlichen Erfahrungen werden philosophische Gespräche mit Kindern geführt, im Zuge derer von den Kindern eigene Vorstellungen und Fragen artikuliert sowie Antwortmöglichkeiten gesucht werden sollen. Als erste von vier unterscheidbaren Traditionen ist dabei an „P4C“ (*Philosophy for Children*) und das 1972 von Matthew Lipman gegründete „*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*“ zu denken, wobei die Vorstellung, Schulklassen zu einer „Gemeinschaft von Forschenden“²³⁰ zu machen, hier als leitend zu gelten hat.²³¹ Mit der Veröffentlichung *Philosophy and the Young Child* (1980) betont Gareth Matthews sodann die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Philosophierens mit Kindern²³² und lehnt in diesem Zusammenhang die Stufentheorie Jean Piagets zur kognitiven Entwicklung als aus seiner Sicht für die gleichberechtigte Anerkennung der philosophischen Leistungen der Kinder hinderlich ab.²³³ Ekkehard Martens plädiert für eine komplementäre Sichtweise von Philosophie

229 Vgl. Matthew Lipman/Ann M. Sharp/Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*. West Caldwell, N.J. 1977; Matthew Lipman, *Philosophieren mit Kindern*, Wien 1986; Gareth B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1989; Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child*, Cambridge Mass. 1980; Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995; Ludwig Freese, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim 1989; Daniela G. Camhy, *Wenn Kinder philosophieren*, Graz 1990; Eva Zoller, *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen*, Zürich 1991; Stephan Englhart, *Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie*, Heinsberg 1997; Ekkehard Martens, *Sich im Denken orientieren: philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Hannover 1990; Ders., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999; Ders., *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, in: „Kirchen sind ziemlich christlich.“ *Erlebnisse und Deutungen von Kindern*, Jahrbuch für Kindertheologie Bd.4, Stuttgart 2005, 12–28.

230 Kerstin Michalik/Helmut Schreier, *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*, Braunschweig 2006.

231 Vgl. Matthew Lipman/Ann M. Sharp/Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*.

232 Vgl. Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child*.

233 Dieser Vorwurf wird von Bucher mit dem Hinweis entkräftet, dass Jean Piaget als *erster Psychologe* den Kindern auch eine natürliche Philosophie attestierte, vgl. Jean Piaget, *Children's philosophies*, in: Carl Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology*, Worcester 1931, 377–391 bzw. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 15.

und Philosophieren mit Kindern, indem er auf die Zusammenhänge zwischen klassischer Philosophie und kinderphilosophischen Diskursen verweist.²³⁴ Hingegen versteht der vierte Ansatz „Nachdenken mit Kindern“ die Philosophie zwar als grundlegende Fachwissenschaft, betrachtet das kindliche Nachdenken im Zuge der Kinderphilosophie jedoch zunehmend als davon unabhängig und stattdessen „dem alltäglichen Nachdenkinteresse“²³⁵ zugehörig.

Auch wenn nicht „jeder spontane Geistesblitz“²³⁶ oder „altkluge, von anderen aufgeschnappte Wahrheiten“²³⁷ als philosophische Einlassungen aufzufassen sind, spricht die Kinderphilosophie hinsichtlich eines eigenständigen Umgangs mit philosophischen Fragen von einer philosophischen Kompetenz des Kindes, während sich die Kindertheologie in analoger Weise von der kindlichen Fähigkeit zu theologischen Einsichten überzeugt zeigt. Um jedoch dem Vorwurf der Beliebigkeit vorzubeugen, darf es weder beim Philosophieren noch beim Theologisieren mit Kindern bei einer bloßen Reflexion des Gesagten bleiben. So betont Schweitzer die Notwendigkeit der Entwicklung einer Gesprächskultur sowie der Anbahnung eines Sinnes für bildungsrelevante Prozesse.²³⁸ Entsprechend sind laut Zimmermann²³⁹ unterrichtliche Verarbeitungs- und Reflexionsprozesse als konstitutiv für eine (kinder-)theologische Kompetenz zu bezeichnen, die wiederum mit Reiß und Freudenberger-Lötz als empirisch wahrnehmbare Fähigkeit, „eigene Gedanken und Vorstellungen zu theologischen Fragen nicht nur zu artikulieren, sondern auch gedanklich zu durchdringen und weiterzuentwickeln“²⁴⁰, greifbar wird.

Als „Initialzündung“²⁴¹ für den didaktischen Ansatz der Kindertheologie gelten die Entstehung der Netzwerke für Kindertheologie – und in deren

234 Vgl. Ekkehard Martens, *Sich im Denken orientieren: philosophische Anfangsschritte mit Kindern*; Ders., *Philosophieren mit Kindern*.

235 Kerstin Michalik/Helmut Schreier, *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*, 41.

236 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 15.

237 Ekkehard Martens, *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten*, 16.

238 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht? in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 1/2003*, 43.

239 Mirjam Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern*, 131–164.

240 Anni Reiß/Petra Freudenberger-Lötz, *Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen*, 133.

241 Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, *Handbuch Religionsdidaktik*, 232–238, 232.

Folge sodann auch der Jugendtheologie²⁴² – sowie das Erscheinen der entsprechenden Jahrbuchreihen in den Jahren ab 2002. Die dahinterstehenden Grundgedanken mit dem zentralen Anliegen einer neuen Betonung und Hervorhebung der Bedeutung und der Würde von Kindern, auch hinsichtlich ihrer „theologischen Leistungen“²⁴³ und religiösen Bedürfnisse²⁴⁴, reichen mitunter jedoch weit zurück – bedenkt man bspw. die „Wahrnehmung der Andersartigkeit des Kindes in der Antike, den Versuch einer Aufwertung seines Sozialstatus im Neuen Testament, eine Wahrnehmung und Würdigung seines Eigenwertes in der Aufklärung, den Perspektivenwechsel einer Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ in der Reformpädagogik, die Erforschung der religiösen Entwicklung der Kinder durch entwicklungspsychologische oder religionssoziologische Studien im Rahmen der empirischen Theologie seit den 1970er Jahren des 20. Jhs. und die durch die neue Kinderforschung unterstützte Einsicht in die selbstständige Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt.“²⁴⁵ Der von sozialwissenschaftlicher Seite vorangebrachte Perspektivenwechsel hin zu Kindern als eigenständigen Akteur:innen innerhalb ihrer Lebenswelt vollzog sich in bildungstheoretischer und entwicklungspsychologischer Hinsicht durch die Hinwendung zu einer grundlegenden Subjektorientierung, die von der Kindertheologie nicht nur aufgegriffen wurde, sondern sich innerhalb des kindertheologischen Ansatzes in kennzeichnender Weise widerspiegelt.

Theologische Aspekte

Dass theologischen Aspekten in diesem Kontext eine tragende Bedeutung zukommt, lässt sich schon an der Bezeichnung dieses Ansatzes als *Kinder-Theologie* erkennen. Demzufolge wird Kindern auf programmatische Weise die Fähigkeit des *Theologisierens*²⁴⁶ zuerkannt. Dabei kann die Rede von Kindern

242 Vgl. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive, Neukirchen-Vluyn 2011; Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion, Neukirchen-Vluyn 2012; Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen; Petra Freudenberger-Lötz u.a. (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013.

243 So spricht Bucher bereits 1992 von Kindern als Theologen und fordert eine „Sensibilität für die theologischen Leistungen der Kinder“, vgl. Anton A. Bucher, Kinder als Theologen?, in: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 20 (1992) 1, 19–22, 20.

244 Vgl. dazu grundlegend Friedrich Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000 bzw. 2013.

245 Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 400.

246 Die Terminologie eines „Theologisierens“ mit Kindern findet sich zunächst im Buchtitel bei Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern.

als Theolog:innen zunächst Irritationen auslösen und macht eine nähere Bestimmung des zugrunde gelegten Theologiebegriffs notwendig. So betont Bucher im Zuge der Fragestellung, ob Theologie als ein „Privileg von ExpertenInnen oder in der Kompetenz aller“ einzuordnen sei, dass uneingeschränkt jeder Mensch Theologin bzw. Theologe sein könne, denn „jede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht.“²⁴⁷

Sich durch eine weitere Verhältnisbestimmung von einer wissenschaftlichen Theologie abgrenzend kann Theologie im Rahmen des kindertheologischen Ansatzes als eine „von alltäglichen Erfahrungen her und durch die Reflexions- und ‚Konstruktions‘leistungen der Kinder [...] profilierte Frage- und Suchbewegung nach der Relevanz der ‚Rede von Gott‘“²⁴⁸ begriffen werden. Einem weiten Theologie-Begriff folgend hat sowohl das Nachdenken über Gott und den eigenen Glauben als auch das Reflektieren über die christliche Botschaft als Kinder-Theologie zu gelten.²⁴⁹

Im Zuge grundlegender Differenzierungsbemühungen unterschied Bucher zunächst zwischen einer Theologie *der* Kinder (*genitivus subjectivus*) und einer Theologie *für* Kinder (*genitivus objectivus*). In einem weiteren Schritt etablierte sich sodann die auf Schweitzer zurückgehende Rede von Kindertheologie als Theologie *von, mit* und *für* Kinder.²⁵⁰ Dabei geht es bei einer *Theologie von* Kindern darum, Äußerungen von Kindern als eigenständige theologische Rede zu begreifen und als individuelle theologische Reflexions- und Artikulationspraxis von Kindern zu würdigen. Schweitzer betont in diesem Zusammenhang allerdings die Notwendigkeit einer in der Entwicklungspsychologie kaum vorgenommenen Unterscheidung „zwischen religiösem Denken einerseits und Denken *über* religiöses Denken andererseits“²⁵¹. Darüber hinaus dürfe sich kindertheologische Forschung in diesem Bereich nicht lediglich auf die Beobachtung und Beschreibung von Kinderäußerungen beschränken, sondern mache eine neue Ernsthaftigkeit hinsichtlich ihres argumentativen Gehalts

247 Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“ in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, Freiburg/Br. 2000, 1435; auch zitiert bei Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 11.

248 Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 232.

249 Vgl. Hartmut Rupp, *Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu „Kindertheologie“ und „Theologisieren mit Kindern“*, in: *Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis (CRP)* 3 (2004), 17–21, 17; Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 15.

250 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), *„Im Himmelreich ist keiner sauer“*. Kinder als Exegeten, *Jahrbuch für Kindertheologie* 2, Stuttgart 2003, 9–18.

251 Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, 11.

und der kindlichen Weltsicht im Allgemeinen erforderlich. Dementsprechend sei es angezeigt, von einem weiten Religionsverständnis im kindertheologischen Kontext auszugehen, das sich im Sinne „eines funktionalen oder strukturellen Religionsbegriffs [...] gerade nicht an bestimmten Inhalten festmacht, sondern an allgemeinen Bezügen wie Transzendenz, Letztgültigkeit usw.“²⁵²

Die Rede von einer *Theologie mit* Kindern zielt sodann auf die Beschreibung eines kommunikativ-dialogischen Geschehens zwischen Lehrenden und Lernenden und stellt somit „die religionspädagogische Praxis des gemeinsamen Fragens und Antwortsuchens mit Kindern“²⁵³ in den Vordergrund. Schließlich kommt im Zusammenhang mit einer *Theologie für* Kinder eine elementarisierende Darstellung theologischer Themen, Inhalte und Impulse in den Blick. Freilich ist hierbei jedoch nicht an eine deduktive Vermittlung theologisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse zu denken, sondern an eine „professionelle Informations- und Orientierungspraxis der Lehrenden“²⁵⁴, um religionsbezogene Reflexions- und Aneignungsprozesse auf Seiten der Lernenden zu initiieren.

Dadurch wird ersichtlich, dass im Rahmen der Kindertheologie, anders als dies etwa bei der Kinderphilosophie der Fall ist, die Thematisierung religiöser Inhalte nicht „in einer neutralen Beobachterrolle, sondern aus einer engagierten Glaubenshaltung heraus“²⁵⁵ und daher unter transparent profilierter Positionalität erfolgt, die auch eine Auseinandersetzung mit Wahrheitsfragen und -ansprüchen ermöglicht. Während es im Zuge eines (kinder)philosophisch ausgerichteten Nachdenkens „zu keiner inhaltlichen Sicherheit“²⁵⁶ kommt, ist mit Zimmermann für die Kindertheologie „ein Rückbezug auf den außerhalb ihrer selbst – theologisch gesprochen: extra nos – verbürgten Glauben im Anspruch auf eigene Identitätsfindung und die damit verbundenen Angebote der Lebensbewältigung sowie die Hoffnung auf ein Ziel hin“²⁵⁷ als in konstitutiver Weise bestimmend festzuhalten.

Methodisch-didaktische Aspekte

Aus dem bisher Gesagten wird bereits deutlich, dass religionsbezogene Artikulationsformen von Kindern den Ausgangspunkt kindertheologischer Bemühungen darstellen und das Gespräch daher als „das zentrale Medium

252 Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, 12.

253 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 16.

254 Thomas Schlag, Kinder- und Jugendtheologie, 232.

255 Ekkehard Martens, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, 23.

256 Ekkehard Martens, Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, 27.

257 Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern, 400f.

der Kindertheologie²⁵⁸ bezeichnet werden kann. So vollzieht sich Erkenntnisbildung im kindertheologischen Sinne in erster Linie anhand dialogisch ausgerichteter Kommunikationsprozesse „auf Augenhöhe“²⁵⁹. Unter der Maßgabe von „Empathie und Strukturierung“ gilt es dabei für die Lehrenden, eine annehmende und gleichsam gesprächstherapeutische Haltung beim Führen von theologischen Gesprächen einzunehmen sowie wertschätzende, verständigungs- und verständnisorientierte Reaktionen an den Tag zu legen. Methodisch wird in diesem Zusammenhang auf zuwendendes, interessiertes Nachfragen, auf das Signalisieren von Verständnis durch „Spiegeln“ der Antworten des kindlichen Gegenübers sowie gegebenenfalls auf die Präzisierung unausgereifter Äußerungen durch entsprechende Rückfragen verwiesen.²⁶⁰

Mit Schmidt²⁶¹ können darüber hinaus sieben didaktische Grundtypen unterschieden werden:

1. das „sokratische Gespräch“, das auf Selbsterkenntnis zielt und sich in Form eines klärenden Dialogs zwischen Kind und Lehrmeister vollzieht
2. die elementare „Lehre“, die auf Falsches hinweist und Richtiges unterstreicht
3. die „mythologische Erzählung“, die narrativ elementare Bilder und Geschichten entwickelt und so tief sitzende Emotionen ansprechen und aufnehmen möchte
4. die „literarische Erzählung“ unter Heranziehung von Bildern bzw. Bilderbüchern, die durch dramatische Geschichten und plastische Anschauungen Fragen stimulieren und bearbeiten soll
5. den „frageorientierten Unterricht“, der von Kinderfragen ausgeht und auf sie bezogen biblische Erzählungen, Bilder, Worte, Lieder und Musik erschließen will
6. die Beschäftigung mit „Dilemmageschichten“, die eigene Grundvorstellungen aktivieren, problematisieren und zur Neukonstruktion von theologischen Vorstellungen anregen

258 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 19.

259 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 21.

260 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), Handbuch Theologisieren mit Kindern, 19ff.

261 Heinz Schmidt, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), Theologisieren mit Kindern, 11–20; vgl. auch die entsprechende Darstellung bei Mirjam Zimmermann, Art. Kindertheologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (www.wirelex.de, gesehen am 14.09.2023).

7. die „Freiarbeit“, bei der Heranwachsende eigene Fragen entwickeln, mit Hilfe unterschiedlicher Angebote selbstständig bearbeiten und so weit wie möglich selber lösen.

Wenngleich somit ersichtlich wird, dass sich die genannten Methoden nicht grundlegend von bewährten methodisch-didaktischen Herangehensweisen im Rahmen des Religionsunterrichts oder der Konfirmandenarbeit unterscheiden, so ist auf das spezielle Ziel des kindertheologisch-pädagogischen Prozesses hinzuweisen. So geht es weniger um ein inhaltliches Vermittlungsinteresse als vielmehr um eine bewusste Wahrnehmung und Anerkennung von Kindern als gleichberechtigte dialogische Gesprächspartner. Dabei bildet die Theologie der Kinder im skizzierten Sinne und somit die kindliche theologische Position zu einem Thema oder einer Fragestellung den Ausgangspunkt für weitere Gesprächsbeiträge von Seiten der Lerngruppe und der Lehrperson. Entscheidend ist hierbei die Offenheit des Ausgangs, die jedoch nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, sondern als Anregung weiterer theologischer Reflexions- und Bildungsprozesse einen aus religionspädagogischer Perspektive bedeutsamen Wert in sich selbst darstellt.

6.4.2 *Schüler:innen in der Kindertheologie: explizite Aussagen zum Schülerbild in exemplarischen kindertheologischen Diskursen*

Wie eingangs erwähnt ist im kindertheologischen Zusammenhang weniger von bedeutenden Einzelwerken richtungsweisender Hauptvertreter:innen als viel mehr von einem stark programmatischen Ansatz mit weitläufig geführten Diskursen unter Beteiligung zahlreicher zeitgenössischer religionspädagogischer Autor:innen auszugehen. Deshalb wird sich das vorliegende Kapitel bezüglich der methodischen Herangehensweise insofern von den vorherigen unterscheiden, als nun anstelle eines repräsentativen Einzelwerkes der erste Band der Reihe *Jahrbuch für Kindertheologie*²⁶², das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²⁶³ sowie die Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* von Hanna Roose²⁶⁴ in Augenschein genommen werden, um aus darin enthaltenen Aussagen zu Vorstellungen von Schüler:innen im Religionsunterricht dem Anliegen dieses Kapitels entsprechend weiterführende Erkenntnisse zum Schülerbild der Kindertheologie gewinnen zu können. Die Leitfrage für die kommenden Abschnitte lautet daher: *Was schreiben die*

262 Vgl. die Reihe *Jahrbuch für Kindertheologie* sowie die Reihe *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*. Vgl. den ersten Band: Anton Bucher u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002.

263 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*.

264 Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*.

ausgewählten Autor:innen über die Kinder, die sie als potentielle Schüler:innen in einem am Programm der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht vor sich sehen?

Richtet man den Fokus allerdings gezielt auf die Frage, was über Schüler:innen im kindertheologischen Kontext gesagt und welches Bild von ihnen konstruiert wird, so muss gleich vorneweg die Beobachtung festgehalten werden, dass das Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen in kindertheologischen Veröffentlichungen lange Zeit kaum in den Blick gerückt und nicht eigens thematisiert zu werden scheint. Dies ändert sich im Wesentlichen erst mit dem Erscheinen des ersten Bandes des gemeinsamen Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie im Jahr 2018²⁶⁵. In ihrem darin enthaltenen Beitrag geht Hanna Roose auf notwendige Differenzierungen zwischen „Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule“²⁶⁶ ein, bevor sie speziell die Thematik einer noch zu prüfenden Vereinbarkeit von Kindertheologie und schulischer Alltagspraxis in ihrer 2019 erschienenen Studie ausführlich aufgreift.

Wenn also zur Zeit der Herausbildung des kindertheologischen Ansatzes auch noch nicht dezidiert von den konkreten Schüler:innen im Religionsunterricht die Rede ist, so erscheint angesichts der für diesen Ansatz charakteristischen Programmatik dennoch ein Blick auf die Ursprünge und Anfänge des Theologisierens mit Kindern innerhalb der religionspädagogischen Forschung als sinnvoll, um, wenn nicht nach Aussagen zu Schüler:innen, so doch nach Aussagen zu Kindern als potentiellen Schüler:innen zu fragen. Im Sinne einer punktuellen Perspektive auf einen wesentlichen Moment in der Entstehung und Entwicklung des kindertheologischen Programms ist dabei die Aufmerksamkeit auf das Erscheinen des ersten Bandes des Jahrbuchs für Kindertheologie im Jahr 2002 zu richten, an dessen Spitze der Beitrag von Anton A. Bucher steht. Unter dem Titel „*Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*“ ist Bucher um eine einführende Darstellung und eine grundlegende Klärung dessen bemüht, was unter dem Programm einer Kindertheologie zu verstehen sei.²⁶⁷

265 Vgl. Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd.1), Stuttgart 2018.

266 Vgl. Hanna Roose, Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule. Notwendige Differenzierungen, in: Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen, 146–153.

267 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*

Aufgrund der weitreichenden Bedeutung dieser dem ersten Band des Jahrbuchs für Kindertheologie vorangestellten Ausführungen Buchers wird im Folgenden exemplarisch zunächst nach der Wahrnehmung des Kindes in Buchers genanntem Beitrag gefragt, bevor das *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, das eine allgemeine Einführung in die Grundlagen, Methoden und Themen der Kindertheologie bieten möchte, exemplarisch auf explizite Aussagen zum Schülerbild im Kontext des kindertheologischen Diskurses hin beleuchtet werden soll. Schließlich werden die für die Schülerbild-Thematik unmittelbar relevanten Aspekte der erwähnten Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* von Hanna Roose zu betrachten sein, die ebenfalls in Form von expliziten Aussagen aufschlussreiche Einsichten „zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“²⁶⁸ in Aussicht stellen.

6.4.2.1 „Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?“ (Anton A. Bucher)

Gleich an den Beginn seiner Ausführungen stellt Bucher die im Blick auf den für seinen Beitrag gewählten Titel „Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?“ sicherlich bewusst provokante Aussage, Kinder seien „als Theologen zu würdigen“²⁶⁹. Entsprechend seien die religionspädagogischen Bemühungen um eine Kindertheologie weniger im Sinne eines *genitivus obiectivus* als eine Theologie *für* Kinder, sondern vielmehr als eine Theologie *der* Kinder und somit als *genitivus subjectivus* einzuordnen. Bucher macht deutlich, dass das Programm einer Kindertheologie als von Kindern selbst hervorgebrachte Theologie eine kontrastierende Gegenentwicklung zum weitreichenden Vorwurf Werner Lochs darstellt, demzufolge das Kind in der evangelischen Pädagogik verleugnet und „als defizienter Adressat dogmatischer Verkündigung gesehen werde“²⁷⁰. Bucher konstatiert diesbezüglich einen tiefgreifenden Paradigmenwechsel, insofern der bisherige Empfänger nun zum Schöpfer eigenständiger theologischer Einsichten avanciere und die „traditionsreiche Auffassung, Kinder seien theologisch primär zu belehren,“ von einer Würdigung als „Subjekte von Theologie“ abgelöst wurde. Als treibende Kraft für diesen Prozess benennt Bucher das Kinderbild der neueren Entwicklungspsychologie, das nicht länger von Kindern als Resultaten

268 Vgl. den Untertitel der besagten Studie von Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*.

269 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 9.

270 Ebd.; vgl. Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik*.

sozialisatorischer Umwelteinflüsse ausgehe, sondern von aktiven und sozialen Subjekten, welche die sie umgebende Umwelt mitsamt der theologischen Aspekte auf ihre je eigene Weise rekonstruierten.

Nach diesen einleitenden Überlegungen führt Bucher aus, inwiefern es gerechtfertigt sei, von Kindern als Theolog:innen zu sprechen. Dazu greift er auf die bereits angeführte Definition von theologischer Rede nach Wiedenhofer²⁷¹ zurück und schließt daraus: Da nach Reformpädagogik und Kinderrechtskonvention mitnichten zu bestreiten sei, dass Kinder vollwertige Menschen seien, gelte es folglich, sie als Theolog:innen und Philosoph:innen zu würdigen und somit den Unterschied zwischen der „Theologie der Professionellen“²⁷² und der Lientheologie nicht länger als essentiell, sondern allenthalben als graduell aufzufassen. Im Folgenden zeichnet Bucher die geistesgeschichtlichen Hintergründe der Entwicklung des Kinderbildes über Descartes (1596–1650)²⁷³, Rousseau²⁷⁴ und Jean Paul²⁷⁵ nach. Trotz des Hinweises auf die Ambivalenz der nicht von den Kindern selbst, sondern von Erwachsenen vorgenommenen²⁷⁶ romantischen Idealisierung der Kinder stellt Bucher die positiven Folgen des romantischen Kinderbildes etwa für die faktischen Lebensverhältnisse von Kindern, aber auch für deren Würdigung als „schöpferischen Ursprung“²⁷⁷ auch und gerade von Theologie heraus. Des Weiteren gelten auch in entwicklungspsychologischer Hinsicht neue Prämissen für die kindertheologisch relevante Wahrnehmung des Kindes, insofern Kinder nicht länger als passiv-formbar, sondern dank Jean Piagets Erkenntnissen zum

271 „[J]ede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“, Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“.

272 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 11.

273 Vgl. René Descartes, *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, Stuttgart 1961.

274 Vgl. Jean Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 118–133.

275 Vgl. Jean Paul Friedrich Richter, *Jean Paul Friedrich Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken* (Hg. v. Karl Lange), Langensalza 1910; vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer, *Die Religion des Kindes*, 189–191.

276 Vgl. Jürgen Oelkers, „Erziehung vom Kinde aus“: Über die Macht pädagogischer Bilder, in: Michael Seyfahrt-Stubenrauch/Ehrenhard Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa I*, Hohengehren 1996, 191ff.; Jürgen Oelkers, *Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998/5), 639–660.

277 Heiner Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999.

„Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde“²⁷⁸ sowie zum „Weltbild des Kindes“²⁷⁹ als aktive *Konstrukteur:innen* ihrer eigenen Wirklichkeit begriffen werden. Bucher betont: „Wenn Kinder Welt rekonstruieren, d.h. je neu aufbauen, dann gilt dies auch für jene Wirklichkeit, die als religiös qualifiziert wird.“²⁸⁰ Demzufolge bringen Kinder laut Bucher Gottesbilder hervor, legen biblische Texte auf ihre je eigene Weise aus, betätigen sich als Schöpfungstheolog:innen und Kosmolog:innen und deuten schließlich auch Kontingenzen.

Den religionspädagogischen Umgang mit Kindertheologie betreffend mache Kindertheologie eine intentionale religiöse Erziehung jedoch keineswegs überflüssig. Vielmehr gelte es religionspädagogisch zu reflektieren und zu verantworten, welche Inhalte als substanzielle Impulsgeber für die „theologische Imaginationskraft der Kinder“²⁸¹ dienen können. Zudem seien theologisch relevante Ansichten, Motive und Fragen unbedingt zunächst zu *verstehen* und in ihrer kindlichen Originalität zu schätzen anstatt sogleich zu korrigieren, vorschnell zu beantworten oder gar aus einer Position der vermeintlichen Überlegenheit heraus zu belächeln.²⁸² Auf die Problematik, kindliche Sichtweisen als Missverstehen aufzufassen und zu früh überwinden zu wollen, wies Bucher bereits in seinem Plädoyer für die sogenannte „Erste Naivität“ in der Religionspädagogik hin.²⁸³ Unter Verweis auf entsprechende entwicklungspsychologische Erkenntnisse spricht sich Bucher nun auch beim religionspädagogischen Umgang mit Kindertheologie für ein Zulassen eben dieser „Ersten Naivität“ aus, die nicht als Unwissenheit zu werten sei, sondern primär als „Unbefangenheit und unmittelbares Einssein mit Wirklichkeiten, die sich für die meisten Erwachsenen zu Fiktionen entleerten“.²⁸⁴ Insofern komme es darauf an, sich auf diese Eigenart kindlichen Denkens bewusst einzustellen und sie als eine Möglichkeit der Kinder zu betrachten, „existenzielle Fragen zu lösen und ihre Kontingenzen dergestalt zu bewältigen, dass sie autonomer und sicherer werden“, und zwar „solange sie sie brauchen.“²⁸⁵

Während Bucher im Weiteren allerdings auf die unbedingte Vermeidung einer „zu verniedlichende[n], marzipanerne[n] Religionspädagogik“²⁸⁶ als

278 Vgl. Jean Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*.

279 Vgl. Jean Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, München 1992.

280 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 14.

281 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 21.

282 Vgl. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 22–24.

283 Anton A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben, kommt vielleicht die Hölle ...“. Plädoyer für die Erste Naivität, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989), 654–662.

284 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 24.

285 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 25.

286 Ebd.

wiederum entwicklungshemmend drängt, betont er hingegen das Anrecht der Kinder auf religiöse Bildung und die Notwendigkeit entwicklungsfördernder Angebote in diesem Bereich. Kindertheologie impliziere daher eine Hermeneutik der aktiven Aneignung und weniger der Vermittlung. Wenn Kinder selbst angesichts wohlwollend-belehrender Erklärungsversuche theologische Vorstellungen artikulierten, „die jenen der Erwachsenen nicht entsprechen“²⁸⁷, wird für Bucher deutlich, dass Kinder ihre theologischen Deutungsmuster nicht zwingend in der von Erwachsenen gewünschten Richtung verändern, sondern auf je eigene Weise assimilieren und sie nach Maßgabe der bisher individuell generierten Strukturen rekonstruieren.

Als der religiösen Entwicklung von Kindern ausdrücklich förderlich sieht Bucher die Konfrontation mit kognitiven theologischen Konflikten, die vorhandene Vorstellungen fraglich machen und zu einer Differenzierung und Reorganisation der bisherigen Strukturen anregen. Bedeutsam sei dann der Angebotscharakter alternativer Deutungsweisen von Seiten der Erwachsenen.

Abschließend zeigt sich Bucher davon überzeugt, dass Kindertheologie zu einer Entkrampfung im Umgang mit Wahrheitsansprüchen verhelfen könne. Schließlich belege das Kindheitsevangelium in Mt 18,3 ganz eindeutig die Vorbildfunktion, die Jesus den Kindern im Blick auf das Reich Gottes zuspricht. So sei von der Art und Weise, wie Kinder Theologie treiben, und insbesondere „von ihrer spielerischen Unbefangenheit und unkonventionellen Innovativität, die sich um dogmatische Richtigkeit nur wenig kümmert“²⁸⁸, zu lernen. Theologie hingegen als Privileg von Amtsträger/innen, Akademiker/innen oder generell von Erwachsenen zu betrachten, sei mittlerweile nicht nur durch zahlreiche Studien empirisch widerlegt²⁸⁹, sondern darüber hinaus auch theologisch als nicht korrekt einzustufen. So betont Bucher erneut und nachdrücklich, dass christlicher Glaube jedem Menschen Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspreche – und zwar einschließlich den Kindern.

287 Ebd.

288 Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 27.

289 Bucher verweist hier u.a. auf Robert Coles, *Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder*, München 1994; Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995; Gerhard Büttner/Hartmut Rupp, *Wie Kinder von Jesus sprechen*, in: *Entwurf 1/1996*, 26–32; Ursula Arnold/Helmut Hanisch/Gottfried Orth (Hg.), *Was Kinder glauben: 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997.

6.4.2.2 Handbuch Theologisieren mit Kindern

Mit dem 2014 bzw. 2019 in der zweiten Auflage erschienenen *Handbuch Theologisieren mit Kindern*²⁹⁰ möchten die Herausgeber:innen eine allgemeine Einführung in die Grundlagen, Methoden und Themen der Kindertheologie bieten. Wie aus der Einleitung hervorgeht, wenden sie sich dabei gezielt an Lehrpersonen, um diese vor dem Hintergrund der Kindertheologie – gekennzeichnet als „äußerst wichtiges religionsdidaktisches Konzept“²⁹¹ – bei der kompetenten Erschließung der in den Lehrplänen zahlreich vorzufindenden theologischen Themen sowie bei der didaktischen Analyse und der konkreten Unterrichtsplanung zu unterstützen. So erhalten die Lehrpersonen durch die thematisch ausgerichteten Handbuchartikel jeweils einen Hinweis darauf, „was von den Schüler/innen zu diesem Thema zu erwarten ist.“ Auf der Suche nach einer expliziten Darstellung zum Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen und somit einer Darstellung dessen, was an Vorstellungen und inneren Bildern bezüglich der Schüler:innen im Sinne von handlungsleitenden Vor- und Hintergrundannahmen vorausgesetzt wird, wird man allerdings auch bei der Durchsicht des *Handbuchs Theologisieren mit Kindern* nicht unmittelbar fündig. Stattdessen erfolgt fast durchgängig, wie bereits im Titel erkennbar wird, die Rede von *Kindern*, obschon der schulische Kontext ausdrücklich mitbedacht und sogar primär adressiert ist. Dieser kommt zumindest explizit und reflektierend zur Sprache, wenn im Zuge der vor den Methoden und Themen skizzierten Grundlagen unter anderem auch auf das „Theologisieren in heterogenen Lerngruppen“²⁹² eingegangen wird.

Die im Fokus des knapp gehaltenen Handbuchartikels stehende und aus konkreten Schüler:innen zusammengesetzte Lerngruppe wird dabei als prinzipiell heterogen gekennzeichnet und unter dem Aspekt der Verschiedenheit, „insbesondere in Verbindung mit dem Stichwort ‚Inklusion‘“²⁹³, in den Blick genommen. Diese werde angesichts der jeweiligen Besonderheit des einzelnen Individuums konkret erkennbar, „z.B. im Hinblick auf das Alter und die (Mutter-)Sprache, den Intellekt und die Leistungsfähigkeit, die Herkunft der

290 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*.

291 Vgl. Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 10.

292 Vgl. Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in: Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 44–48.

293 Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, 44; vgl. hier zum Stichwort „Inklusion“: Annabelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*. Ein Lesebuch, Münster 2011.

Familie und das Geschlecht, das Verhalten und die Gesundheit, die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die religiöse Sozialisation.“²⁹⁴ Eine so verstandene Heterogenität wird im Folgenden nicht nur als aktuelles Schlüsselthema pädagogischer Theorie und pädagogischen Handelns vorgestellt, sondern darüber hinaus als ein konstitutiver Faktor des Theologisierens mit Kindern gekennzeichnet. So *brauche* es Heterogenität, insofern die Vielfalt der Gedanken und Zugänge, die Neugier der selbständig entdeckenden Akteur:innen und das forschende Lernen zur kindertheologischen Grundkonzeption zu zählen seien.²⁹⁵ Verschiedenheit sei produktiv zu nutzen und zu bewältigen, wobei von einem vielseitigen Spektrum der Lernenden umso größere „Synergieeffekte“²⁹⁶ und entsprechend ertragreiche Resultate theologischen Arbeitens zu erwarten seien. Um Lernen in heterogenen Lerngruppen erfolgreich zu gestalten, werden nach einer Darstellung zum Verständnis von Lernen aus pädagogisch-psychologischer Sicht sodann die didaktischen Prinzipien einer auf Individualisierung bedachten Differenzierung der Lern- und Arbeitsangebote in Kombination mit einer auf Kooperation bedachten gemeinschaftlichen Weiterarbeit ausgeführt. Abschließend wird auf allgemeine Rahmenbedingungen hingewiesen, die neben differenzierten und kooperativen Arbeitsangeboten das Lernen in heterogenen Gruppen begünstigen sollen.

6.4.2.3 Kindertheologie und schulische Alltagspraxis (Hanna Roose)

Dezidiert auf das Verhältnis zwischen Kindertheologie und Schule bzw. Schüler:innen geht Hanna Roose ein, indem sie in ihrer Studie *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis* das „Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht“²⁹⁷ eigens thematisiert.

Anhand von Beobachtungsanalysen verschiedener Unterrichtsszenen beschreibt Roose unterrichtliche Normenkonflikte, mit denen sich der religionsdidaktische Ansatz der Kindertheologie demnach konfrontiert sieht. Insbesondere im Schlusskapitel, in dem Roose den Ertrag für die Religionspädagogik beschreibt, kommen für die Schülerbild-Thematik relevante Aspekte explizit zur Sprache, die im Folgenden zusammenfassend nachgezeichnet werden.

294 Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, 44.

295 Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern*.

296 Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, 44.

297 Vgl. erneut den Untertitel der besagten Studie von Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht*.

So hebt Roose bei den Ergebnissen zum ersten Auswertungsschritt („top-down“) bezüglich der Frage nach kindertheologischen Anteilen in der Alltagspraxis die zentrale Beobachtung hervor, dass im Gegensatz zu den im „kindertheologischen Leitbild“²⁹⁸ enthaltenen Erwartungen nur höchst selten eine Unterrichtssequenz zu beobachten war, in der „ein Kind von sich aus eine ‚große‘ Frage“²⁹⁹ stelle. Trotz thematischer Eignung erfolge von Seiten der Lehrkräfte kaum eine Zuspitzung auf „große Fragen“. Stattdessen würden Beiträge der Schüler:innen vielmehr additiv gesammelt, oder die Fragen von den Lehrkräften selbst beantwortet. Roose spricht weiter von „eingekapselten“ religiösen Geltungsansprüchen in der „fernen“ biblischen Welt und somit schließlich von einer „tiefgreifenden Defizitanalyse“, da in der beobachteten alltäglichen Unterrichtspraxis „sehr wenig Kindertheologie“³⁰⁰ erkennbar gewesen sei.

Im Zuge der Darstellung der Ergebnisse zur Normativität der Alltagspraxis (zweiter Analyseschritt, „bottom-up“) kommt eine „Adressierungsanalyse“ zum Tragen, die gewisse Regelhaftigkeiten und spezifische Adressierungsmuster offenlegt. So würden die Kinder „oft als Wissens- und Könnensgemeinschaft adressiert [‚ALLE wissen/können das‘]“.³⁰¹ Damit verbunden sei die implizite und oft auch explizite Aufforderung, sich zu beteiligen, wobei die aktive Teilnahme *aller* am Unterrichtsgeschehen mitunter äußerst nachdrücklich, ja zum Teil „massiv“³⁰² eingefordert werde. Im Kontrast dazu steht nach Roose allerdings „eine große Zurückhaltung in der inhaltlichen Bewertung von Schüler/innenbeiträgen durch die Lehrkraft“, insofern ein Beitrag selten als falsch oder unpassend bewertet werde. Untereinander adressierten sich die Schüler:innen überwiegend non-verbal, wobei sowohl Zustimmung oder Ablehnung als auch Belustigung und Verständnislosigkeit zu beobachten seien. Sichtbar sei darüber hinaus die Adressierung der Kinder von Seiten der Lehrkraft „als individuell selbsttätige Teilnehmende“, die sich als solche individuell positionieren und eine eigene Meinungsbildung vollziehen sollten. Für Roose machen derartige Adressierungspraxen gewisse „Normenkonflikte“³⁰³ deutlich, die im Folgenden als „Selbsttätigkeit vs. Zielorientierung“, „Lerngemeinschaft vs. Leistungsorientierung“ sowie „Nähe vs. Distanz“ kategorisiert werden.

Die „Ergebnisse zum kritischen Dialog zwischen kindertheologischem Leitbild und der Normativität der Alltagspraxis (3. Auswertungsschritt)“³⁰⁴ bringt

298 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 169.

299 Ebd.

300 Ebd.

301 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 170.

302 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 174.

303 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 170–173.

304 Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 173–175.

Roose sodann auf den Punkt, indem die Strukturen unterrichtlicher Interaktion als „quer zum kindertheologischen Leitbild“ liegend gekennzeichnet werden. Demnach sei bezeichnend, „dass a) im Alltagsunterricht die Lehrkraft (und nicht die Schülerinnen und Schüler) die Fragen stellt, b) der Unterricht auf ein ‚Sich-Allgemein-Machen‘ der Schülerinnen und Schüler zielt (und nicht etwa auf die individuelle Selbst-Entfaltung) und c) individuelle materiale Bildungsansprüche (z.B. ‚große‘ Fragen einzelner Kinder) als *gegen-schulische* Ansprüche modelliert werden, die *strukturell* über den Unterricht hinausweisen.“

Als „Ertrag für die Religionspädagogik“³⁰⁵ werden abschließend Fragen formuliert und Herausforderungen markiert, die sich zunächst auf das den theologischen Gesprächen im Religionsunterricht immanente und „spannungsvolle Verhältnis zwischen Selbsttätigkeit und Steuerung“ ebenso wie auf die Frage beziehen, auf welche Weise „die Beiträge der Schülerinnen und Schüler in theologischen Gesprächen für die weitere Gegenstandskonstitution fruchtbar gemacht werden“ können. Darüber hinaus wird auf die Tendenz im Alltagsunterricht hingewiesen, „die Wahrheitsfrage zu neutralisieren oder sie in die biblische Welt einzukapseln“. Angesichts des mitunter massiven Einforderns von Redebeiträgen auch von Schüler:innen, die sich nicht gemeldet hätten, stellen sich nach Roose zudem die zentralen Fragen, ob in theologischen Gesprächen „Redepflicht und Melderegeln außer Kraft gesetzt werden“ sollten und wie sich die Kindertheologie zur Frage religiöser Kompetenz positioniert. Überdies müsse darüber nachgedacht werden, die individuelle Leistungsbewertung vom theologischen Gespräch abzukoppeln, was etwa in Form von Lerntagebüchern realisiert werden könnte. Damit verbunden sind die kritischen Rückfragen, ob die Lerngemeinschaft „eher homogen oder eher heterogen modelliert“ werde und anhand welcher Kriterien „zur Sicherung des inhaltlichen Niveaus bestimmte Beiträge gestärkt bzw. fallen gelassen werden“ sollten, ohne dabei jedoch den Zusammenhalt der Lerngemeinschaft zu gefährden. Schließlich wird nach Möglichkeiten eines angemessenen Umgangs mit „großen Fragen“, „Glaubensfragen“, „persönliche[n] (Glaubens-) Fragen“ im gemeinsamen theologischen Gespräch des klassenöffentlichen Unterrichts sowie nach geschützten Formen gefragt, die eine Thematisierung und Vertiefung erlauben könnten.

6.4.3 *Analytisch-interpretative (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes der Kindertheologie*

Im Folgenden soll nach dem implizit wirksamen Schülerbild der Kindertheologie gefragt und die Hintergrundannahmen, Vorstellungen und indirekten

³⁰⁵ Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 175–177 (auch im Folgenden).

Zuschreibungen im Blick auf die Schüler:innen herausgearbeitet werden. Dabei gilt es vor dem Hintergrund der Erfassung des Schülerbildes anhand der Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* insbesondere auch die impliziten Aussagen zum Menschenbild, Kinderbild und zu den Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle im kindertheologischen Kontext in den Blick zu nehmen und dadurch eine Annäherung an die Konturen des Schülerbildes der Kindertheologie zu erreichen. Wie deutlich wurde, ist im kindertheologischen Diskurs in den meisten Fällen explizit von *Kindern* die Rede, obschon aufgrund der unverkennbar auch auf den schulischen Religionsunterricht bezogenen Ausrichtung des kindertheologischen Ansatzes präziser von Schüler:innen zu sprechen wäre. Der folgende Abschnitt wird sich an den Aussagen zum Kind im kindertheologischen Kontext orientieren, sich nach den zuvor referierten expliziten Aussagen nun in interpretativer Weise den impliziten Vorannahmen bezüglich Kindern als potentiellen Schüler:innen widmen und somit eine analytische (Re-) Konstruktion des implizit wirksamen Schülerbildes der Kindertheologie bieten.

Das Kind in seiner Verschiedenheit von Erwachsenen

Wie allein schon aus dem kindertheologischen Sprachgebrauch hervorgeht, erfährt das Kinderbild eine starke Gewichtung innerhalb des kindertheologischen Ansatzes und wird gleichsam als dessen programmatischer Mittelpunkt konstruiert. So wird eine neue Zuwendung zum Kind und eine Würdigung des Kindes allein hinsichtlich seines *Kindseins* und somit in seiner Verschiedenheit von Erwachsenen erkennbar. Ein grundlegend gewandeltes Kinderbild, das geistesgeschichtlich insbesondere bei Rousseau und in der Romantik verwurzelt ist und eine neue Ernsthaftigkeit und anerkennende Hochschätzung im Zuge der Wahrnehmung des Kindes mit sich bringt, tritt dabei als ein wesentlicher Faktor für die Entstehung von Kindertheologie in Erscheinung.

Insbesondere das von Bucher befürwortete Zulassen der sogenannten Ersten Naivität als spezifische Eigenart des kindlichen Denkens in programmatischem Unterschied zu den Denkweisen Erwachsener lässt die Anerkennung der Notwendigkeit einer generationalen Differenzierung im kindertheologischen Kontext erkennbar werden. Der Hinweis, dass dieser Ersten Naivität mit entwicklungsfördernden Impulsen anhand der Konfrontation mit kognitiven Konflikten zu begegnen ist³⁰⁶, erinnert dabei an das in der heutigen empirischen Unterrichtsforschung bedeutende Prinzip der kognitiven Aktivierung als eines der Kriterien guten Unterrichts³⁰⁷.

306 Vgl. dazu auch Friedrich Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 49, 180, 209.

307 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn u.a. 2013.

Das Kind als aktive/r Konstrukteur:in

Das vordringliche Anliegen der Kindertheologie, Kinder in neuer Weise ernst zu nehmen, kommt weiter auch dadurch zum Ausdruck, dass kindliche Zugangs- und Deutungsweisen in ihrer Eigenart konstitutive Berücksichtigung erfahren. Das in entwicklungspsychologischer Hinsicht maßgeblich unter Bezug auf die Erkenntnisse Jean Piagets herausgebildete, neue Bild des Kindes ist dabei auch für das kindertheologische Kinderbild bezeichnend. Demnach wird das Kind als Konstrukteur:in seines eigenen Weltbildes wahr- und ernstgenommen, indem es aktiv seine – auch religionsbezogene – Wirklichkeit entwirft. Konstruktivistische Prämissen und Grundannahmen bezüglich der von Kindern hervorgebrachten Vorstellungen bilden somit also den epistemologisch-programmatischen Rahmen der Kindertheologie.

Das Kind in seiner Vorbildfunktion qua seines Kindseins

Darüber hinaus tritt die für die Kindertheologie charakteristische Konstruktion des Kindes in seinem Wesen als Kind und somit in seiner grundlegenden Verschiedenheit und kategorialen Abgrenzung zu Erwachsenen im Zusammenhang mit der nachdrücklichen Betonung der neutestamentlichen Wertschätzung gegenüber dem Kind hervor. Unter Bezug auf Jesu Zuwendung zu den Kindern und deren Hervorhebung als Vorbilder in Glaubensbelangen einzig und allein aufgrund ihres Kindseins erfährt die Konstruktion des kindertheologischen Kinderbildes eine dezidiert biblisch-neutestamentliche Begründung und somit einen wesentlichen christlich-theologischen Bezug.

Das Kind als gleichberechtigte/r Theolog:in qua seines Menschseins

Dieser dezidiert theologische Horizont des Kinderbildes wird darüber hinaus darin erkennbar, dass im Zuge einer feststellbaren *Verschränkung* zwischen Kinder- und Menschenbild nachdrücklich dafür plädiert wird, Kinder als vollwertige Menschen und somit auch als gleichberechtigte Theolog:innen wahrzunehmen. In Buchers Sicht liegt darin eine gleichsam epochale Errungenschaft³⁰⁸, die im Grunde als epistemologische Voraussetzung des kindertheologischen Ansatzes markiert werden kann. So liegt eine Wurzel des kindertheologischen Kinderbildes de facto im zugrunde gelegten Theologieverständnis³⁰⁹ begründet. Dementsprechend sind *Kinder als*

308 Vgl. dazu Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, 11.

309 „[J]ede gläubige religiöse Rede [ist] eine theologische Rede, sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“, Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“.

Theolog:innen allein qua ihres vollwertigen Menschseins anzuerkennen, das ihnen in anthropologischer Hinsicht zuvor uneingeschränkt zugesprochen wird. In eben dieser Verschränkung zwischen einem Menschenbild, das jeden glaubenden und denkenden Menschen als der theologischen Rede fähiges Wesen betrachtet, und zugleich einem gewandelten Kinderbild, das den Kindern durch die geistesgeschichtliche Verwurzelung bei Rousseau und in der Romantik sowie durch die insbesondere in und in Folge der Reformpädagogik entfaltete Wirkungsgeschichte eine neugewonnene Wertschätzung und Anerkennung als vollwertige Menschen entgegen bringt, sind die Grundpfeiler des kindertheologischen Schülerbildes zu erkennen: In die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes fließt somit auch eine elementare theologisch-anthropologische Fundierung des für die Kindertheologie konstitutiven Kinderbildes mit ein.

Dabei dient der Kindertheologie wie erläutert ein Menschenbild, das jedem Menschen einschließlich Kindern Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspricht sowie die Fähigkeit zu theologisieren beimit, als Ausgangspunkt für das kindertheologische Kinderbild. Von dieser theologisch-anthropologischen Vorannahme ausgehend wird das Kinderbild sodann ganz maßgeblich dahingehend spezifiziert, dass Kinder zum einen *aufgrund ihres Menschseins* eine grundlegende Anerkennung als Theolog:innen erfahren, ihnen zum anderen *aufgrund ihres Kindseins* darüber hinaus eine besondere Würdigung ihrer theologischen Leistungen zukommt. So stellt die im Zuge des kindlichen Theologisierens zum Tragen kommende *kindspezifische Perspektive* gleichsam eine neue Dimension für die gewöhnlich an der Norm der Erwachsenen ausgerichteten theologischen Zusammenhänge und Fragestellungen dar und eröffnet somit einen richtungsweisenden Zugang zu einem bedeutsamen theologischen und insbesondere religionspädagogischen Diskursfeld.

Das Kind als theologisch produktive/r Schüler:in

Ausgehend von der theologisch-anthropologischen Vorannahme, dass gemäß des kindertheologischen Menschenbildes jeder Mensch ein Theologe oder eine Theologin sei, kann demnach nun festgestellt werden, dass – pointiert ausgedrückt – auch und gerade das Kind qua seines Menschseins implizit vor dem Hintergrund seiner „*Theologieproduktivität*“³¹⁰ konstruiert wird. Dies geschieht, indem Kindern aufgrund ihres vollwertigen Menschseins ganz grundlegend und programmatisch das Potenzial zu theologisieren zuerkannt und darüber hinaus ihre qua ihres Kindseins gegebene kindspezifische Perspektive in besonderer Weise gewürdigt wird.

³¹⁰ Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 232.

Dem folgt nun die implizite Erwartung an die so konstruierten Kinder, im Zuge ihrer im schulisch-institutionellen Kontext gegebenen Rollen als Schüler:innen des Religionsunterrichts diesem zugeschriebenen Potenzial durch theologisches Reden, Fragen, Nachdenken und Reflektieren nicht nur normativ und theoretisch, sondern empirisch fassbar Ausdruck zu verleihen und derart als die Theologieproduktivität gleichsam sicherstellende theologische Akteur:innen in Erscheinung zu treten.

6.4.4 *Kritische Reflexion des kindertheologischen Schülerbildes*

Kind oder Schüler:in?

Gilt es nun das auf diese Weise in seinen Konturen sichtbar gewordene Schülerbild der Kindertheologie auch durch Hinzuziehen weiterer Beobachtungen kritisch zu reflektieren, so fällt zunächst ganz grundlegend auf, dass sich die betrachteten Ausführungen zur frühen Kindertheologie in terminologischer Hinsicht beständig auf das Kind bezieht, während Schüler:innen an keiner Stelle explizit benannt oder adressiert werden. Auch spätere kindertheologische Diskurse – etwa darauffolgende Jahrbücher oder das Handbuch Theologisieren mit Kindern – lassen eine reflektierende Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage vermissen, inwiefern eine Differenzierung in der Anrede und entsprechend in der Wahrnehmung als Kinder bzw. eben präziser als Schüler:innen erforderlich sein könnte. Dies kann insofern verwundern, als sich Kindertheologie – wenngleich nicht im Sinne eines explizit zum Ausdruck gebrachten Anspruchs, so doch faktisch im Laufe der nachfolgenden Jahre und Jahrzehnte – zu einem der am stärksten beachteten religionsdidaktischen Ansätze innerhalb der zeitgenössischen Religionspädagogik mit unmittelbarem und unverkennbarem Bezug zu schulisch-religionsunterrichtlicher Praxis entwickelt hat. Sobald allerdings über Kinder im schulischen Kontext reflektiert und gesprochen wird, ist eine weitere Unterscheidung angezeigt, wie es insbesondere auch von Roose erkannt wird. So sind die Lernenden im Religionsunterricht nicht nur in ihrem Kindsein, sondern darüber hinaus in ihrem Schüler:insein und somit *unter Berücksichtigung der ihnen im schulisch-institutionellen Kontext zugeschriebenen Rolle* als Schüler:in anzusprechen. In der Absicht, dieser Rollenzuschreibung samt der damit verbundenen Erwartungen verstärkte Aufmerksamkeit einzuräumen, wird im Zuge dieser Untersuchung zum Schülerbild, in dessen Konstruktionsprozess sowohl die Dimension des Menschseins und des Kindseins als auch explizit des Schüler:inseins miteinzubeziehen sind, dafür plädiert, das rollen- und sozialisationstheoretisch bedingte Schüler:insein mitsamt den der Schüler:innenrolle implizit anhaftenden Erwartungshaltungen als Einflussfaktor auf

das kindliche Denken, Handeln und Agieren auch im kindertheologischen Zusammenhang zu beleuchten.

So besteht ein grundlegender Unterschied darin, ob in religionspädagogischen Diskursen von Kindern oder von Schüler:innen gesprochen wird. Wo aber Kinder im schulisch-institutionellen und religionsunterrichtlichen Kontext in den Blick kommen, sind diese auch als Schüler:innen und somit im Bewusstsein anzusprechen, dass die ihnen im Zuge einer Unterrichtssituation aneignende Schüler:innenrolle nicht ohne Auswirkungen bleiben kann. Dies wird besonders anschaulich anhand der von Roose geschilderten Normenkonflikte, die letztendlich auf Rollenkonflikte zurückzuführen sind: Die den Schüler:innen im schulisch-institutionellen Umfeld zgedachten Rollenerwartungen scheinen wesentliche Anliegen der Kindertheologie zu konterkarieren! Eine rollen-relationale Differenzierung im Sinne einer Reflexion der Rollenzuschreibungen und -erwartungen im Rahmen des Beziehungsgefüges zwischen Kindern in ihrer Rolle als Schüler:innen und den jeweiligen religionspädagogischen Bezugspersonen in institutionellen Systemen kann daher als Desiderat markiert und als rollen- und sozialisationstheoretisch perspektivierte Anfrage – eventuell im Sinne einer Anregung zur Erweiterung des kindertheologischen Ansatzes in Form einer *Schüler:innentheologie* – gestellt werden.

*Theologisch-anthropologisch voraussetzungsreiche und
typisierend-verengende Vorannahmen*

Hinsichtlich der im Zuge des Konstruktionsprozesses des kindertheologischen Schülerbildes miteinfließenden Dimension des christlich perspektivierten Bildes vom Menschen ist mit Blick auf die allen Menschen und somit auch Kindern zugesprochene Fähigkeit des Theologisierens insbesondere der Aspekt der Transzendenzoffenheit hervorzuheben, der als theologisch-anthropologische Grundannahme im kindertheologischen Schülerbild voraussetzungs- und zugleich folgenreich zum Tragen kommt. Die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes erfolgt auf der Grundlage einer Wahrnehmung der Schüler:innen als – qua ihres Menschseins – theologisch denkende, existentiell fragende und sinn-suchende Subjekte, deren einzig aufgrund ihres Kindseins gegebene und im Zuge des Theologisierens zum Vorschein kommende kindspezifische Perspektive darüber hinaus als in besonderer Weise wertzuschätzen und in ihrer Originalität und Einzigartigkeit zu würdigen hervortritt. Dabei werden entsprechende kognitive und reflexive Fähigkeiten als implizit und somit als in gewisser Weise typisierend-verengende Vorannahmen vorausgesetzt, insofern das kindertheologische Schülerbild der

verständigungs- und verständnisorientierten Konstruktion einer grundsätzlich gegebenen Sprach- bzw. Dialogfähigkeit und Gesprächsbereitschaft der Kinder in ihren Rollen als Schüler:innen bezüglich theologischer Themen und Fragestellungen entspricht. Die Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes erfolgt also unter dem Einfluss voraussetzungsreicher Vorannahmen sowohl hinsichtlich der theologisch-anthropologisch begründeten Transzendenzoffenheit der Schüler:innen sowie hinsichtlich der Erwartung an das Ausüben der Rolle als Schüler:innen, sich im religionsunterrichtlichen Kontext an theologischen Gesprächen zu beteiligen bzw. – weitaus grundlegender – beteiligen zu *können*.

Während nun jedoch in rollentheoretischer Hinsicht an den im schulisch-institutionalisierten Rahmen unverkennbar hierarchisch geprägten Unterrichtsstrukturen und Rollenmustern festzuhalten und somit die systemisch bedingte Rollenkonformität zu gewährleisten ist, wird durch den „radikal partizipatorischen“³¹¹ Charakter der kindertheologischen Perspektive geradezu eine Relativierung der Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Wirklichkeitswahrnehmung sowie zwischen professioneller und Laien-theologischer Rede angestrebt, insofern einer Kommunikation „auf Augenhöhe“³¹² und dem Prinzip des gleichberechtigten Theologisierens aller Beteiligten eine gleichsam paradigmatische Bedeutung zukommt.³¹³

Daher kann im Blick auf das Verhältnis der drei Konstruktions-Dimensionen des kindertheologischen Schülerbildes festgehalten werden, dass sowohl die theologisch-anthropologisch gefüllte Dimension des Menschseins als auch die kindheitstheoretisch-entwicklungspsychologisch bedingte Dimension des Kindseins in interdependenter Weise erkennbar im Vordergrund stehen, sich jedoch insofern in einem spannungsreichen Verhältnis zur Dimension der Schüler:innenrolle befinden, als das kindertheologisch konstitutive Prinzip eines gleichberechtigten Theologisierens in Gestalt einer dialogischen Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden tendenziell in einem Widerspruch zu den im schulisch-institutionalisierten

311 Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 235.

312 Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern*, 21.

313 Den angesprochenen Punkt vertiefend könnte in diesem Zusammenhang geprüft werden, ob nicht zumindest manche der von Hanna Roose in ihrer Studie „Kindertheologie und schulische Alltagspraxis“ identifizierten Schwierigkeiten im Verhältnis von kindertheologischen Normen und religionsunterrichtlichen Handlungsmustern auf eben dieses spannungsvolle Verhältnis von kindertheologisch erstrebenswerter Augenhöhe einerseits bei gleichzeitig systemisch-strukturell bedingter Rollenhierarchie andererseits zurückzuführen wären. Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*.

Kontext systembedingt hierarchisch geprägten Rollenerwartungen und Handlungsmustern steht. Diese Beobachtung bringt neue Anforderungen an das professionalisierte Rollenhandeln der unterrichtlichen Akteur:innen in kindertheologischen Zusammenhängen mit sich, die künftig sicherlich einer weiteren Klärung bedürfen.³¹⁴

Selektiv-punktuell konzipierte konstruktivistische Prämissen

Schließlich gilt es einen weiteren Punkt gesondert hervorzuheben, dem hinsichtlich seiner epistemologischen Tragweite eine wesentliche Bedeutung für den Gesamtzusammenhang der vorliegenden Untersuchung zukommt.

Das kindertheologische Schülerbild weist einen grundlegenden Bezug zu einem Kinderbild auf, das Kinder als eigenständige Konstrukteur:innen der Wirklichkeit würdigt, ernst nimmt und nicht vorschnell mit Wirklichkeitskonstruktionen aus Erwachsenenperspektive konfrontiert oder korrigierend zu belehren versucht. Wie zuvor erläutert bilden konstruktivistische Prämissen und Grundannahmen bezüglich der von Kindern hervorgebrachten Vorstellungen den epistemologisch-programmatischen Rahmen der Kindertheologie. Doch während der kindertheologische Ansatz konstruktivistische Deutungsweisen einerseits gleichsam konstitutiv in sein religionspädagogisches Anliegen integriert, wenn er wie zuvor dargestellt ausdrücklich darauf bedacht ist, den Terminus „Kindertheologie“ programmatisch im Sinne eines *genitivus subjectivus* anstelle eines *genitivus objectivus* zu deuten, so ist hinsichtlich der Berücksichtigung konstruktivistischer Perspektiven eine zumindest bislang nicht weiter begründete oder reflektierte selektiv-punktueller Bezugnahme zu konstatieren.

Im Blick auf die im kindertheologischen Kontext vielfach auftretende Rede von „Vorstellungen von Kindern“³¹⁵ ist nämlich festzustellen, dass diese ausschließlich gemäß des erstgenannten Verständnisses und somit als *genitivus subjectivus* auftritt, ein in konstruktivistischer Hinsicht durchaus naheliegender Perspektivenwechsel in diesem Zusammenhang also nicht angedacht ist. Während somit eine grundlegend veränderte Sichtweise von *objectivus* zu *subjectivus* bezüglich des Theologisierens von und mit Kindern eingenommen und diese durch *den unmittelbaren Bezug auf konstruktivistische Prämissen* begründet wird, kann es nicht länger nachvollziehbar erscheinen,

314 Anknüpfungspunkte zur vertiefenden Bearbeitung des angesprochenen Aspektes finden sich bspw. bereits bei Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule*.

315 Vgl. bspw. im Vorwort der Herausgeber, in: Anton Bucher u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, Jahrbuch für Kindertheologie 1, 7–8, 7.

die konstruktivistische Perspektive nicht auch auf die Vorstellungen von Kindern anzuwenden und die Sichtweise in diesem Fall von *genitivus subjectivus* zu *objectivus* zu verändern. Mit dem Vollziehen eines eben solchen Perspektivenwechsels eröffnet sich gleichsam ein neuer Fragehorizont. Es gilt zu reflektieren, welche Vorstellungen von Seiten Erwachsener *bezüglich* der Kinder und im Blick auf religionsunterrichtliche Vollzüge somit *bezüglich der Schüler:innen* bestimmend sind – mit anderen Worten also, welches Schülerbild im Zuge des kindertheologischen Ansatzes konstruiert wird. Einseitig perspektivierte, selektiv-punktuell konzipierte und allein in *eine* Richtung weisende konstruktivistische Prämissen können auf diese Weise hinterfragt werden.

6.4.5 Zusammenfassung

Eingangs wurde danach gefragt, wovon die religionspädagogische Theoriebildung beim didaktischen Ansatz des Theologisierens mit Schüler:innen im Rahmen des Religionsunterrichts ausgeht und welche Vor- und Hintergrundannahmen im Blick auf das Kindsein, Menschsein und Schüler:insein der neben den Lehrpersonen am theologischen Gespräch beteiligten Akteur:innen wirksam sind.

Angesichts der dargestellten Ausführungen wird deutlich, dass der Konstruktion des Schülerbildes in der Kindertheologie gleichsam als programmatischer Ausgangspunkt eine sowohl durch kindheitstheoretische und entwicklungspsychologisch-konstruktivistische Voraussetzungen als auch durch theologisch-anthropologische Vorannahmen bedingte veränderte Sicht des Kindes und somit eine modifizierte Einstellung gegenüber dem Kind zugrunde liegt. Die vorangegangene Analyse in Form der rekonstruierenden Betrachtung des kindertheologischen Menschen- und Kinderbildes sowie der Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle haben gezeigt, dass dieser Perspektivenwechsel im Zusammenhang mit dem für die Kindertheologie richtungsweisenden Kinderbild dabei maßgeblich von modifizierten theologisch-anthropologischen Vorannahmen abhängt, die wiederum in die spezifische Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes miteinfließen.

Hinsichtlich der Konstruktion eines Schülerbildes, das sich aus dem Zusammenspiel der in spezifisch kindertheologischer Perspektive konstruierten Dimensionen des Menschseins, des Kindseins und des Schüler:inseins ergibt, bleibt festzuhalten:

Die Dimension des Kinderbildes, das einerseits durch die Wahrnehmung von Kindern als Theolog:innen durch eine wirkungsreiche theologisch-anthropologische Vorannahme fundiert ist und sich andererseits aufgrund gleichsam nonkonformistischer Rollenerwartungen in einem Spannungsverhältnis zur Dimension der Schüler:innenrolle befindet, tritt deutlich hervor

und nimmt somit auch im Blick auf die das Schülerbild gleichsam veranschaulichende Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* eine herausragende Position ein.

Abschließend kann thesenartig zusammengefasst werden:

- Das Schülerbild der Kindertheologie entspricht zuallererst einer theologisch-anthropologisch geprägten Konstruktion der Schüler:innen als Theolog:innen.
- Es impliziert sodann im Blick auf die Frage nach der Wahrnehmung des Kindes eine Hochschätzung der Eigenart einer kindspezifischen Perspektive auf ansonsten für gewöhnlich der Deutungsmacht Erwachsener überlassene theologische Fragestellungen.
- Unverkennbar ist diese Hochschätzung der theologischen Vorstellungen und Äußerungen des Kindes auf das kindertheologische Kinderbild und dessen zentrales Anliegen, das Kind in neuer Weise ernst zu nehmen, zurückzuführen.
- Die Dimension des Kinderbildes, für die zum einen die spezifisch theologisch-anthropologische Fundierung in Gestalt der dezidierten Wahrnehmung von Kindern als Theolog:innen sowie darüber hinaus eine auf kindheitstheoretischen, entwicklungspsychologischen und (einseitig perspektivierten!) konstruktivistischen Erkenntnissen basierende Grundlegung bezeichnend ist, nimmt somit im Zuge der Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes eine hervorgehobene Stellung ein.
- Sozialisations- und rollentheoretische sowie heterogenitätsorientierte Aspekte hingegen werden zwar thematisiert, treten angesichts anderer Schwerpunktsetzungen allerdings eher in den Hintergrund. Daher muss auch auf die erkennbaren und mitunter typisierend-verengenden Einseitigkeiten des kindertheologischen Schülerbildes hingewiesen werden, insofern rollen- und sozialisationstheoretische Aspekte im Rahmen systembedingter schulisch-institutioneller Zusammenhänge, aber auch Fragen nach der Bedeutung von Kindsein und Kindheit in verschiedenen soziokulturellen Kontexten kaum in den Blick kommen und hinsichtlich der deutlich erkennbaren kognitiv-reflexiven Ausrichtung des kindertheologischen Ansatzes auch heterogenitätsbezogenen Aspekten eine größere Aufmerksamkeit einzuräumen wäre.
- Schüler:innen werden innerhalb des kindertheologischen Ansatzes in der Religionspädagogik schließlich in unmittelbarer Verbindung mit der an sie gerichteten Erwartung konstruiert, im Zuge ihrer im schulisch-institutionellen Kontext gegebenen Rollen als Schüler:innen des Religionsunterrichts das ihnen in theologisch-anthropologischer Sicht aufgrund ihres Menschseins *grundlegend*, in entwicklungspsychologisch-konstruktivistischer Sicht aufgrund ihres Kindseins *im Speziellen* zugeschriebene theologische Potenzial

empirisch greifbar zu entfalten. Sie sind auf diese Weise als die „Theologieproduktivität“³¹⁶ gleichsam sicherstellende und in ihrer kindspezifischen Eigenart wahrzunehmende, bedeutsame theologische Akteur:innen anzuerkennen und zu würdigen.

6.5 Zusammenfassung zur Rekonstruktion der Schülerbilder: Reflektierender Rückblick auf die methodische Vorgehensweise

Im Zuge einer exemplarischen Anwendung kamen im vorliegenden Kapitel Konkretionen des Schülerbildes zum Tragen, indem das Schülerbild ausgewählter religionspädagogischer Entwürfe und Ansätze in textanalytischer Weise rekonstruierend in den Blick genommen wurde. Dies geschah vor dem Interpretationshorizont der heuristisch gewonnenen triadischen Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes zur Schüler:innenrolle, zum Kindsein und zum Menschsein.

In diesem Abschnitt, der zugleich das sechste Kapitel der vorliegenden Untersuchung abschließt, soll nun rückblickend auf die gewählte methodische Vorgehensweise reflektiert werden.

Reflektierender Rückblick auf die methodische Vorgehensweise

Das vorliegende Kapitel hatte es sich zur Aufgabe gemacht, die bisherigen Ausführungen zur Konstruktion des Schülerbildes zu konkretisieren und zu veranschaulichen. Zu diesem Zweck wurde auf die für dieses Kapitel zentrale Fragestellung zurückgegriffen, welche subjektive Konstruktion des Schülerbildes bei ausgewählten religionspädagogischen Autor:innen bzw. in deren religionspädagogischen Ausarbeitungen festzustellen ist. Dabei wurden die drei erarbeiteten Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes zur Schüler:innenrolle, zum Kindsein und zum Menschsein durch das Heranziehen einer Mensch-Kind-Schüler:in-Trias gleichsam elementarisierend repräsentiert und eine entsprechende Kategorisierung und systematische Einordnung der existierenden Aussagen, Annahmen und Vorstellungen ermöglicht.

An dieser Stelle bleibt im Blick auf die gewählte methodische Vorgehensweise nun festzuhalten, dass die Anwendbarkeit der erarbeiteten Kategorien im Zuge dieses Kapitels gezeigt werden konnte. Es wird deutlich, dass sich die drei erarbeiteten Dimensionen als gewinnbringend und zielführend erweisen

³¹⁶ Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, 232.

konnten, die in religionspädagogischen Theorieentwürfen implizit enthaltenen Vor- und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen mittels der entwickelten Grundkategorie des Schülerbildes analytisch präzise herauszuarbeiten. Die Mensch-Kind-Schüler:in-Trias erwies sich dabei als hilfreich, die textanalytisch rekonstruierten Annahmen systematisch zu benennen und die drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes zu veranschaulichen und erfassbar zu machen.

Es wurde darüber hinaus ersichtlich, dass die gewählte Zugriffsweise eine neue Perspektive zur Wahrnehmung, Erfassung, Hinterfragung und (Selbst-) Reflexion der jeweiligen Konstruktion eines Schülerbildes eröffnet. Dies wurde gezeigt, indem mit Richard Kabisch, Helmuth Kittel und Dieter Stoodt drei ausgewählte Vertreter der wissenschaftlichen religionspädagogischen Theoriebildung des 20. Jahrhunderts sowie mit der Kindertheologie ein zeitgenössischer religionsdidaktischer Ansatz aus den ersten beiden Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts in den Blick genommen wurden. Anhand der Betrachtung jeweils zentraler Schriften wurde in einem ersten Schritt danach gefragt, was von den jeweiligen Autor:innen über die Kinder geschrieben und explizit ausgesagt wird, die ihnen als Schüler:innen vor dem inneren Auge stehen, über die Aussagen getroffen werden, von denen eine Vorstellung entworfen und somit ein Schülerbild konstruiert wird. Die Leitfrage für diesen Arbeitsschritt lautete demnach: *Was schreiben Kabisch, Kittel, Stoodt und kindertheologische Autor:innen über die Kinder, die sie jeweils als Schüler:innen in einem am Programm des evangelischen Religionsunterrichts auf psychologischer Grundlage, am Programm der Evangelischen Unterweisung, der Sozialisationsbegleitung bzw. der Kindertheologie ausgerichteten Religionsunterricht im Blick haben?*

Nach einer darstellenden Beschreibung der in den Schriften manifest enthaltenen und somit expliziten Aussagen bezüglich der Kinder in der Rolle von Schüler:innen ging es in einem zweiten Schritt darum, analytisch-interpretative Beobachtungen mit dem Ziel der Rekonstruktion des jeweils implizit wirkenden Schülerbildes anzustellen. Die Leitfrage für diesen zweiten Arbeitsschritt lautete daher: *Wie sind die referierten Aussagen Kabischs, Kittels, Stoodts und des kindertheologischen Diskurses im Horizont der drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes zu interpretieren und welches implizit in den Aussagen enthaltene Schülerbild lässt sich mittels der diese Dimensionen veranschaulichenden Trias Mensch-Kind-Schüler:in somit rekonstruieren?*

Anhand dieses Vorgehens konnte es in den vorangegangenen Abschnitten gelingen, entsprechende Schülerbilder zu rekonstruieren, die es abschließend jeweils kritisch zu reflektieren galt.

Die auf die eben beschriebene Weise erfolgreich rekonstruierten Schülerbilder wurden sodann am Ende der jeweiligen Abschnitte inhaltlich zusammengefasst und auf den Punkt gebracht.

Somit konnte durch die in diesem Kapitel vollzogenen analytischen Betrachtungen der Ansätze von Richard Kabisch, Helmuth Kittel, Dieter Stoodt und der Kindertheologie nachgewiesen werden, dass religionspädagogische Theorieentwürfe sich die vor dem inneren Auge stehenden Schüler:innen auf der Grundlage eines impliziten Schülerbildes konstruieren.

Darüber hinaus wäre gegebenenfalls noch an weiterführende inhaltliche Analysen zu denken. Folgende Fragestellungen kämen dafür etwa in Betracht: Wie verhalten sich explizite Aussagen und implizite Schülerbilder zueinander? Wie sind die Schülerbilder in ihrer Bedeutung für die Religionspädagogik einzuschätzen? Unterscheiden sich die Schülerbilder hinsichtlich der Frage, inwiefern die Kinder als Schüler:innen religionspädagogisch tatsächlich erreicht oder gegebenenfalls verfehlt werden? Ist diesbezüglich im Blick auf die untersuchten Schülerbilder von einem Fortschritt zu sprechen?

Abschließend ist an dieser Stelle jedenfalls als bezeichnend hervorzuheben, dass sich die Konstruktionen der Schülerbilder innerhalb der in den Blick genommenen religionspädagogischen Entwürfe hinsichtlich der jeweiligen Ausprägungen und Gewichtungen der einzelnen Dimensionen unterscheiden und daher, wie unter 7.3 beabsichtigt, einander vergleichend und kontrastiv gegenübergestellt werden können. Dadurch besteht die Möglichkeit, entsprechend unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auszumachen sowie gegebenenfalls Einseitigkeiten zu benennen. Das Schülerbild der Religionspädagogik erweist sich am Ende dieses Kapitels somit als eine kritische Kategorie, was an späterer Stelle (vgl. Kapitel 8) noch weiter auszuführen sein wird.

TEIL V

Bündelung, Ertrag und Ausblick

Dieses abschließende Kapitel möchte zunächst eine rückblickende Zusammenfassung auf die vorliegende Untersuchung zum Schülerbild der Religionspädagogik sowie, mitunter anhand visualisierender Darstellungen der zentralen Ergebnisse des sechsten Kapitels, weitere Konkretionen zu den drei erarbeiteten Dimensionen des Schülerbildes und deren Zusammenhang bieten. Sodann werden einige wesentliche Schlaglichter zum Ertrag der Beschäftigung mit dem Schülerbild der Religionspädagogik aufgezeigt, indem konkret nach der religionspädagogischen Bedeutung des Schülerbildes und somit nach dem Beitrag, den ein Schülerbild-Diskurs zur religionspädagogischen Theorie, Forschung und Praxis leisten kann, gefragt wird. Dabei wird das Schülerbild zunächst als konstellierende und hermeneutische Kategorie skizziert, bevor es als Thema und Gegenstand empirischer Untersuchungen in den Blick kommen soll und mögliche Ansatzpunkte künftiger Forschung umrissen werden. Schließlich wird die Bedeutung des Schülerbildes als subjektorientierte Kategorie in der Funktion eines kritischen Korrektivs sowie als selbstreflexive Kategorie im Blick auf religionspädagogische Theoriebildung, empirische Forschung und religionsdidaktische Praxisvollzüge herausgestellt. Eine Schlussbetrachtung unternimmt den Versuch, die verschiedenen Linien der vorliegenden Untersuchung zusammenzuführen.

Die Konstruktion des Schülerbildes als religionspädagogische Grundfrage – Zusammenfassung und Konkretisierung

7.1 Zur Bedeutung des Schülerbildes für die Religionspädagogik

Es gibt unzählige viele verschiedene Kinderbilder. Jede/r von uns trägt in sich selbst ein Bild des Kindes, das uns eine bestimmte Richtung vorgibt, sobald wir mit einem Kind in Beziehung treten. Diese innere Theorie bringt uns dazu, uns auf eine bestimmte Weise zu verhalten. Sie bietet Orientierung während wir mit dem Kind sprechen, ihm zuhören und es beobachten. Es ist kaum möglich, die eigenen Handlungen nicht an diesem inneren Bild auszurichten. Wenn das innere Bild beispielsweise besagt, dass Jungen und Mädchen sehr verschieden sind, wird man sich ihnen gegenüber auch unterschiedlich verhalten.¹

Das Konzept eines „inneren Bildes vom Kind“, wie es der italienische Pädagoge Loris Malaguzzi im vorangestellten Zitat zum Ausdruck bringt, verwies gleich zu Beginn der vorliegenden Untersuchung auf die stets und unvermeidbar vorhandenen Vorstellungen, die das Verhalten von Lehrpersonen und von Erwachsenen im Allgemeinen gegenüber Kindern beeinflussen.

Die anfänglich hypothetisch geäußerte Annahme, dass alltägliches Denken und Handeln ebenso wie zwischenmenschliches Kommunizieren und Interagieren maßgeblich von inneren Bildern beeinflusst und abhängig ist, wurde sodann im zweiten Kapitel erkenntnistheoretisch eingeordnet. Es konnte gezeigt werden, dass diese Annahme den epistemologischen Prinzipien des in zahlreiche Erscheinungsformen ausdifferenzierten Konstruktivismus entspricht, dessen Grundannahme besagt: Für jedes Individuum ist die Realität ein Konstrukt subjektiv-persönlicher Wahrnehmung und Erfahrung, die an sich selbst kein Abbild der Realität darzustellen vermag. Vielmehr konstruieren wir als Menschen kontinuierlich Bilder unserer Wirklichkeit, unserer Umwelt und unserer Mitmenschen, an denen wir unser Denken orientieren und unser Handeln ausrichten.

Die Implikationen eines konstruktivistischen Ansatzes für erziehungswissenschaftliche Kontexte, in denen demgemäß von Bildung als konstruktivistisch

1 Loris Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*.

bedingtem Erkenntnisprozess² auszugehen ist, wurden als naheliegend ausgewiesen, weshalb entsprechend auch nach der Relevanz konstruktivistischer Erkenntnisse für religionspädagogische Zusammenhänge zu fragen war. Hinsichtlich der Art und Weise des Lernens, Lehrens und Planens wurde ersichtlich, dass konstruktivistische Sichtweisen bereits im Rahmen der konstruktivistischen Religionsdidaktik zum Tragen kommen, die mit Hilfe konstruktivistischer Theorien einen subjektorientierten Ansatz lerntheoretisch zu begründen und didaktisch zu entfalten ersucht.

Weshalb der (religions-)pädagogische Konstruktivismus allerdings lediglich als lerntheoretischer Bezugsrahmen aufgegriffen und gleichsam unilateral in nur eine Richtung weisend allein auf die Lernenden angewendet wird, konnte als eine bislang offene Frage und zugleich als Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung markiert werden. So ist nicht nur im Blick auf die lernenden Subjekte von Wirklichkeitswahrnehmung, Wissensgenerierung und Erkenntnisgewinn unter konstruktivistischen Maßgaben auszugehen. Grundlegend stellt sich darüber hinaus die Frage nach Vorstellungen, Hintergrund- und Vorannahmen, die Religionslehrkräften sowie wissenschaftlich in der Religionspädagogik Tätigen im Blick auf die Schüler:innen gleichsam als innere Bilder vor Augen stehen. Dabei geht es darum, diese inneren Bilder im Sinne unbewusster Theorien als wirkungsreiche Einflussgrößen für das religionspädagogische Denken und Handeln zu begreifen und als subjektive Konstrukte zu erfassen, die im Zuge eines durch individuelle Faktoren bedingten Konstruktionsprozesses zu Stande kommen und mit impliziten Erwartungen und Zuschreibungen verbunden sind.

7.1.1 *Die Konstruktion von Kinder- und Menschenbildern als normativ dimensionierter Maßstab pädagogischer Vollzüge*

Im einführenden Teil dieser Untersuchung wurde für die religionspädagogische Beschäftigung mit inneren Bildern, die als Konstruktionen unser zwischenmenschliches Kommunikationsverhalten und gesellschaftliche Interaktionen beeinflussen, auf diverse Anknüpfungspunkte verwiesen. So spricht beispielweise die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bezüglich Vorstellungen von Kindheit und Bildern vom Kind von sozialen Konstruktionen, die als solche unmittelbar mit den Werten und Normen einer Gesellschaft verknüpft

² Vgl. dazu Ralf Koerrenz, *Konstruktive Dekonstruktion. Bildung als Erkenntnisprozess*, in: Carolin Führer/Friedrich Schweitzer/Bernd Tesch/Britta Eiben-Zach/Fahimah Ulfat/Philipp Thomas/Wolfgang Polleichtner/Bernd Grewe/Uwe Küchler (Hg.), *Relativität und Bildung: fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*, Münster/New York 2022, 41–53.

sind.³ Anthropologische Zugangsweisen hingegen bringen die Bestimmung des Menschen ebenfalls unter Zuhilfenahme einer entsprechenden Terminologie zum Ausdruck, indem in der theologischen Anthropologie auf den Menschen als *Ebenbild Gottes*⁴ und auf die systematisch-theologische Frage nach der „Eigenart des Menschseins“⁵ mittels entsprechender *Menschenbilder* rekurriert wird – wobei erneut auf die im fünften Kapitel erörterte Problematik einer solchen Terminologie sowie auf die in diesem Zusammenhang stets gegebene Pluralität, Positionalität und Perspektivität hinzuweisen ist. Die pädagogische Anthropologie setzt derweil ein wissenschaftlich zu reflektierendes Menschenbild als Maßstab von Pädagogik voraus, insofern unterschiedliche Menschenbilder zu unterschiedlichen pädagogischen Theorieansätzen führen.⁶ Auch in der wissenschaftlichen Religionspädagogik ist davon die Rede, dass „jede pädagogische Reflexion über den Menschen normative Voraussetzungen und weltanschauliche Orientierungen in sich trägt“⁷, die es kritisch auf ihre Subjekt- und Lebensdienlichkeit hin zu befragen gilt, und es daher keine Bildungsdebatte ohne Rückbindung an ein gewisses Menschenbild geben kann.⁸ In jüngerer Zeit wurde zudem auf die Bedeutsamkeit von Menschenbildern für das konkrete Handeln in Schule und Unterricht hingewiesen, sowie jedoch zugleich auch deren unumgängliche Eigenschaft als Abstraktum kritisiert.⁹ Während also Überlegungen zur Konstruktion von Kinder- und

3 Vgl. bspw. Michael-Sebastian Honig (Hg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*; Ders., *Entwurf einer Theorie der Kindheit*; Gerold Scholz, *Die Konstruktion des Kindes*; Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*; Andreas Zollinger, *Die soziale Konstruktion des Kindes u.a.m.*

4 Vgl. etwa Walter Groß, Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und dem griechischen Wortlaut, in: *JBTh* 15/2000, 11–38; Gregor Eitzelmüller, *Gottes verkörpertes Ebenbild: eine theologische Anthropologie*, Tübingen 2021.

5 Eilert Herms, Vorwort, in: Ders. (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde*, Gütersloh 2001, 9–18, 13; vgl. auch Jürgen Moltmann, Was ist der Mensch? Menschenbild zwischen Evolution und Schöpfung, in: Helmut A. Müller (Hg.), *Naturwissenschaft und Glaube. Natur- und Geisteswissenschaftler auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Mensch, Technik, Gott und Welt*, Bern/München/Wien 1988, 248–269.

6 Vgl. Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie*; Horst Philipp Bauer/Jost Schieren (Hg.), *Menschenbild und Pädagogik*; Christoph Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*; Jörg Zirfas, *Pädagogik und Anthropologie*; Dietmar Langer, *Das pädagogische Menschenbild. Warum es für Erzieher kein letztgültiges Bild vom Menschen geben soll*; Katharina Schumann, *Menschenbilder in Erziehungswissenschaft, Neurowissenschaften und Genetik. Eine vergleichende Analyse*.

7 Henrik Simojoki/Thomas Schlag, *Eine Einleitung*, 23.

8 Vgl. Bernhard Dressler, *Menschen bilden?*, 263.

9 Vgl. Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*.

Menschenbildern in wissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen und mitunter äußerst kontrovers diskutiert werden, stellt sich, wie im einführenden Kapitel der vorliegenden Untersuchung betont wurde, insbesondere für den letztgenannten schulischen Bereich und somit auch für die Religionspädagogik als praxisbezogene Wissenschaft die Frage nach der Möglichkeit einer weniger normativ dimensionierten als mehr an die Praxis rückgebundenen Perspektive auf das Menschen- und Kinderbild.

7.1.2 *Die Kategorie des Schülerbildes als empiriebezogene, schul- und praxisorientierte Perspektive auf das Kinder- und Menschenbild*

Um diesem Desiderat zu begegnen, wurde mit der vorliegenden Untersuchung die Möglichkeit der Einführung einer Kategorie des *Schülerbildes*¹⁰ zur Sprache gebracht. Eine solche Kategorie des Schülerbildes kommt im erziehungswissenschaftlichen Kontext bislang höchstens beiläufig zur Sprache¹¹, birgt allerdings das Potential, eine empiriebezogene Perspektive auf das Kinder- und Menschenbild in einem konkreten Kontext einzunehmen, eine schul- und praxisorientierte Ausrichtung sowie einen unmittelbaren Bezug auf gegebene Unterrichts-Rollen aufzuweisen. Im Kern umschließt die Rede vom Schülerbild dabei die zentrale Frage nach der stets gegebenen subjektiven Perspektive auf die Lernenden und nach der jeweiligen Wahrnehmung der Schüler:innen in pädagogischen Kontexten, nach Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle und dadurch letztlich nach unvermeidlich gültigen Vorstellungen, Annahmen und Zuschreibungen bezüglich der Schüler:innen, die somit im Sinne eines konstruierten Bildes als voraussetzungs- und wirkungsreiche Einflussfaktoren in pädagogischen Vollzügen immer schon zum Tragen kommen.

Wie unter 1.2 gezeigt werden konnte sucht man religionspädagogische Diskurse, die sich dezidiert mit dem Schülerbild der Religionspädagogik auseinandersetzen, bislang vergebens. Zwar wenden sich einschlägige Lehrbücher in Teilkapiteln den Personen des Religionsunterrichts und somit

10 An dieser Stelle sei nochmals betont, dass die Formulierung „Schülerbild“ selbstverständlich stets alle Schüler:innen (m/w/d) gleichermaßen umschließt und rein aus Gründen der Analogiebildung zu den hier zentralen Begriffen „Kinderbild“ und „Menschenbild“ gewählt wurde. Für künftige Diskurse könnte durchaus auch die Rede- und Schreibweise „Schüler:innenbild“ zur Anwendung kommen.

11 Vgl. bspw. Kathrin te Poel, Anerkennung und Beziehungen Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus; vgl. in populärwissenschaftlicher Hinsicht auch Gustav Keller, Dümmer – frecher – fauler? Unser falsches Schülerbild und seine Konsequenzen.

auch den Schüler:innen zu, beleuchten jedoch meist lediglich schlaglichtartig von den Herausgeber:innen bzw. Autor:innen ausgewählte Aspekte des Schüler:inseins.¹² Eine ausgearbeitete Theorie zur Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes wird in der wissenschaftlichen Religionspädagogik hingegen noch nicht diskutiert.

Mit der Absicht, einen solchen Diskurs anzuregen, wird in der vorliegenden Untersuchung die unter 1.3 formulierte These vertreten: In der Religionspädagogik sind Schülerbilder wirksam, bei denen es sich um implizit beständig präsente Konstrukte im Sinne einer inneren Theorie bezüglich der Schüler:innen im Religionsunterricht handelt. Diese Schülerbilder sind im Blick auf unterschiedliche religionspädagogische Ansätze und Theorieentwürfe subjektiven Konstruktionsprozessen unterworfen, die von individuellen Erkenntnissen, Anliegen und Interessen geleitet sind. Insofern ist weiter davon auszugehen, dass unterschiedliche Ausprägungen des Schülerbildes bei verschiedenen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik tätigen Autor:innen festzustellen sind.

Am Ende dieser Untersuchung kann pointiert gesagt werden: Allein die bewusst getroffenen und – zwangsläufig – thematisch hervorhebenden, eingrenzenden, aber auch selektiv-ausblendenden Entscheidungen zur Auswahl der zuvor erwähnten Teilkapitel zu einzelnen Aspekten des Schüler:inseins in einschlägigen religionspädagogischen Lehrbüchern lassen Rückschlüsse auf die spezifischen Vorstellungen von Schüler:innen im Religionsunterricht und somit auf die Konstruktion des Schülerbildes der jeweiligen Herausgeber:innen bzw. Autor:innen zu. Somit macht bereits der Fokus darauf, welche als zentral erachteten Aspekte bezüglich der Lernenden im Religionsunterricht zur Sprache gebracht, herausgegriffen und beleuchtet bzw. von vorneherein ausgeblendet werden, einen impliziten Konstruktionsprozess ersichtlich, der sich auf unmittelbar wirksame Vorstellungen, Vor- und Hintergrundannahmen, Zuschreibungen und Erwartungen im Blick auf die Schüler:innen bezieht.

12 Vgl. die entsprechenden Kapitel zu Schüler:innen bspw. in Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (darin: Martin Rothgangel/Robert Schelander, *Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung*, 207–221; Andrea Schulte, *Schüler/in – psychologisch*, 222–236; Manfred L. Pirner, *Schüler/in – soziologisch*, 237–251; Petra Freudenberger-Lötz, *Schüler/in – theologisch*, 252–264; Elisabeth Naurath, *Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender*, 265–276); Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (darin: Wolfgang Weirer, *Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung*, 109–119; Andrea Lehner-Hartmann, *Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit*, 120–126; Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl, *Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt*, 127–133).

Hinsichtlich der Frage, welche Faktoren die Konstruktion des Schülerbildes maßgeblich beeinflussen, war im Sinne einer Heuristik zunächst zu bedenken, was eine/n Schüler:in im Kern ausmacht. Wählt man den Schuleintritt als denjenigen Zeitpunkt, der den Beginn des Schüler:inseins definiert, so konnte festgehalten werden, dass sich zu exakt diesem Zeitpunkt eine mit schulspezifischen Erwartungen verbundene *Rollenzuschreibung* im Leben eines Individuums vollzieht, das nicht nur *Mensch*, sondern zumindest im Moment des Schuleintritts für gewöhnlich *Kind*¹³ sowie von nun an für einen wesentlichen Zeitraum seines Lebens eben auch *Schüler:in* ist. Daher konnte argumentiert werden, dass in den Konstruktionsprozess des Schülerbildes Vorstellungen und Hintergrundannahmen miteinfließen, die sich sowohl auf die Schüler:innenrolle (1) als auch auf das Kinderbild (2) sowie das Menschenbild (3) beziehen.

Um die angestellten Überlegungen und vertretenen Annahmen weiter vertiefen zu können, wurde sodann in heuristischer Herangehensweise der Versuch eines Theorieentwurfs zu den drei angedachten Dimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes unternommen, die je nach Gewichtung eine in ihrer Bedeutsamkeit variierende Rolle für jeweilige religionspädagogische Vollzüge spielen können. Als übergreifendes Ziel der Beschäftigung mit dieser Thematik wurde dabei bereits zu Beginn der Untersuchung die Einführung der Kategorie Schülerbild in den religionspädagogischen Diskurs sowie – vor dem Hintergrund einer an späterer Stelle auszuführenden fünffachen Kategorisierung (vgl. Kapitel 8) – mitunter die Anregung zur selbstkritischen Reflexion des subjektiv konstruierten Schülerbildes als Qualitätskriterium für den Religionsunterricht in der wissenschaftlichen Theorie, empirischen Forschung und schulischen Praxis ausgewiesen.

7.1.3 *Erkenntnistheoretische Voraussetzungen: Konstruktivistische Perspektiven nicht nur bei, sondern auch auf die Schüler:innen*

Doch noch bevor die Ausarbeitung der Konstruktion des Schülerbildes als subjektiver Theorie religionspädagogischer Theorieentwürfe erfolgen konnte, war es zunächst notwendig, die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen zu klären. So wurde bereits in Anbetracht des bisher Gesagten ersichtlich, dass konstruktivistische Perspektiven als epistemologischer Bezugsrahmen für die Konstruktion des Schülerbildes dienen können. Pointiert ausgedrückt besagt der im zweiten Kapitel der vorliegenden Untersuchung dargestellte

13 Zwar sind Schüler:innen ab einer gewissen Klassenstufe nicht mehr als Kinder, sondern als Jugendliche bzw. in beruflichen Schulen als junge Erwachsene zu bezeichnen. In dieser grundlegenden Darstellung zum Schülerbild soll der Fokus jedoch auf dem Lebensalter zum Zeitpunkt des Schuleintritts liegen, dazu mehr weiter unten.

erkenntnistheoretische Ansatz des Konstruktivismus, dass jegliches Erkennen des Menschen an seine individuelle Beobachterperspektive gebunden ist und somit jedes Individuum ein individuelles und subjektives Bild seiner Umwelt konstruiert. Jede menschliche Weltsicht ist demnach eine Konstruktion, die sich dann als *viabel* erweist, wenn sie erfolgreiche Orientierung und Handeln in der natürlichen und sozialen Welt ermöglicht. Wie gezeigt wurde haben konstruktivistische Ansätze längst u.a. auch in die Pädagogik und Religionsdidaktik Eingang gefunden, beziehen sich dabei wie bereits erwähnt jedoch vorwiegend auf Fragen im Bereich der Lerntheorie, der Didaktik und der Wahrnehmung von Inhalten.¹⁴ Für die Auseinandersetzung mit dem Schülerbild hingegen wurde nun vielmehr die Überlegung leitend, ob – den konstruktivistischen Horizont weiter entfaltend – nicht auch danach gefragt werden muss, inwiefern sich nicht allein auf der Seite der Lernenden, sondern darüber hinaus auch auf der Seite der Lehrenden und insbesondere der in der Religionspädagogik wissenschaftlich Tätigen gewisse Konstruktionsprozesse vollziehen, wenn Schüler:innen in der wissenschaftlichen Theorie zur Sprache kommen. Zweifelsohne dürfen dabei kritische Rückfragen zu konstruktivistischen Prämissen aus theologischer und insbesondere religionspädagogischer Sicht nicht außer Acht gelassen werden, wie sie im zweiten Kapitel der Untersuchung ausführlich dargestellt sind.¹⁵ Werden konstruktivistische Ansätze jedoch prinzipiell als Möglichkeit einer erkenntnistheoretischen Interpretation der Wirklichkeit aufgefasst, so sind, wie mit dieser Untersuchung geschehen, folglich auch individuelle Konstruktionsprozesse als Grundstruktur eines jeden subjektiven Schülerbildes zu markieren und konstruktivistische Perspektiven als Sehhilfe zur Reflexion des jeweiligen Schülerbildes heranzuziehen. Im weiteren Verlauf konnte daher begründeterweise von einem Konstruktionsprozess hinsichtlich der Vorstellungen, Erwartungen, Annahmen und Zuschreibungen im Blick auf die vor dem inneren religionspädagogischen Auge stehenden Schüler:innen ausgegangen werden.

14 Reinhard Voß (Hg.), Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, 3. Auflage, Neuwied 1999; Ders., Unterricht aus konstruktivistischer Sicht: Die Welten in den Köpfen der Kinder; Kersten Reich, Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool; Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung; Hans Mendl (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch; Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik; Hanna Roose, Konstruktivistische Religionsdidaktik.

15 Vgl. exemplarisch Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie.

7.2 Die drei Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes der Religionspädagogik

Hinsichtlich dieses Konstruktionsprozesses war nun mit dem Einfluss verschiedener Komponenten zu rechnen, die in ihrer Gesamtheit ein spezifisch perspektiviertes Schülerbild ergeben und in ihrem Zusammenspiel die jeweilige Beschaffenheit eines Schülerbildes konstituieren. Im Zuge der Untersuchung und insbesondere im Verlauf des sechsten Kapitels haben sich dabei drei Konstruktionsdimensionen als tragfähig für die Konstruktion des Schülerbildes als subjektiver Theorie religionspädagogischer Theorieentwürfe und Praxisvollzüge herausgestellt, die zuvor durch heuristische Annahmen festzulegen waren (vgl. 1.3). Unmittelbar naheliegend erschienen dabei zunächst Fragen nach der subjektiven Wahrnehmung der Bedeutung des *Menschseins* und des *Kindseins*, die in den Konstruktionsprozess des Schülerbildes miteinfließen. Doch zusätzlich zu den bereits in wissenschaftlichen Diskursen aufgegriffenen spezifischen Konstruktionen des Kinder- und Menschenbildes war darüber hinaus die im Blick auf das Schülerbild noch weitaus bezeichnendere Frage zu bedenken, was *Schüler:insein* bedeutet. Gemeint ist hierbei die reflektierende Auseinandersetzung mit Erwartungen an das Ausüben und Ausführen der Rolle eines Schülers und einer Schülerin und somit ein spezifisch konstruiertes Bild der Schüler:innenrolle, das als erste Dimension in den Blick genommen wurde und im dritten Kapitel mit Hilfe von sozialisations- und rollentheoretischen Erkenntnissen zu beleuchten war. Während sich also die erste Dimension des Schülerbildes mit der Frage nach der Bedeutung des Schüler:inseins befasste und im Zuge dessen auf eine sozialisations- und rollentheoretische Perspektive zurückgegriffen wurde (vgl. Kapitel 3), setzte sich die zweite Dimension mit Aspekten des Kindseins aus der Perspektive der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung auseinander (vgl. Kapitel 4), bevor im Rahmen der dritten Dimension auf die Bedeutung des Menschseins in theologisch-anthropologischen Zusammenhängen reflektiert wurde (vgl. Kapitel 5).

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Beschäftigung mit den drei genannten Dimensionen erneut zusammengefasst und am Ende des jeweiligen Abschnitts zur besseren Übersichtlichkeit nochmals in Form von Leitfragen dargestellt, um künftige Interpretations- und Reflexionshorizonte für das religionspädagogische Schülerbild zu erschließen.

7.2.1 *Religionspädagogik und Rollentheorie: Konstruktionen der Schüler:innenrolle als erste Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes*

Um der Frage nachzugehen, was Schüler:insein bedeutet und mit welchen Erwartungen die Schüler:innenrolle weithin verknüpft ist, erwies sich die im dritten Kapitel erfolgte Darstellung zum Feld der Rollentheorie als soziologischer Interpretation zwischenmenschlicher Interaktion als weiterführend, der zufolge Sozialisation als das Erlernen von Rollen gilt.¹⁶

Rückblickend lässt sich aus den rollentheoretischen Überlegungen des dritten Kapitels zunächst die grundlegende Erkenntnis ableiten, dass die Schüler:innenrolle samt der an sie herangetragenen Vorstellungen, Erwartungen, Ansprüche und Wünsche als ein zentraler Bestandteil der Konstruktion eines Schülerbildes aufzufassen ist. So wurde deutlich, dass die Annahmen, die bezüglich der Schüler:innen zum Tragen kommen, und damit also das Schülerbild, das implizit konstruiert wird, untrennbar mit den Vorstellungen verbunden ist, die darüber gehegt werden, wer und wie Schüler:innen sind, sowie mit den Erwartungen, die an deren Verhalten als Schüler:innen insbesondere im unterrichtlichen und fächerspezifischen Kontext gestellt werden.

Wie gezeigt werden konnte beziehen sich diese Implikationen des Schülerbildes rollentheoretisch gesprochen also unmittelbar auf die Ausformung und Ausübung der Schüler:innenrolle. Wird ein bestimmtes Schülerbild beispielsweise durch entsprechende Äußerungen zum Ausdruck gebracht, die einen Schluss darüber zulassen, wie über Schüler:innen gedacht wird, und werden Aussagen darüber getroffen, wie diese (nicht) sein sollten, so werden darin die Erwartungen deutlich, die an das Kind und den bzw. die Jugendliche/n in seiner bzw. ihrer Rolle als Schüler:in herangetragen werden. Wie herausgearbeitet wurde enthält das auf einer subjektiven Konstruktionsleistung beruhende Schülerbild implizite Erwartungen an die jeweilige Schüler:innenrolle, die wiederum so ausgestaltet werden soll, dass sie mit dem entworfenen Schülerbild kompatibel ist und konform geht. Ist dies der Fall, wird das Schülerbild in seiner Konstruktion bestätigt und verfestigt, während andernfalls von einem destabilisierenden Einfluss auf das Schülerbild ausgegangen werden kann und die Konstruktion des Schülerbildes aufgrund der nicht eingetroffenen Erwartungen an die Art und Weise der Ausübung der Schüler:innenrolle sodann entsprechend revidiert werden muss. Insofern konnte eine

16 Vgl. Talcott Parsons, *The social system; The school class as a social system: Some of its functions in the American society; Social Structure and Personality.*

Wechselwirkung im Sinne einer dynamischen gegenseitigen Beeinflussung zwischen dem Schülerbild und der Schüler:innenrolle festgestellt werden.

Inwiefern steht die Religionspädagogik also hinsichtlich der Konstruktion ihres Schülerbildes in einem Zusammenhang mit der Rollentheorie, und was gilt es aus religionspädagogischer Sicht von den im dritten Kapitel gewonnenen sozialisations- und rollentheoretischen Erkenntnissen bezüglich des Schülerbildes zu lernen? Rekapitulierend kann als Verhältnisbestimmung zwischen Schülerbild und Schüler:innenrolle gesagt werden:

Die subjektive Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes zeichnet sich mitunter dadurch aus, dass sie im Sinne einer ersten Konstruktionsdimension einen spezifischen Entwurf einer bestimmten Schüler:innenrolle beinhaltet. Wiederum geht das Verständnis einer Schüler:innenrolle jeweils von einem Schülerbild aus, das im Sinne übergeordneter Erwartungen und Annahmen im Blick auf das Schüler:insein vorausgesetzt wird.

Das Schüler*bild* steht daher, wie an dieser Stelle erneut zusammenfassend festgehalten werden soll, in einem unmittelbaren und unauflösbaren Zusammenhang mit der als erste Dimension zu markierenden Schüler:innen*rolle*, da jedwede kommunizierte oder implizite Erwartung an das Verhalten der Schüler:innen und somit an das Ausüben der Schüler:innenrolle als Ausdruck des Schülerbildes zu werten ist.

Als anzustrebende Leitlinien und Orientierungspunkte für die Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes konnten aus der Rollentheorie die Kriterien *identitätsfördernd, umfassend und unvoreingenommen* herausgearbeitet werden:

- Identitätsfördernd im Sinne des Zugestehens eigener Handlungsspielräume und Identitätsentwürfe der Schüler:innen;
- Umfassend im Sinne der Berücksichtigung einer komplexen, auch außerreligionsunterrichtlichen und außerschulischen Rollenvielfalt der Schüler:innen;
- Unvoreingenommen im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit für eine heterogene Lerngemeinschaft und einer inkludierenden Unvoreingenommenheit, beispielsweise im Blick auf schulartspezifische Vorannahmen, auf Gender- und Inklusionsfragen, auf Fragen der (religiösen) Sozialisation sowie Pluralisierung- und Säkularisierungstendenzen der Schüler:innen.

Gleichsam eines Interpretationshorizontes konnten unter 3.4.3 entsprechende Leitfragen zur (Re-) Konstruktion der Schüler:innenrolle als erster Dimension des Schülerbildes der Religionspädagogik abgeleitet werden, die hier erneut zur Darstellung kommen sollen:

Welche Vorstellungen, Erwartungen und Ansprüche werden hinsichtlich der Schüler:innenrolle deutlich? *Präziser:*

- Werden den Schüler:innen Handlungsspielräume und Möglichkeiten zur Identitätsdarstellung zugestanden, oder sind Vorstellungen von festen Unterrichtsmustern und -abläufen vorherrschend? (i.e. identitätsorientiert i.S.v. Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz vs. Rollenkonformität)
- Wird die außerreligionsunterrichtliche und außerschulische lebensweltliche Rollenvielfalt der Schüler:innen didaktisch berücksichtigt, oder besteht die Tendenz zur Einkapselung im religionsunterrichtlichen Kontext, indem die Schüler:innen einseitig in ihrer religionsunterrichtlichen Rolle adressiert werden? (i.e. multiperspektivisch i.S.v. Rollenvielfalt vs. Rollenbeschränkung i.S.v. religionsunterrichtlicher Einkapselung und Abschottung)
- Erfolgt die Adressierung von Schüler:innen als heterogene Lerngruppe auf offene und unvoreingenommene Art und Weise, oder erfolgt von vorneherein eine Typisierung im Sinne einer Festlegung oder Fokussierung auf eine potentiell homogene Lerngemeinschaft, bspw. hinsichtlich der Schulart, Genderfragen und Fragen der (religiösen) Sozialisation? (i.e. inkludierend und offen i.S.v. heterogenitätssensibler Offenheit und Unvoreingenommenheit vs. homogenitätsorientierte Typisierung)

7.2.2 *Religionspädagogik und Kindheitsforschung: Konstruktionen des Kinderbildes als zweite Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes*

Die im dritten Kapitel erfolgte Schärfung des Bewusstseins dafür, dass Schüler:insein mit der Übernahme einer institutionalisierten Rolle samt damit verbundener Erwartungen an das Ausüben eben dieser Rolle verbunden ist, ließ sodann in einem nächsten Schritt dasjenige Lebensalter in den Blickpunkt rücken, mit dem der Schuleintritt und der Übergang zum Schüler:insein verbunden ist (vgl. Kapitel 4).

So war im Blick auf den Konstruktionsprozess eines Schülerbildes auch der zentrale Einfluss von Vorstellungen hinsichtlich des Kindes zu betonen, das zuallererst zum Schüler bzw. zur Schülerin wurde und das darüber hinaus in seinem Kindsein auch außerhalb der ihm zugeschriebenen institutionalisierten Schüler:innenrolle zu berücksichtigen ist. Daher war auf die Kindheitsforschung als eine naheliegende wissenschaftliche Ressource zurückzugreifen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was gemeint ist, wenn von „Kindern“, „Kindsein“ und „Kindheit“ gesprochen wird.¹⁷

¹⁷ Vgl. bspw. Heinz-Elmar Tenorth, *Geschichte der Erziehung*; Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder*; Nicole Klinkhammer,

Wie im vierten Kapitel ersichtlich wurde macht es sich die moderne Kindheitsforschung durch die Reflexion pädagogisch-anthropologischer Annahmen in Bezug auf Kinder und Kindheit zu einer ihrer zentralen Aufgaben, existierende Bilder von Kindern und Kindheit wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und auf die letztendliche Abhängigkeit eben dieser Kinder- und Kindheitsbilder von den Konstruktionsleistungen (forschender) Erwachsener hinzuweisen, denn: „Bilder von Kindern sind – i.d.R. – Bilder von Erwachsenen.“¹⁸ Eben diese Erkenntnisse galt es nun für das Schülerbild und dessen mehrschichtigen Konstruktionsprozess fruchtbar zu machen, indem danach gefragt wurde, auf welche Weise auf das Kind, dessen Bedeutung, Anthropologie und spezifische Würde Bezug genommen wird und wie sich, unter konstruktivistischen Vorzeichen präziser formuliert, die Pädagogik letztlich „ihr“ Kind konstruiert.

Kindheit und Schüler:insein als soziale Konstruktionen

Rückblickend auf die im vierten Kapitel dieser Untersuchung diesbezüglich gewonnenen Erkenntnisse bleibt festzuhalten, dass sich Kindsein in erziehungswissenschaftlicher Perspektive als äußerst heterogen darstellt und daher weder von *dem Kind*, *der einen Kindheit* noch von einem einheitlichen Kinderbild gesprochen werden kann.¹⁹ Vielmehr unterliegen Kinderbilder und Kind-Konstrukte in ihrer Konstruiertheit stets den historisch-kulturellen Umständen, die sie bedingen, und müssen daher in deren Horizont reflektiert werden.

Während die Ausführungen zu Philippe Ariès' Geschichte der Kindheit grundlegende historische Erkenntnisse in Bezug auf die Entdeckung der Kindheit als eigenes Lebensalter zum Vorschein brachten (vgl. 4.2), konnte Ariès' Befund dahingehend pointiert werden, dass die Entdeckung des Kindes ganz grundsätzlich betrachtet seine Erfindung als Schüler:in war – und dass eben diese Erfindung als Schüler:in in sozialer Hinsicht eine „Ausschließung“ des

Kindheit im Diskurs; Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes; Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit; Sabine Andresen/Isabelle Diehm (Hg.), Kinder, Kindheiten, Konstruktionen; Heike Deckert-Peaceman/Cornelie Dietrich/Ursula Stenger, Einführung in die Kindheitsforschung; Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, Vom Kind zum Schüler; Ulrich Herrmann, Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen; Jean-Jacques Rousseau, Émile oder Über die Erziehung; Philippe Ariès, Geschichte der Kindheit.

18 Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung, 12.

19 Vgl. Meike Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne; Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogische Anthropologie der Kinder.

Kindes vom Lebensbereich der Erwachsenen und somit letztlich eine Entfremdung der Generationen nach sich zog. Zugleich ist in Ergänzung zu Ariès' Standpunkt allerdings auch auf die Zukunftsperspektiven eröffnende und in diesem Sinne durchaus befreiende Wirkung der Möglichkeit zum Schulbesuch hinzuweisen, die für viele Kinder in krisenbelasteten kulturellen Kontexten längst nicht selbstverständlich ist.

Inwiefern steht die Religionspädagogik also hinsichtlich der Konstruktion ihres Schülerbildes in einem Zusammenhang mit der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, und was gilt es aus religionspädagogischer Sicht bezüglich des Schülerbildes von den im vierten Kapitel gewonnenen Erkenntnissen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung zu lernen? Hierzu bleibt festzuhalten:

Mit Blick auf die Darlegungen zur Entdeckung der Kindheit als eigenem Lebensalter (P. Ariès, vgl. 4.2), zur Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur (J.-J. Rousseau, vgl. 4.3) sowie zur Entdeckung des Kindes als pädagogisch-anthropologischer Konstruktion (vgl. 4.4) konnte zunächst eine neue Plausibilität der für diese Untersuchung zentralen These vom Schülerbild als einem Konstrukt gewonnen werden, da es sich, sobald Vorstellungen von Kindheit und Bilder von Kindern in das Schülerbild einfließen, somit selbst aus Konstrukten zusammensetzt.

Die subjektive Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes zeichnet sich also mitunter dadurch aus, dass sie einen spezifischen Entwurf eines subjektiv konstruierten Kinderbildes beinhaltet. Das *Schülerbild* steht daher, wie an dieser Stelle erneut zusammenfassend festgehalten werden soll, in einem unmittelbaren und unauflösbaren Zusammenhang mit dem als zweite Dimension zu markierenden *Kinderbild*, da religionspädagogische Vollzüge in Theorie, Forschung und Praxis konstitutiv in den Zusammenhang eines interagierenden Miteinanders von Erwachsenen und Kindern eingebettet sind, die zu einem bestimmten Zeitpunkt *im Laufe ihrer Kindheit* einen markanten Rollenwechsel hin zu Schüler:innen vollzogen haben. Von einer gegebenenfalls für künftige Studien in Betracht zu ziehenden Berücksichtigung des Jugendbildes über das Kinderbild hinaus wären weitere inhaltliche Akzentsetzungen, jedoch keine Veränderung der grundsätzlichen Fragestellung zu erwarten gewesen. Aufgrund der in dieser Untersuchung vorgenommenen bewussten Fokussierung auf den mit der Einschulung einhergehenden Rollenwechsel vom Kind zum Schüler und zur Schülerin wurde die Frage nach dem Jugendbild daher nicht in die vorliegenden Überlegungen mit einbezogen. Eine gewinnbringende Einarbeitung in fortschreibende Ausführungen zum religionspädagogischen Schülerbild wäre jedoch durchaus denkbar.

Für die Religionspädagogik ermöglichen die Befunde der Kindheitsforschung als sozial- und erziehungswissenschaftliche Interpretation der Wahrnehmung des Kindes eine schärfere Profilierung des Kinderbildes als einer von drei maßgeblichen Dimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes. Ausgehend von den im Zuge des vierten Kapitels dargelegten pädagogischen Fundierungen können folgende Überlegungen als leitmotivische Fragehorizonte rekapitulierend skizziert werden: In welchen sozio-kulturellen Hintergrund wird ein Kinderbild eingeordnet? Mittels welcher Kindheitskonstrukte wird das Erwachsenen/Kind- und das Erwachsenen/Schüler:in-Verhältnis im Horizont eines spezifischen Schülerbildes problematisiert? Wie wird das Kinderbild als Bewältigung der Differenz von Erwachsenenheit und Kindheit, von pädagogischer Bezugsperson und Schüler:insein konstruiert?

Zusammenfassend können sich die in Kapitel 4 erarbeiteten und hier erneut ins Gedächtnis zu rufenden Leitlinien und Orientierungspunkte dazu als dienlich für eine religionspädagogische Reflexion von Kinderbildern und Kind-Konstruktionen erweisen:

- (a) Hinsichtlich der gegebenen Vielfalt an Kind- und Kindheitsvorstellungen wurde deutlich, dass Kinderbilder, Kind- und Kindheitskonstruktionen weder als feststehend noch eindeutig oder verallgemeinerbar zu fassen sind. Vielmehr handelt es sich dabei jeweils um Konstruktionen, die im Horizont einer spezifischen sozio-kulturellen Umwelt vollzogen werden. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens stets die Perspektive einer *historisch-kulturellen Differenzierung* erforderlich.
- (b) Angesichts der für moderne Kindheitskonstruktionen der Pädagogik als konstitutiv herausgestellten Sichtweise, dass der Mensch zuerst ein Kind ist, bevor er zum Erwachsenen wird, treten die spezifische Natur des Kindes, der in Anlehnung an Rousseau anzuerkennende Eigenwert der Lebensphase Kindheit sowie die grundsätzliche Verschiedenheit zwischen Kindern und Erwachsenen deutlich vor Augen. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens stets die Perspektive einer *generationalen Differenzierung* erforderlich.
- (c) Bezugnehmend auf Ariès' Feststellung, die Entdeckung des Kindes sei im Kern seine Erfindung als Schülerin und Schüler, muss sowohl in Anlehnung an als auch in Abwandlung des Gesagten gelten, dass der Mensch zuerst ein Kind ist, bevor er zum Schüler oder zur Schülerin wird. Schüler:insein bedeutet eine letztlich sozial konstruierte Rolle einzunehmen, die

nicht nur das Kind deutlich vom Erwachsenen unterscheidet, sondern vielmehr die institutionalisierte Rollendifferenz zwischen dem Kind als Schüler:in und dem Erwachsenen als pädagogischer Bezugsperson manifestiert. Somit macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens auch stets die Perspektive einer *rollen-relationalen Differenzierung* erforderlich.

- (d) Hinsichtlich der bereits bei Rousseau als widersprüchlich wahrzunehmenden und bis heute als virulent herausgearbeiteten Aspekte eines bleibenden Einflusses von Normalitätskonstruktionen einerseits und einer aus differenz- und ungleichheitstheoretischer Perspektive zu betonenden Heterogenität zwischen Kindern andererseits bewegt sich das pädagogische Kinderbild in einem stetigen Spannungsfeld zwischen Normativität und Binnendifferenzierung. Um der Differenz zwischen Kindern Rechnung zu tragen, macht eine Reflexivität im Blick auf Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns und Denkens schließlich die Perspektive einer *individuumbezogenen Differenzierung* erforderlich.

Eine in diesem Sinne vierfach differenzierende Reflexivität bezüglich zeitgenössischer Kinderbilder als Grundlage pädagogischen Handelns kann sich nun als unmittelbar anschlussfähig für die Reflexion des Schülerbildes und dessen mehrschichtigen Konstruktionsprozess herausstellen. Bezugnehmend auf das Anliegen, mithilfe von Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung pädagogische Konstruktionen des Kinderbildes als in den Konstruktionsprozess des Schülerbildes eingehenden Bestandteil zu beleuchten, ergeben sich als hilfreiche Kategorien für die Konstruktion des Schülerbildes im Blick auf die darin implizierten Kinderbilder somit die Kriterien *historisch-kulturell differenziert*, *generational differenziert*, *rollen-relational differenziert* sowie *individuumbezogen differenziert*.

Pointiert in Gestalt von Leitfragen gebündelt bedeutet dies (vgl. 4.5.3):

Inwiefern kommen die Schüler:innen *als Kinder* zur Sprache und werden angesichts ihres Kindseins

- im Horizont ihrer jeweiligen sozio-kulturellen Gegenwart (*i.e. historisch-kulturell differenziert*) berücksichtigt?
- im Verhältnis zu Erwachsenen (*i.e. generational differenziert*) wahrgenommen?
- in Relation zu pädagogischen Bezugspersonen und Institutionen gesetzt? (*i.e. rollen-relational differenziert*) und schließlich
- in ihrer Verschiedenheit untereinander (*i.e. individuumbezogen differenziert*) erfasst?

7.2.3 *Religionspädagogik und theologische Anthropologie: Konstruktionen des Menschenbildes als dritte Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes*

Nicht zuletzt da es sich bei der vorliegenden Darstellung um einen Beitrag aus evangelisch-theologischer Sicht handelt, kam sodann der Frage „Was ist der Mensch?“ im Zuge einer Erarbeitung der dritten Dimension des Schülerbildes besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 5). Angesichts der Tatsache, dass die Menschenbild-Debatte in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mitunter äußerst kontrovers geführt wird, war dabei zunächst eine Problematisierung des Menschenbildes als theoretischer Kategorie angezeigt. Es konnte gezeigt werden, dass Menschenbilder als historisch, sozio-kulturell und gesellschaftlich bedingte Selbstinterpretationen der Menschen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Legitimierung von Erziehungs- und Bildungszielen sowie der Vermittlung bestimmter Werte und Normen stehen. Der mitunter von pädagogischer Seite geäußerten Kritik an einem normativen Rekurs auf ein vorgegebenes Menschenbild²⁰ war also insofern uneingeschränkt zuzustimmen, als die Vorstellung, einen Menschen nach einem bestimmten Bild formen zu wollen, nicht mit der Bemühung um die Bildung autonomer Subjekte in Einklang zu bringen ist. Andererseits konnte gezeigt werden, dass sich auch Kritiker darüber im Klaren zu sein scheinen, dass eine Forderung, angesichts dieser Problematik gänzlich auf ein Menschen- bzw. ein nicht immer trennscharf davon abzugrenzendes Kinderbild zu verzichten, ins Leere laufen müsste: „Alle Bilder der Kindheit manipulieren die Erziehung, aber ohne Bilder kann man nicht erziehen.“²¹ Auf ganz ähnliche Weise bringt Bucher das vorliegende Dilemma wie gesehen auf den Punkt, indem er Kinderbilder als „an wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar“²² bezeichnet.

Die pädagogische Diskussion um das Menschen- sowie auch das Kinderbild war gerade darum in ihrer weitreichenden anthropologischen Bedeutung herauszustellen (vgl. 5.2), weil sie exemplarisch aufzuzeigen vermochte, dass die Normativität, die Menschen- oder Kinderbildern unvermeidlich innewohnt, zumeist indirekt und unbewusst wirkt: Was jemand vom Menschen oder von einem Menschen denkt, bestimmt seinen Umgang mit ihm, wobei sowohl Zielvorgaben als auch Vorannahmen dabei normative Gestalt annehmen. Auch wenn Menschenbilder in der Gefahr unangemessener

20 Vgl. etwa Jürgen Oelkers, Der Mensch als Maß des Bildungswesens? Aus theologischer Sicht zu Kritik an Menschenbildern vgl. Friedrich Wilhelm Graf, Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne.

21 Jürgen Oelkers, Kinder sind anders, 255.

22 Anton A. Bucher, An wirklichen Kindern vorbei, 62.

Generalisierungen stehen, setzt (religions-) pädagogisches Denken und Handeln Vorstellungen vom Menschen voraus. Da also, wie gezeigt werden konnte, anthropologische Fragen auch im schulischen Kontext zentral zum Tragen kommen, erwies sich die Frage nach der je subjektiv perspektivierten Konstruktion des Menschenbildes als weitere, dritte Dimension des Schülerbildes als angezeigt.

Da herausgestellt wurde, dass es keine einheitlichen Aussagemöglichkeiten bezüglich eines etwaigen christlichen Menschenbildes geben kann, sondern diesbezüglich stets von einer Pluralität und Positionalität aller Aussagen auszugehen ist, war in theologisch-anthropologischer Perspektive daher zunächst ganz grundlegend auf die Angemessenheit der Rede von einem *christlich perspektivierten* Menschenbild hinzuweisen, bevor Aussagen zur *conditio humana* aus evangelisch-theologischer Sicht möglich waren.²³ Insbesondere von den Perspektiven einer religionspädagogischen Anthropologie, die sich wie erwähnt an den innerhalb der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik weithin geteilten Sichtweisen orientiert²⁴, sowie von den Implikationen christlich-theologisch geprägter Sichtweisen des Menschseins für das evangelische Bildungsverständnis konnten im fünften Kapitel schließlich orientierungsgebende Kriterien für die (Re-)Konstruktion von impliziten Menschenbildern als dritter Dimension des religionspädagogischen Schülerbildes erarbeitet werden.

23 Vgl. dazu etwa Martin Luther, *Disputatio de homine* (1536), WA Bd.39/I; Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*; Karl Barth, *Kirchliche Dogmatik*, Bd.III/2: *Die Lehre von der Schöpfung*; Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*; Thomas Pröpper, *Theologische Anthropologie*; Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch*; Bernd Janowski, *Anthropologie des Alten Testaments*; Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung*; Friedrich Schweitzer, *Bildung*; Friedrich Schweitzer, *Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive*; Klaus Koch, *Imago Dei – Die Würde des Menschen im biblischen Text*; Eberhard Jüngel, *Der Gott entsprechende Mensch. Bemerkungen zur Gottebenbildlichkeit des Menschen als Grundfigur theologischer Anthropologie*; Eilert Herms, *Mensch. Selbsterschlossenheit, Geschöpf, Personsein, Leib*; Bernhard Grümme, *Menschen bilden?*; Henrik Simojoki/Thomas Schlag (Hg.), *Mensch – Religion – Bildung*; Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamem Wesen kann ein Gott sich offenbaren*.

24 Obschon es wie gesagt keine einheitlichen theologisch-anthropologischen Aussagemöglichkeiten geben kann, können erneut als weithin anerkannte und orientierende Sichtweisen der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik exemplarisch genannt werden: Peter Biehl, *Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive*; Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung*; Bernhard Grümme, *Menschen bilden* (vgl. Kap. 5 Anm. 18).

Inwiefern steht die Religionspädagogik also hinsichtlich der Konstruktion ihres Schülerbildes in einem Zusammenhang mit Positionen im Kontext der (christlich-)theologischen Anthropologie, und was gilt es aus religionspädagogischer Sicht bezüglich des Schülerbildes von den im fünften Kapitel gewonnenen Erkenntnissen theologisch-anthropologischer Ansätze zu lernen? Dazu bleibt festzuhalten:

Die Vermutung, dass sich auch hinsichtlich der Entstehung von Menschenbildern die Rede von Konstruktionsprozessen als berechtigt erweisen könnte, wurde bereits zu Beginn der Ausführungen des fünften Kapitels durch die Beobachtung bestätigt, dass Menschenbilder für gewöhnlich dem entsprechen, was den Menschen erkenntnisbezogen als Entwurf möglich ist, mit anderen Worten also was sie an Annahmen, Vorstellungen und Sichtweisen vom Menschen zu konstruieren vermögen. Das Schülerbild tritt nun umso nachvollziehbarer in Gestalt einer mehrschichtigen, konstruktionalen Beschaffenheit vor Augen, da es sich selbst aus verschiedenen Konstrukten, den vorangegangenen Ausführungen folgend namentlich aus Erwartungen zur Schüler:innenrolle, Vorstellungen zu Kinderbildern sowie Hintergrundannahmen zu Menschenbildern zusammensetzt. Die subjektive Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes zeichnet sich also mitunter dadurch aus, dass sie einen spezifischen Entwurf eines subjektiv konstruierten Menschenbildes beinhaltet. Das *Schülerbild* steht daher, wie an dieser Stelle erneut rekapituliert werden kann, in einem unmittelbaren und unauflösbaren Zusammenhang mit dem schließlich als dritte Konstruktionsdimension zu markierenden *Menschenbild*.

Entsprechend der Annahme, dass Konstruktionen von Menschsein und Menschenbildern in das Schülerbild Eingang finden und das Schülerbild in dessen konstruktionaler Beschaffenheit als ein elementarer Bestandteil neben den Komponenten der Schüler:innenrolle und des Kinderbildes maßgeblich und folgenreich beeinflussen, war nun weiter die zentrale Frage zu stellen, welche konkreten Vorstellungen von Menschsein und Menschenbildern hinter dem jeweiligen Schülerbild stehen, darin erkennbar werden und das jeweilige Schülerbild dementsprechend mit-konstituieren.

Wie aus Sicht der Religionspädagogik deutlich gemacht wurde ermöglichen die Befunde der theologischen Anthropologie bezüglich der Wahrnehmung des Menschen eine schärfere Profilierung des Menschenbildes als einer von drei maßgeblichen Dimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes. Ausgehend von den im fünften Kapitel dargelegten theologisch-anthropologischen Fundierungen können folgende Überlegungen als leitmotivische Fragehorizonte in rekapitulierender Absicht skizziert werden: Welche theologisch-anthropologischen Annahmen und Positionierungen bestimmen das jeweilige

Menschenbild? Welche Kriterien werden für vollumfängliches Menschsein und die Sinnhaftigkeit menschlicher Existenz benannt? Welche Implikationen für die Bildsamkeit des Menschen lassen sich aus dem Menschenbild ableiten und welche Auswirkungen ergeben sich aus dem Menschenbild somit für das Bildungsverständnis?

Orientiert an Sichtweisen der evangelisch-christlichen Theologie als dieser Untersuchung zugrundeliegende Fachwissenschaft waren diese Fragen anhand von sechs charakterisierenden Zuschreibungen bezüglich des Menschseins zu beantworten. Zusammenfassend können sich die in Kapitel 5 erarbeiteten und hier erneut zu nennenden Leitlinien, an denen sich eine Reflexion des christlich perspektivierten Menschenbildes orientieren mag, als dienlich für eine religionspädagogische Reflexion von Menschenbildern erweisen:

Für die sich nun anschließenden theologisch-anthropologischen Zuschreibungen bleibt dabei wie zuvor a priori die Geschöpflichkeit des Menschen festzuhalten. Auch ist erneut darauf hinzuweisen, dass ein Geschaffensein zur Gottebenbildlichkeit und die eben darin gründende unverlierbare Würde eines jeden Menschen vorausgesetzt werden.²⁵

- (a) In Anbetracht der von allen zu Wort gekommenen theologischen Disziplinen übereinstimmend getroffenen Aussage, dass der Mensch sich ausnahmslos in Bezügen vorfindet und ausschließlich in konkreten *Relationen* existiert, muss dieser elementaren Erkenntnis primär Rechnung getragen und dementsprechend hervorgehobene Bedeutung zugemessen werden. Da vom Menschen in einem theologischen Horizont ohne einen Bezug zu Gott nicht angemessen zu reden ist, stellt das menschliche Geschaffensein zur Gottebenbildlichkeit in diesem Zusammenhang somit die *Ursprungsrelation* des Menschen dar, dessen gesamte Existenz sich *coram deo* abspielt. Die Beziehung zu Gott aufgrund des

25 Dies geschieht im Bewusstsein, dass es, wie erneut zu betonen ist, keine konsensuellen Aussagemöglichkeiten bezüglich eines etwaigen christlichen Menschenbildes geben kann, sondern diesbezüglich stets von einer Pluralität und Positionalität aller Aussagen auszugehen und in theologisch-anthropologischer Perspektive daher erneut auf die Angemessenheit der Rede von einem christlich perspektivierten Menschenbild hinzuweisen ist. Die hier explizit benannten theologisch-anthropologischen Vorannahmen sind ebenfalls bereits Ausdruck einer Orientierung an Sichtweisen und Auffassungen, die in der deutschsprachigen evangelischen Religionspädagogik weithin geteilt werden, vgl. dazu Kap. 5 Anm. 18. Zugleich wird an dieser Stelle deutlich, dass in weiteren Forschungsarbeiten zu klären wäre, welchen menschenbildlichen Annahmen die evangelische Religionspädagogik eigentlich tatsächlich folgt.

Als nochmaliger Literaturhinweis für eine kritische Auseinandersetzung mit der Menschenbildthematik vgl. erneut Friedrich Wilhelm Graf, *Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der Moderne.*

menschlichen Geschaffenseins zur Gottebenbildlichkeit, in welcher die unverlierbare Würde des Menschen gründet, ist daher als die fundamentalste Relation anzusehen, die der *Selbstrelation* und der *Umweltrelation* gleichsam vorgeordnet ist und zugrunde liegt.

- (b) Bezugnehmend auf die von Schleiermacher so bezeichnete religiöse Anlage des Menschen ist in Anlehnung an Pannenberg sodann die konstitutive und unveräußerliche Bedeutung von Religion im Speziellen und von Spiritualität in Gestalt von Sinnfragen im Allgemeinen für das Menschsein zu betonen. Wie bereits an den eingangs aufgeführten Kantischen Grundfragen zur Annäherung an die Frage „Was ist der Mensch?“ abzulesen ist, kann von allen Lebewesen allein dem Menschen die Fähigkeit zugesprochen werden, aufgrund des Bedürfnisses nach einer Deutung des eigenen Daseins nach dem Sinn der menschlichen Existenz zu fragen und sich Antworten zu erhoffen. Die Gottoffenheit des Menschen ist somit umfassender formuliert auch als dessen *Transzendenzoffenheit* anzusprechen. Gemeint ist damit ein existenziell-anthropologischer Sinn für Religion, die konstitutive Eigenschaft, weiterreichende Fragen nach Sinn zu stellen, und somit letztlich die grundlegende Disposition zur Erfahrung von Transzendenz, ohne die das Sein des Menschen nicht denkbar wäre.
- (c) Hinsichtlich der Frage, was erfülltes Menschsein in christlich-anthropologischer Sicht ausmacht, wird insbesondere in den soteriologischen Aspekten des Neuen Testaments deutlich, dass sich dieses innerhalb des Christentums durch das Christusbekenntnis des glaubenden Menschen als angemessene Antwort und Reaktion auf die Anrede Gottes ereignen kann. Die Verfehlung des Mensch-Seins außerhalb des Christusglaubens, die mit eben dieser Verfehlung verbundene Verfallenheit unter die Sünde sowie die daraus resultierende *Bedürftigkeit des Menschen nach Erlösung* sind als christlich perspektivierte anthropologische Prämisse zu begreifen. Als Zuwendung zur $\pi\acute{\iota}\sigma\tau\iota\varsigma\ \theta\epsilon\omicron\upsilon$, dem Heil in Christus, wird der Mensch unablässig in die Christusunachfolge gerufen, um nicht als *homo incurvatus in se* gleichsam in einem Selbstmissverständnis zu verbleiben. Nicht durch eigene Werke, Anstrengungen und Selbstverwirklichungsbestreben kann der Mensch somit Erlösung finden, sondern *Rechtfertigung* allein im Glauben erfahren.
- (d) Im Blick auf seine konkrete geschöpfliche Gestalt ist der Mensch als Gottes Ebenbild und somit in seinem Geschaffensein durch Gott sowohl in seiner Leibhaftigkeit/Körperlichkeit als auch in seiner Geisthaftigkeit/Vernunft und seinem Beseeltsein/emotionalen Empfinden anzuerkennen. Diese Wahrnehmung geht zurück auf die trichotomisch-anthropologische

Herangehensweise, wonach Menschsein sich in der *Einheit von Leib, Seele und Geist* vollzieht. Hierbei darf der Mensch jedoch nicht als zusammengesetztes Wesen begriffen werden. Vielmehr stellen Leib, Seele und Geist unterschiedliche Aspekte des einen Menschseins dar, die mit einer relationalen Perspektive korrelieren, sofern der Mensch in seiner Beziehung zu Gott als Geist, in seiner Beziehung zur Welt als Leib und in seinem Selbstverhältnis als Seele wahrgenommen wird.

- (e) Obschon das Personsein des Menschen an sich nicht an bestimmten Eigenschaften und Fähigkeiten festzumachen und fraglos universell und inklusiv zu deuten ist, eignet dem Menschen durch sein Personsein sodann die Möglichkeit, als Urheber *freiheitlichen* Handelns und *verantwortlichen* Wählens in Erscheinung zu treten. Als Person steht der Mensch in der Freiheit, verantwortliche Akte der Selbstbestimmung zu vollziehen, die aufgrund des leibhaften menschlichen Existierens in der Welt stets zugleich auch Akte der Weltbestimmung darstellen. Der somit eröffnete Spielraum zur Mitgestaltung der von Gott geschaffenen Welt durch freiheitliches und verantwortliches Wählen und Handeln erfährt dabei seine Grenze an der Würde und Freiheit des Mitmenschen.
- (f) Angesichts der in der Gottebenbildlichkeit verankerten universellen Würde des Menschen ist schließlich das Recht auf Bildung hervorzuheben, welche sich als freiheitlicher und Freiheit ermöglichender Vorgang auf die theologische Auslegung von Gottebenbildlichkeit nicht im Sinne einer Ursprungsqualität, sondern als Bestimmung des Menschen bezieht. Die ethische Dimension des Menschseins berücksichtigend, welche auf die Bildungsbedürftigkeit wie das Bildungsziel des Menschen verweist, beschreibt die Bestimmung des Menschen insofern, *worauf hin* der Mensch *gebildet* werden soll. Menschlichkeit im vollen Sinne umschließt demnach eine auf die *Stärkung des Subjekts* (i.S.v. individueller Bildung, Entwicklung von Person und Persönlichkeit, Subjektivität und Selbstbestimmung) sowie auf *Mündigkeit* (i.S.v. Urteils- und Kritikfähigkeit, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit) zielende Bildung.

Für eine Reflexion des Menschenbildes als dritter Konstruktionsdimension des religionspädagogischen Schülerbildes konnten daran anschließend folgende Leitfragen formuliert werden (vgl. 5.4.4):

Inwiefern kommen die Schüler:innen *als Menschen* zur Sprache und werden angesichts ihres Menschseins

ad (a): im Horizont ihres steten in Beziehung-Stehens, aus christlicher Sicht in Gestalt des für das menschliche Dasein konstitutiven Bezogenseins

auf Gott, sich selbst und die (Um-)Welt (*i.e. in ihrer in der Gottebenbildlichkeit gründenden relationalen Verfasstheit*) angesprochen?

ad (b): unter Berücksichtigung ihrer existenziellen Verfasstheit, des ihnen einzig durch ihr Menschsein eignenden Sinns für Religion, Spiritualität und Lebensfragen und somit in ihrem Bedürfnis nach einer Deutung des eigenen menschlichen Daseins (*i.e. in ihrer Transzendenzoffenheit*) erkannt?

ad (c): in ihrem Angewiesensein auf den befreienden Zuspruch der Rechtfertigung, demzufolge Heil nicht durch das Erbringen eigener (schulischer) Leistungen, sondern im Glauben zu finden ist, (*i.e. in ihrer Erlösungs- und Rechtfertigungsbedürftigkeit*) begriffen?

ad (d): in einer pädagogischen Perspektive wahrgenommen, die ihrer konkreten geschöpflichen Gestalt als trichotomischer Einheit von Geist (Vernunft, Kognition), Leib (Körper, äußere Erscheinung) und Seele (Gefühl, Emotion) (*i.e. ihrer geist-leib-seelischen Einheit*) gerecht wird?

ad (e): in ihrem Personsein dahingehend bestärkt, den von Gott als dem Schöpfer eröffneten Spielraum zur Mitgestaltung der Welt in Freiheit und Verantwortlichkeit wahrzunehmen, *i.e. freiheitlich-verantwortlich* zu wählen und zu handeln?

ad (f): in ihrer Bestimmung und in ihrem Recht auf jede Freiheit zuallererst ermöglichende, auf die Stärkung des Subjekts und auf Mündigkeit abzielende Bildung (*i.e. gemäß ihrer auf das Subjekt und auf Mündigkeit hin zu bildenden Bestimmung*) gewürdigt?

7.3 Korrelation der triadischen Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes

Um die Ausführung zur Konstruktion des Schülerbildes der Religionspädagogik zu bündeln und zuzuspitzen, wurde zu Beginn dieses Kapitels noch einmal rückblickend erläutert, weshalb sich aus religionspädagogischer Sicht die Frage nach dem in Rede stehenden Schülerbild als relevant für religionspädagogische Reflexionshorizonte und als bedeutsame Grundfrage darstellt, die es in den religionspädagogischen Diskurs einzubringen gilt.

Ausgehend von der These, dass in der Religionspädagogik Schülerbilder wirksam sind, bei denen es sich um Konstrukte handelt, wurden drei Dimensionen erarbeitet, die in den Konstruktionsprozess eines Schülerbildes miteinfließen und das Schülerbild somit maßgeblich konstituieren. Im Sinne einer Heuristik handelt es sich dabei um Vorstellungen, Hintergrundannahmen, Erwartungen und Zuschreibungen, die sich auf die Schüler:innenrolle und somit die Dimension des Schüler:inseins, das Kinderbild und somit die

Dimension des Kindseins sowie schließlich das Menschenbild und somit Dimensionen des Menschseins beziehen.

Durch analytische Betrachtungen exemplarischer Ansätze konnte im sechsten Kapitel sodann vor Augen geführt werden, dass religionspädagogische Theorieentwürfe sich die vor dem inneren Auge stehenden Schüler:innen auf der Grundlage eines impliziten Schülerbildes konstruieren. Bezeichnend ist dabei, dass sich die Konstruktionen der Schülerbilder innerhalb der in den Blick genommenen religionspädagogischen Entwürfe hinsichtlich der jeweiligen Ausprägung und der Gewichtung der einzelnen Dimensionen unterscheiden. So lässt ein vergleichender Blick auf die unter 6.1–6.4 analysierten Entwürfe erkennen, dass individuelle Schwerpunktsetzungen bezüglich der drei Dimensionen festzustellen sind. Ebenfalls wird deutlich, dass die drei Dimensionen konstitutiv und korrelativ zusammenhängen, was eine trennscharfe Abgrenzung mitunter erschwert.

Im Folgenden soll der Zusammenhang der drei erarbeiteten Konstruktionsdimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes weiter veranschaulicht werden, indem die Konstruktion des Schülerbildes als subjektiver Theorie religionspädagogischer Theorieentwürfe anhand eines Schaubildes grafisch dargestellt werden soll. Daran anschließen wird sich eine knapp zu haltende komparative Einordnung und kontrastive Gegenüberstellung der in Kapitel 6 untersuchten Schülerbilder, um bestehende Unterschiede hinsichtlich der Schülerbild-Konstruktionen auch in visuell erfassbarer Form auszudrücken. Vorab sei allerdings darauf hingewiesen, dass mit den folgenden Visualisierungen auch unvermeidbare konzeptuelle Einschränkungen verbunden sind, insofern die Abbildungen der thematischen Komplexität kaum gerecht werden können. Da die nachstehenden grafischen Darstellungen nicht die Gesamtheit der zuvor im Zuge des sechsten Kapitels erarbeiteten Aspekte abzubilden vermögen und daher eine Vereinfachung bedeuten, sind sie primär im Sinne einer orientierenden Funktion zu betrachten.

7.3.1 *Visualisierende Darstellung des religionspädagogischen Schülerbildes: Die Trias Mensch-Kind-Schüler:in*

Die in heuristischer Herangehensweise erarbeitete Konstruktion des Schülerbildes als subjektiver Theorie religionspädagogischer Theorieentwürfe wird in Abbildung 1 grafisch veranschaulicht. Die drei Konstruktionsdimensionen zum Bild der Schüler:innenrolle und zum Schüler:insein (vgl. Kapitel 3), zum Bild des Kindes und zum Kindsein (vgl. Kapitel 4) sowie zum Bild des Menschen und zum Menschsein (vgl. Kapitel 5) werden durch die drei Begriffe Schüler:in, Kind und Mensch repräsentiert und das Schülerbild somit anhand der Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* in visuell erfassbarer Form abgebildet. Die

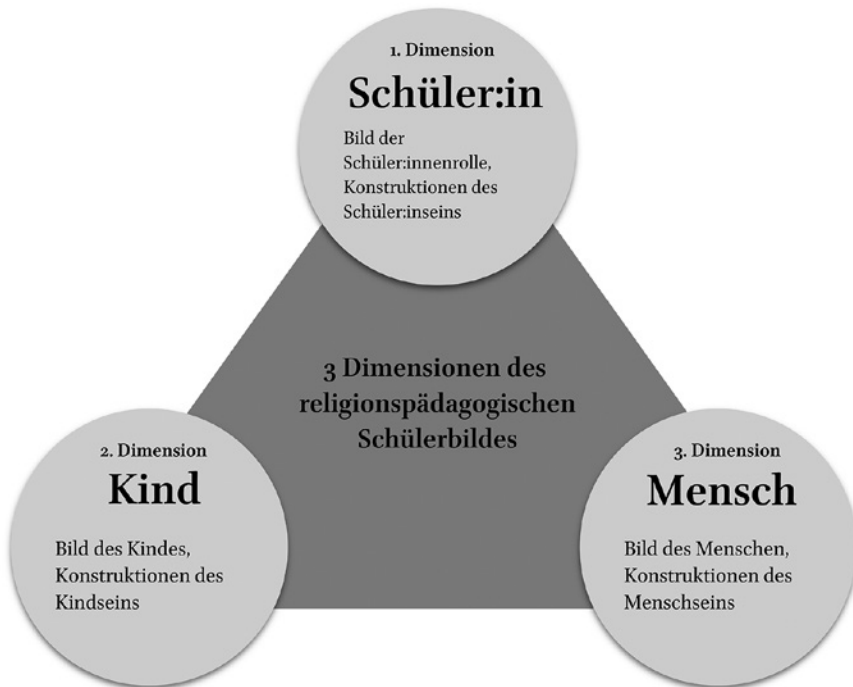


Abb. 1 Drei Dimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes. Die Trias *Mensch-Kind-Schüler:in*

Abfolge der Dimensionen ist dabei nicht statisch zu verstehen und kann vielmehr perspektivisch variieren.

7.3.2 *Visualisierung und komparative Einordnung der rekonstruierten Schülerbilder anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in*

Im Zuge der Betrachtung exemplarischer religionspädagogischer Ansätze konnte im sechsten Kapitel gezeigt werden, dass religionspädagogische Theorieentwürfe sich die vor dem inneren Auge stehenden Schüler:innen auf der Grundlage eines impliziten Schülerbildes konstruieren. Dabei wurde deutlich, dass sich die Konstruktionen der Schülerbilder innerhalb der in den Blick genommenen religionspädagogischen Entwürfe hinsichtlich der jeweiligen Ausprägung und der Gewichtung der einzelnen Dimensionen unterscheiden. Im Folgenden sollen anhand einer komparativen Gegenüberstellung der analysierten Entwürfe die individuellen Schwerpunktsetzungen im Blick auf die drei Dimensionen veranschaulicht werden. Ebenfalls wird deutlich, dass die drei Dimensionen konstitutiv und korrelativ zusammenhängen und daher nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind.

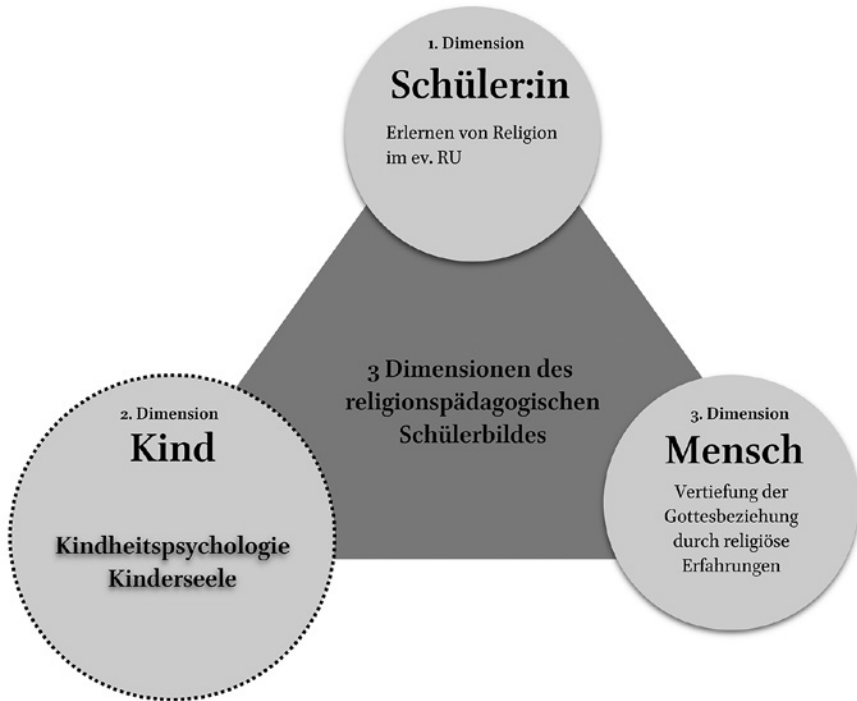


Abb. 2 Das Schülerbild bei Richard Kabisch

Visualisierung des rekonstruierten Schülerbildes bei Richard Kabisch

Ausgehend von der textanalytischen Rekonstruktion des Schülerbildes von Richard Kabisch soll nun dessen Darstellung in visualisierter Form anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in erfolgen. Dadurch kann die inhaltsbezogene Verhältnisbestimmung der drei Konstruktionsdimensionen grafisch veranschaulicht und Kabischs Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Konstruktion seines Schülerbildes – wengleich in vereinfachter Weise²⁶ – auch visuell erfassbar werden.

Wie aus den Ausführungen unter 6.1 ersichtlich wurde, tritt die Dimension *Kind* im Zuge der Schülerbildkonstruktion bei Kabisch im Vergleich zu den beiden Dimensionen *Mensch* und *Schüler:in* deutlich hervor. Kabischs in der Kindheitspsychologie gründendes Kinderbild, seine Vorstellungen vom Kind und der Kinderseele im Besonderen wirken sich maßgeblich auf seine theologisch-anthropologischen Überzeugungen aus und ziehen entsprechende

²⁶ So sei erneut auf die begrenzten Möglichkeiten einer überschaubaren grafischen Darstellung komplexer Inhalte hingewiesen.

Vorstellungen zur Schüler:innenrolle nach sich. So sind die Empfindungen der Kinderseele ausschlaggebend für die religiösen Erfahrungen, die auf eine Vertiefung der Gottesbeziehung des Menschen zielen. Zur Rolle der Schüler:innen im evangelischen Religionsunterricht gehört gemäß Kabischs Zuschreibungen schließlich die Rolle des Erlernens der Religion, von deren Lehrbarkeit er sich grundlegend überzeugt zeigt.

Visualisierung des rekonstruierten Schülerbildes bei Helmuth Kittel

Ausgehend von der textanalytischen Rekonstruktion des Schülerbildes von Helmuth Kittel soll nun dessen Darstellung in visualisierter Form anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in erfolgen. Dadurch kann die inhaltsbezogene Verhältnisbestimmung der drei Konstruktionsdimensionen grafisch veranschaulicht und Kittels Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Konstruktion seines Schülerbildes visuell dargestellt werden.

In Anlehnung an die Ausführungen unter 6.2 ist zu beobachten, dass bei der Konstruktion des Schülerbildes nach Kittel die Dimension *Mensch* im Vergleich zu den Dimensionen *Kind* und *Schüler:in* in den Vordergrund tritt. Kittels ausgeprägte theologisch-anthropologische Fokussierung auf die

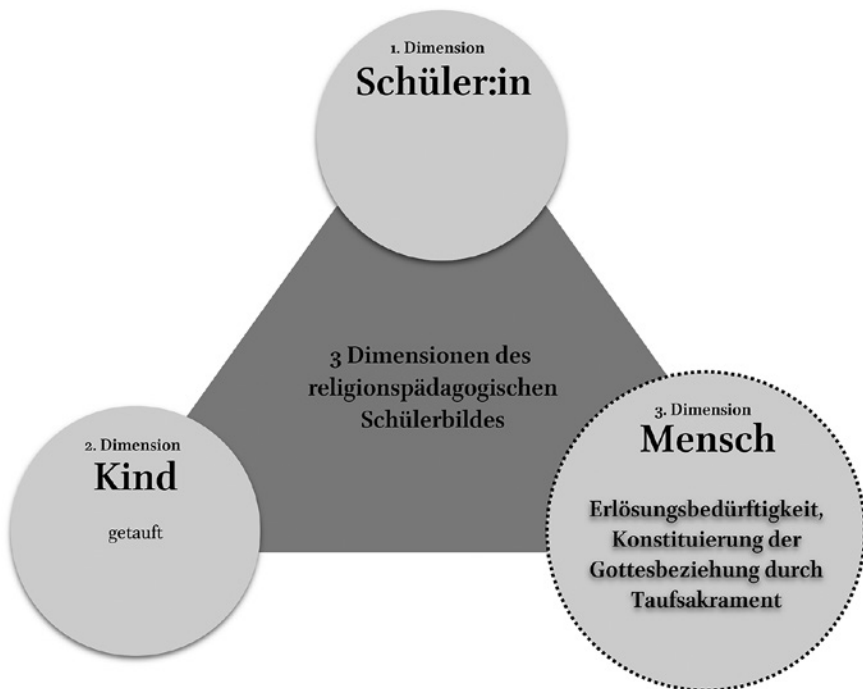


Abb. 3 Das Schülerbild bei Helmuth Kittel

Erlösungsbedürftigkeit des Menschen sowie auf das die Gottesbeziehung konstituierende Taufsakrament sind bezeichnend für die gesamte Konstruktion des Kittelschen Schülerbildes. Davon ausgehend wird die Dimension Kind inhaltlich mit der Vorstellung des *getauften Kindes* gefüllt, demgegenüber nach Kittel ein vierfaches Bekenntnis und eine vierfache Verpflichtung von Seiten der Erwachsenen zum Tragen kommt. Erwartungen und Zuschreibungen bezüglich der Schüler:innenrolle und des Schüler:inseins werden nicht explizit zum Ausdruck gebracht. In Anbetracht der Tatsache, dass Kittels Ausführungen zur Evangelischen Unterweisung einen unmittelbaren religionsunterrichtlichen Bezug aufweisen, ist jedoch insofern konstitutiv von der impliziten Wirksamkeit der Dimension Schüler:in auszugehen, da religionsunterrichtliche Zusammenhänge per definitionem nicht ohne Schüler:innen gedacht werden können. Die zumindest nicht erkennbar reflektierte Berücksichtigung der Dimension Schüler:in sowie die bloße Adressierung des Kindes als getauft lassen ein Desiderat hinsichtlich der Konstruktion des Schülerbildes bei Helmuth Kittel vor Augen treten, das auf Verzerrungen und Einseitigkeiten bezüglich des korrelativen Zusammenhangs der drei Konstruktionsdimensionen schließen und die Dimension Mensch durch die prononcierte Hervorhebung einer theologisch-anthropologischen Konstruktionsperspektive daher umso deutlicher hervortreten lässt.

Visualisierung des rekonstruierten Schülerbildes bei Dieter Stoodt

Ausgehend von der textanalytischen Rekonstruktion des Schülerbildes von Dieter Stoodt soll nun dessen Darstellung in visualisierter Form anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in erfolgen. Dadurch kann die inhaltsbezogene Verhältnisbestimmung der drei Konstruktionsdimensionen grafisch veranschaulicht und Stoodts spezifische Schwerpunktsetzung im Zuge der Konstruktion seines Schülerbildes auch visuell erfassbar werden.

Bezugnehmend auf die Ausführungen unter 6.3 ist festzustellen, dass bei der Konstruktion des Schülerbildes nach Stoodt der Dimension *Schüler:in* im Vergleich zu den Dimensionen *Kind* und *Mensch* eine herausragende Position zukommt. Der erarbeiteten rollen- und sozialisationskritischen Funktion seines Schülerbildes entsprechend konstruiert Stoodt die Schüler:innen als sozialisationsbedingt fehlprogrammiert, therapiebedürftig, neutralisiert und emanzipationsbedürftig, wohingegen theologisch-anthropologische und kindheitstheoretische Aspekte nicht zur Sprache gebracht werden. Die Dimensionen Mensch und Kind treten folglich hinter der Dimension Schüler:in markant zurück. Somit ist auch im Zuge der visualisierten Darstellung des rekonstruierten Schülerbildes von Dieter Stoodt auf die einseitige Fokussierung der Dimension Schüler:in und zugleich auf die deutlich erkennbare

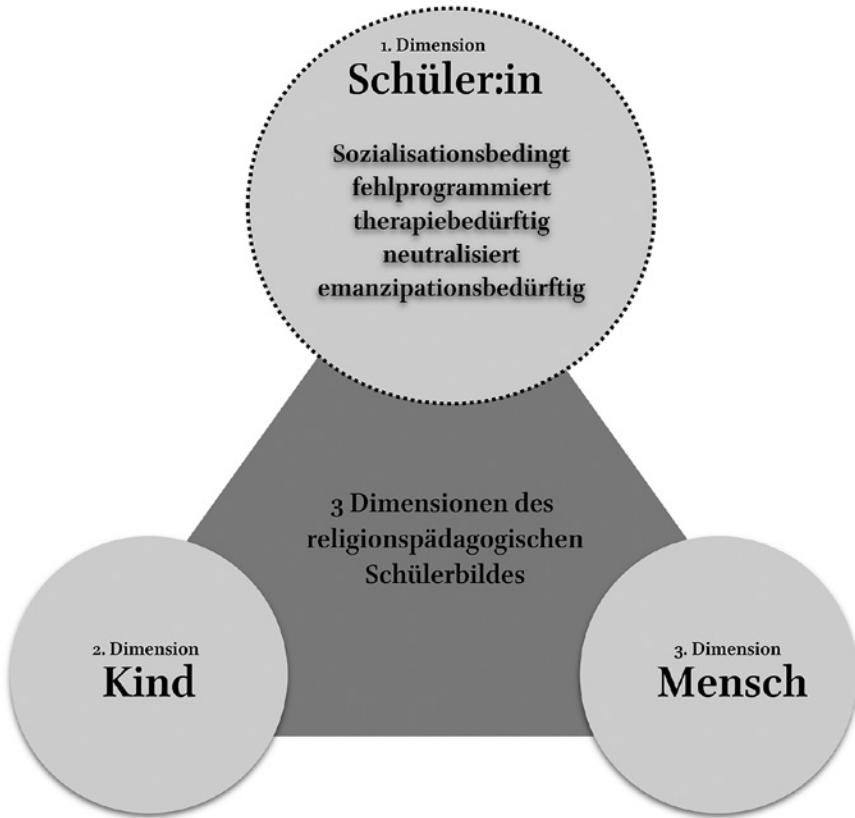


Abb. 4 Das Schülerbild bei Dieter Stoodt

Defizitorientierung im Blick auf deren inhaltlich-qualitative Ausgestaltung vor dem Hintergrund einer einseitig gewichteten Wahrnehmung der Schüler:innen als Sozialisationsprodukt hinzuweisen.

Visualisierung des rekonstruierten Schülerbildes der Kindertheologie

Ausgehend von der textanalytischen Rekonstruktion des Schülerbildes der Kindertheologie soll nun dessen Darstellung in visualisierter Form anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in erfolgen. Dadurch kann die inhaltsbezogene Verhältnisbestimmung der drei Konstruktionsdimensionen grafisch veranschaulicht und die spezifische Schwerpunktsetzung im Zuge der Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes bildhaft dargestellt werden.

So haben die Ausführungen unter 6.4 vor Augen geführt, dass hinsichtlich der Konstruktion des Schülerbildes im Rahmen des programmatischen Ansatzes der Kindertheologie der Dimension *Kind* im unmittelbaren Vergleich

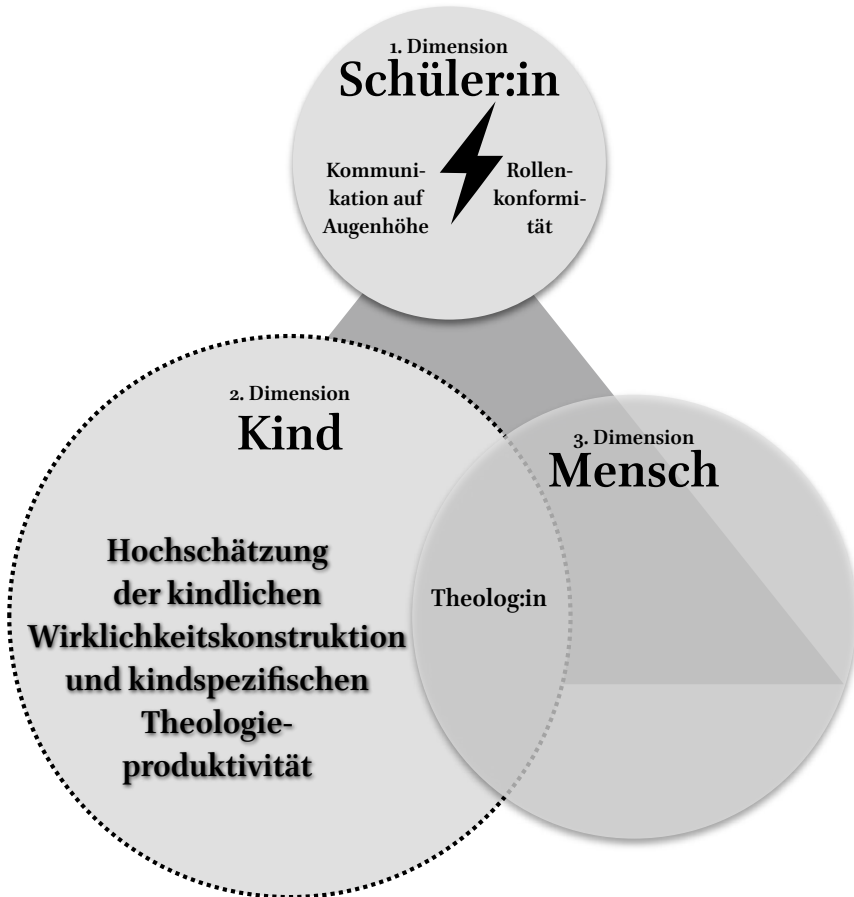


Abb. 5 Das Schülerbild der Kindertheologie

zu den Dimensionen *Mensch* und *Schüler:in* eine besondere Bedeutung beizumessen ist. Dabei ist im Blick auf das inhaltlich-qualitative Profil der Dimension *Kind* innerhalb des kindertheologischen Schülerbildes insbesondere die Hochschätzung der kindlichen Wirklichkeitskonstruktion sowie der kindspezifischen Theologieproduktivität hervorzuheben. Letztere ist, wie herausgearbeitet wurde, auf die theologisch-anthropologische Konstruktion des Menschen als Theologe und Theologin zurückzuführen. Dieser gleichsam komplementäre Zusammenhang kann daher im Sinne eines interdependenten Wechselverhältnisses in Gestalt einer Überschneidung der Konstruktionsdimensionen *Kind* und *Mensch* abgebildet werden.

Wie im Laufe der Betrachtungen zur Konstruktion des kindertheologischen Schülerbildes deutlich wurde, werden Aspekte des Schüler:inseins und

Überlegungen bezüglich der Schüler:innenrolle erst in jüngeren Jahren insbesondere durch die Studie von Roose zur Sprache gebracht. Innerhalb der Dimension Schüler:in tritt hierbei im Zuge der rekonstruierenden Analyse des Schülerbildes ein spannungsvolles Verhältnis zwischen dem für die Kindertheologie konstitutiven Konzept eines offenen theologischen Gesprächs im Rahmen einer gleichberechtigten Kommunikation auf Augenhöhe auf der einen Seite sowie der in rollentheoretischer Hinsicht in den Reflexionshorizont der Rollenkonformität einzuordnenden Frage nach systembedingt hierarchischen Rollenzuteilungen und entsprechenden Erwartungen auf der anderen Seite zu Tage, wie es beispielsweise in Bezug auf die von Roose²⁷ hinterfragte Sinnhaftigkeit von Redepflicht und Gültigkeit von Melderegeln im Rahmen theologischer Unterrichtsgespräche greifbar wird. Die entsprechende Darstellung in Abbildung 5 greift diesen Aspekt auf und illustriert zugleich den Bedarf einer künftigen Bearbeitung des in Rede stehenden Phänomens vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit dem kindertheologischen Schülerbild.

*Komparative Einordnung und kontrastive Gegenüberstellung der
untersuchten Schülerbilder anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in*

Anhand der Trias Mensch-Kind-Schüler:in als visuell erfassbare Darstellungsform der jeweiligen Konstruktion des Schülerbildes lassen die obigen Abbildungen in illustrativer Weise erkennen, inwiefern bei Kabisch, Kittel, Stoodt und im Rahmen des kindertheologischen Ansatzes eine Schwerpunktsetzung bzw. eine Vernachlässigung oder gar Ausblendung im Blick auf die reflektierende Durchdringung einzelner Konstruktionsdimensionen zu konstatieren ist. So tritt bei Kabisch die Dimension Kind, bei Kittel die Dimension Mensch, bei Stoodt die – defizitorientiert konstruierte – Dimension Schüler:in sowie schließlich in der Kindertheologie die Dimension Kind hervor, die in diesem Fall jedoch konstitutive Überschneidungen mit den theologisch-anthropologischen Vorannahmen der Dimension Mensch aufweist. Für alle hier rekonstruierten Schülerbilder ist auf den Bedarf einer weitergehenden reflexiven und selbstkritischen Auseinandersetzung bezüglich der Dimension Schüler:in und somit bezüglich Fragen nach den wirksamen Vorstellungen des Schüler:inseins hinzuweisen. Denn selbst wenn Erwartungen oder Zuschreibungen bezüglich der Schüler:innenrolle und des Schüler:inseins nicht explizit zur Sprache gebracht werden, so ist dennoch insofern von einer beständigen impliziten Wirksamkeit der Schüler:in-Dimension auszugehen, als alle betrachteten Theorieentwürfe *in einen die Schüler:innen gleichsam*

²⁷ Vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*, 175ff.

konstitutiv miteinschließenden religionsunterrichtlichen Kontext einzuordnen sind.

So lassen sich religionsunterrichtliche Zusammenhänge an sich ebenso wenig wie die Konstruktion eines religionspädagogischen Schülerbildes unter Absehung der Vorstellungen zum Menschsein, Kindsein *und* Schüler:insein denken. Kommen die in Rede stehenden Dimensionen nicht oder kaum zur Sprache, kann dies als Hinweis auf einen erhöhten Reflexionsbedarf bezüglich der entsprechenden Konstruktionsdimensionen sowie als Hinweis auf mögliche Einseitigkeiten des Schülerbildes wahrgenommen werden, die eine diesbezügliche Verständigung und weiterreichende Bearbeitung erforderlich machen.

Zur religionspädagogischen Bedeutung des Schülerbildes: eine fünffache Kategorisierung

Aus der vorliegenden Untersuchung wird bereits deutlich, dass sich eine kritisch-reflektierende Auseinandersetzung mit der Konstruktion des Schülerbildes im Rahmen eines wissenschaftlich geführten Diskurses als gewinnbringender Beitrag für die Religionspädagogik herausstellen kann.

In pointierter Weise wird sich der nun folgende Abschnitt abschließend mit der Frage nach der religionspädagogischen Bedeutung des Schülerbildes befassen. Die Darstellung wird dabei in Gestalt einer fünffachen Kategorisierung erfolgen, anhand derer Anknüpfungspunkte und Anschlussmöglichkeiten an bestehende religionspädagogische Diskurse skizziert sowie erste Linien für künftige Diskussions- und Forschungsperspektiven schlaglichtartig umrissen werden sollen. Hinsichtlich der Abfolge der Kategorien erfolgt mit 8.1 dabei zunächst ein Ansatz auf der Ebene religionspädagogischer Theoriediskurse, bevor unter 8.2 und 8.3 Aspekte des methodischen Vorgehens in den Blick kommen. Schließlich werden mit 8.4 und 8.5 auch unterrichtsbezogene Perspektiven aufzugreifen sein. Die Tatsache, dass die im Folgenden zu skizzierenden Kategorien erkennbar auf differenten Ebenen liegen und somit unterschiedliche Kontexte berühren, kann als ein Ausdruck für die Vielschichtigkeit und Komplexität der Schülerbild-Thematik gewertet werden. Da sich die Kategorie des Schülerbildes sowohl auf der Ebene von Religionspädagogik als Wissenschaft als auch in der alltäglichen Praxis im Religionsunterricht plausibel anwenden lässt, können sich vielfältige und mehrschichtige Berührungs- und Anknüpfungspunkte für weiterführende Fachdiskurse sowohl auf wissenschafts- als auch praxis- und empiriebezogener Ebene ergeben, wie im Verlauf der nun anstehenden und nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzenden Kategorisierungen ersichtlich wird.

8.1 Das Schülerbild als *konstellierende Kategorie* für anthropologische, pädagogische, rollen- und sozialisationstheoretische Diskurse innerhalb der Religionspädagogik

Im Zuge der in dieser Untersuchung entwickelten Theorie zu subjektiven Konstruktionsprozessen des Schülerbildes in der Religionspädagogik wurden

Fragen nach der Bedeutung des Menschseins, des Kindseins und des Schüler:inseins als allesamt konstitutiv für den Konstruktionsprozess des religionspädagogischen Schülerbildes herausgestellt. Insofern die entsprechenden Diskurse vor dem Hintergrund der Konstruktion des Schülerbildes in einen Zusammenhang überführt und einander zugeordnet werden, kann die Rede vom Schülerbild als eine Form der Verhältnisbestimmung angesehen werden und dadurch einordnende und als konstellierend zu charakterisierende Gestalt annehmen.

So kann das Schülerbild der Religionspädagogik zunächst in seiner Funktion als *konstellierende Kategorie* angesprochen werden. Davon kann insofern die Rede sein, als ein Diskurs zum Schülerbild im Sinne einer Verhältnisbestimmung die gleichsam losen Enden der bereits existierenden, jedoch bislang unverbunden geführten Diskurse zu Unterrichts-Rollen, Kinder- und Menschenbildern in systematisierender Weise zusammenführt. Sobald von Kindern und somit von Menschen in schulischen Kontexten die Rede ist, sind diese als Schüler:innen in der ihnen mit dem Moment des Schuleintritts zugeschriebenen Rolle anzusprechen. Dies kann mithilfe der Kategorie des Schülerbildes unmittelbar erreicht werden.

Die Rede vom Schülerbild macht Reflexionen zum Kinder- und Menschenbild keineswegs obsolet, sondern vereint die bereits vorhandenen Diskurse in Form einer neuen Kategorie, die Konstruktionen des Kinder- und Menschenbildes ebenso umschließt wie rollentheoretische Überlegungen. Diese bislang auf unverbundene Weise parallel geführten Diskurse erfahren mit der Zielperspektive eines schulischen Kontextes somit eine nun gebündelte Ausrichtung und werden in ihrem Verhältnis zueinander einer Neubestimmung zugeführt. Darüber hinausweisend könnten auch die jüngst in der religionspädagogischen Diskussion stark beachteten Überlegungen zur Heterogenität¹ einer Lerngemeinschaft auf mögliche Anknüpfungspunkte und Zusammenhänge mit der Konstruktion des Schülerbildes hin befragt werden. Denn während Vorstellungen zum Menschsein und zum Kindsein normative Züge aufweisen, müssen insbesondere im Blick auf Vorstellungen zum Schüler:insein und zum konkreten Ausüben der Schüler:innenrolle – als einer von zahlreichen in einem *role set* junger Menschen vorfindlichen Rollen – auch Aspekte von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit grundlegend thematisiert werden, die sich auf distinkte Phänomene wie kognitive Leistungsfähigkeit,

1 Vgl. bspw. Bernhard Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg/Basel/Wien 2017; Bernhard Grümme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität: eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2021.

Geschlechtszugehörigkeit, soziale Stratifizierungen und Segregationen oder das Lebensalter beziehen können.

Für die weitergehende Reflexion der Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes könnte sich der Versuch einer diskursiven Verknüpfung mit weiteren Fachdiskursen als lohnend erweisen, insofern die Kategorie des Schülerbildes eine zu- und einordnende und somit konstellierende Funktion auch im Blick auf weitere wissenschaftliche Diskurse einnehmen kann. Hierbei wäre zunächst an religionspädagogisch-praxeologische Reflexionshorizonte zu denken. Den konstruktivistischen Kulturtheorien zuzuordnen haben Überlegungen zur Praxeologie² mittlerweile auch in die wissenschaftliche Religionspädagogik Eingang gefunden und nehmen dabei nicht-intentionale sowie nicht (mehr) bewusst reflektierte Handlungspraktiken des alltäglichen Verhaltens in den Blick. Insofern kann ein künftig näher zu beleuchtender Zusammenhang mit den meist unbewussten Konstruktionsprozessen des Schülerbildes der Religionspädagogik als naheliegend markiert werden, dessen konstitutive Vorstellungen zum Menschsein, Kindsein und Schüler:insein im Rahmen der vorliegenden Untersuchung als implizit handlungsleitend und orientierungsgebend für religionspädagogische Vollzüge herausgestellt wurden.

Weiterführend wäre schließlich auch an die Frage der Machtförmigkeit eines Schülerbildes zu denken, die diskursiv aufgegriffen und in deutungsmachtsensibler Perspektive beleuchtet werden kann.³ Wenn in aller Regel erwachsene Religionspädagog:innen in Theorie, Forschung und Praxis bestimmte Vorstellungen und Erkenntnisse hinsichtlich der Schüler:innen im Religionsunterricht generieren und, der Terminologie dieser Untersuchung entsprechend, auf diese Weise ein religionspädagogisches Schülerbild konstruieren, erscheint letztlich auch ein deutungsmachtbezogener Reflexionshorizont nicht von der Hand zu weisen zu sein, der exemplarisch anhand der Frage zum Ausdruck kommen kann: *Was für ein Bild der Schüler:innen im Religionsunterricht wird von wem, in wessen Interesse, aufgrund welcher Grundüberzeugungen, mit*

2 Vgl. Bernhard Grümme, *Praxeologie: eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, Freiburg/Basel/Wien 2021; auch Hanna Roose verfolgt in ihrer Studie einen praxeologischen Ansatz, vgl. Hanna Roose, *Kindertheologie und schulische Alltagspraxis*.

3 Vgl. dazu Philipp Stoellger (Hg.), *Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten*, Tübingen 2014; darin besonders: Martina Kumlehn, *Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungsmachtkonflikte im Kontext religiöser Bildung*, 539–561. Vgl. auch das Rostocker Deutsche Forschungsgemeinschaft-Graduiertenkolleg „Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten“ (<https://www.deutungsmacht.uni-rostock.de>, gesehen am 23.09.2023).

welchen Strategien und in welchem institutionellen Rahmen konstruiert?⁴ In der Ausarbeitung einer deutungsmachtsensiblen Wahrnehmung von Diskursen über Schüler:innen und somit über wirkmächtige Schülerbilder kann somit eine künftige Forschungsaufgabe im Kontext einer deutungsmachtsensiblen Religionspädagogik gesehen werden.

8.2 Das Schülerbild als *hermeneutische Kategorie* zur komparativen Gegenüberstellung und kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Schülerbildern der Religionspädagogik

In der Funktion einer *hermeneutischen Kategorie* kann eine Schülerbildorientierte Perspektive gleichsam als hermeneutischer Schlüssel zur komparativen Gegenüberstellung und kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Schülerbildern der Religionspädagogik herangezogen werden, wie dies unter 7.3.2 exemplarisch vor Augen geführt wurde.

So können die drei erarbeiteten Schülerbild-Dimensionen der Schüler:innenrolle, des Kinder- und des Menschenbildes in visualisierter Form in Gestalt der unter 7.3.1 dargestellten Trias *Mensch-Kind-Schüler:in* als Reflexionsfolie dienen, um aktuelle und historische religionspädagogische Theorieentwürfe auf das qualitativ-inhaltliche Profil des jeweiligen Schülerbildes hin zu befragen und zu vergleichen. Durch die Einnahme einer gezielten Perspektive bezüglich der Frage, in welcher Weise jeweils auf die potentiellen Schüler:innen im Zusammenhang eines spezifisch-programmatisch profilierten religionspädagogischen Entwurfs Bezug genommen wird, die vor dem inneren Auge der Autor:innen stehen, können Aussagen hinsichtlich der vorgenommenen Konstruktion des Schülerbildes getroffen werden: Welche Erwartungen im Blick auf das Ausüben der institutionalisierten Schüler:innenrolle kommen zum Tragen, welche Vorstellungen zum Kind und welches Bild vom Menschen werden jeweils explizit oder implizit zugrunde gelegt? Durch die hermeneutische Brille einer *Mensch-Kind-Schüler:in*-Perspektive können entsprechende Vorannahmen und Zuschreibungen rekonstruiert und nicht nur als voraussetzungsreiche, sondern unter Umständen auch folgenreiche Konstruktionen des Schülerbildes ersichtlich gemacht werden,

4 Formuliert in Abwandlung der unter Deutungsmachtperspektive nach Kumlehn zentralen Frage: „Wer spricht in wessen Interesse aufgrund welcher Grundüberzeugungen mit welchen Strategien?“, Martina Kumlehn, Art. Deutungsmacht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2019 (www.wirelex.de, gesehen am 14.09.2023).

insbesondere wenn entsprechende religionsdidaktische Implikationen daraus hervorgehen.⁵ Abwägungen hinsichtlich der Frage, inwieweit die drei vorgestellten Konstruktionsdimensionen des Schülerbildes innerhalb religionspädagogischer Ansätze berücksichtigt, gewichtet, fokussiert oder auch ausgeblendet werden, können aufschlussreiche Hinweise zu eventuellen Verzerrungen, Einseitigkeiten, Defizitorientierungen oder idealtypischen Konstruktionen ermöglichen, wie dies unter 7.3.2 exemplarisch demonstriert wurde. Dabei kann es bei De- und Rekonstruktionsprozessen nicht darum gehen, die jeweils in Rede stehenden Schülerbilder etwa als korrekt oder unhaltbar zu klassifizieren bzw. als richtig oder falsch zu kategorisieren. Vielmehr zielt das Anliegen auf die Schärfung eines allgemeinen Bewusstseins für die meist unbewussten Konstruktionsprozesse des Schülerbildes, die oftmals zeitgeschichtlichen Umständen und gesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet sind. Somit gilt es, eine verständigungsfähige und relativierende Perspektive in den Mittelpunkt zu stellen. Dies kann etwa dadurch realisiert werden, dass in selbstreflexiver Weise ein Diskurs darüber geführt wird, welches Schülerbild für ein religionspädagogisches Anliegen jeweils maßgebend ist und welche Vorstellungen bezüglich des Ausübens der Schüler:innenrolle, des Kindseins und des Menschseins in welcher Gewichtung und (Aus-)Prägung in den Konstruktionsprozess des jeweiligen Schülerbildes miteinfließen, um einseitigen Fokussierungen vorzubeugen und insbesondere rein defizitorientierte Profilierungen zu vermeiden.

Die Frage nach der Beschaffenheit von Schülerbildern in fachdidaktisch übergreifender Weise aufnehmend könnte ein Forschungsinteresse darin bestehen, inwiefern Schülerbilder eine jeweils fachbezogen perspektivierte Profilierung aufweisen, während speziell in theologischer Hinsicht gemeinsam mit der katholischen, orthodoxen, jüdischen und islamischen Religionspädagogik zu untersuchen wäre, wie sich unterschiedliche theologische Voraussetzungen auf Konstruktionsprozesse des Schülerbildes auswirken.

5 Vgl. beispielsweise die von Karlo Meyer unterschiedenen vier Idealprofile von Schüler:innen, die interreligiösem Lernen zugrunde liegen können und als Hintergrund für die Auswahl bestimmter Themen, Ziele und Methoden dienen; vgl. Karlo Meyer, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 186–190; vgl. dazu auch Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, 280–291, 282.

8.3 Das Schülerbild als *empirische Kategorie* und Gegenstand künftiger Forschung in der Religionspädagogik

Mit der Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes in der Religionspädagogik wurde ein Phänomen herausgearbeitet, das sich in seiner Bedeutsamkeit auch auf die religionspädagogische Praxis erstreckt und daher als Thema empirischer Untersuchungen nach weiterer Vertiefung verlangt. Das Schülerbild kann somit auch als *empirische Kategorie* und Gegenstand künftiger Forschungsansätze in der Religionspädagogik gekennzeichnet werden.

So können gezielte Unterrichtsbeobachtungen sowie Befragungen von Lehrkräften und Schüler:innen die Tragweite der Konstruktion von Schülerbildern auf religionsunterrichtlicher Ebene in den Blick nehmen, um darüber hinaus der Frage nach eventuellen Ursprüngen eines Schülerbildes in autobiographischen Prägungen und persönlichen Erfahrungen mit der Schüler:innenrolle sowie Sichtweisen auf das Kind- und Menschsein nachzugehen.

Befragung von Lehrkräften

In der auf den ersten Blick vielleicht unscheinbaren, vor dem Hintergrund der im Zuge dieser Untersuchung entwickelten Theorie zu subjektiven Konstruktionsprozessen des Schülerbildes allerdings als hochkomplex einzuordnenden Frage, was Lehrkräfte über ihre Schüler:innen denken und welche Bilder gleichsam vor ihrem inneren Auge entstehen, wenn sie nach Vorstellungen zu ihren Schüler:innen befragt werden, wäre ein vielversprechender Ansatzpunkt für eine entsprechende Befragung von Religionslehrer:innen zu verankern: *Woran denken Religionslehrkräfte, wenn sie an Schüler:innen denken?*

Davon ausgehend kann der Frage nachgegangen werden, inwiefern Schülerbilder von Lehrpersonen gegebenenfalls *autobiographische Prägungen* durch persönliche, je nach Lebensalter der Lehrkraft unterschiedlich weit zurückreichende eigene Erfahrungen in der Rolle als Schüler:in aufweisen, wodurch wiederum eine Annäherung an die Frage nach den *Quellen des Schülerbildes* erreicht werden kann. Darüber hinaus könnte von Interesse sein, ob sich ein *Schülerbild verändern* kann – beispielsweise durch Berufserfahrung, aber auch durch gezielte Beziehungsarbeit oder unterrichtliche Evaluationsprozesse. Da die meisten Religionslehrkräfte noch ein oder mehrere weitere Fächer unterrichten, könnten sich auch Überlegungen zur *Rolle des jeweiligen Fachbezugs* als lohnend erweisen. Als gerade in zuvor erwähnter praxeologischer Hinsicht äußerst aufschlussreich könnte sich schließlich auch die Frage erweisen, wie ggf. der *Einfluss der persönlichen Eindrücke und Vorstellungen von Schüler:innen auf das eigene professionelle Handeln* im religionsunterrichtlichen Kontext eingeschätzt wird.

Befragung von Schüler:innen

Obschon von religionspädagogischer Seite kein Zweifel an der Relevanz von Schüler:innenbefragungen bestehen kann, kommen Schüler:innen als Adressat:innen des Religionsunterrichts selbst verhältnismäßig eher selten zu Wort.⁶ Doch insbesondere vor dem Hintergrund der Schülerbild-Thematik könnte es sich als aufschlussreich erweisen, diesbezüglich die Sichtweisen der Schüler:innen zu Gehör zu bringen. Empirisch umgesetzt werden könnte dies etwa durch Fragen wie: *Was denken die Schüler:innen des Religionsunterrichts, was Lehrkräfte über sie denken?* Und weiter: Inwiefern nehmen die Lernenden im Religionsunterricht unterschiedliche Einstellungen von Seiten der Unterrichtenden gegenüber der Lerngruppe oder auch einzelnen Mitgliedern wahr, und wie beurteilen sie schließlich die Auswirkung derartiger Einstellungen auf konkrete religionsunterrichtliche Vollzüge und Handlungssituationen?

Unterrichtsbeobachtungen

Darüber hinaus erscheinen in Kombination mit den skizzierten Fragestellungen konkrete Unterrichtsbeobachtungen als naheliegend. So könnte in den Blick genommen werden, ob Schülerbilder im Sinne von Voreinstellungen und Hintergrundannahmen bezüglich der Schüler:innen in religionsunterrichtlichen Prozessen empirisch greifbar zum Tragen kommen und insofern das Unterrichtsgeschehen im Zuge der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion beeinflussen. Hier wäre des Weiteren an mögliche interdisziplinäre Anknüpfungspunkte bezüglich der Bedeutung impliziter Schülerbilder in *anerkenntnis- und beziehungstheoretischer* Perspektive und deren Relevanz für Gedanken- und Handlungsmuster in didaktischen Kontexten zu denken.⁷

6 Vgl. als in diesem Kontext besonders positiv hervorzuhebende Ausnahmen bspw. die Studie von Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen sowie die empirischen Untersuchungen aus der Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität“ zur berufsorientierten Religionspädagogik (Hg. v. Reinhold Boschki/Michael Meyer-Blanck/Friedrich Schweitzer), bspw. Friedrich Schweitzer/Joachim Ruopp/Georg Wagensommer, Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd.2).

7 Vgl. etwa Kathrin te Poel, Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus; vgl. auch Werner Helsper, Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession, in: Angelika Paseka/Manuale Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln, Wiesbaden 2018, 105–140.

8.4 Das Schülerbild als *subjektorientierte Kategorie* für religionspädagogische Theorie, Forschung und Praxis

Die Thematik der vorliegenden Untersuchung lässt auf das zentrale Anliegen schließen, die Zuwendung zu den Schüler:innen als personale Adressat:innen des Religionsunterrichts auf neue Weise in den Mittelpunkt des religionspädagogischen Bewusstseins zu rücken. In diesem Sinne sind die dargestellten Ausführungen und Überlegungen zur Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes in einen unmittelbaren inhaltlichen Zusammenhang mit dem religionsdidaktischen Prinzip der Subjektorientierung⁸ einzuordnen.

Das Schülerbild als Katalysator und kritisches Korrektiv einer religionspädagogischen Subjektorientierung

In Abgrenzung zu inhalts- oder erfahrungsorientierten Herangehensweisen im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts sind gemäß des subjektorientierten Ansatzes die Schüler:innen selbst als Maßstab im Fokus aller religionspädagogischer Bemühungen. Die Förderung der „Subjektwerdung“ wird dabei mitunter als „Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns“⁹ bezeichnet und Subjektorientierung im Allgemeinen als „ein Grundanliegen der Religionsdidaktik“¹⁰ markiert. Angesichts der in der religionspädagogischen Theoriebildung vornehmlich auf bildungsnahe, lernbereite und religiös interessierte Subjekte ausgerichteten Perspektive scheint es beim Anliegen der Subjektorientierung jedoch oftmals bei einem allgemein abstrakten Bekenntnis zu bleiben, ohne die Lernenden heterogenitätsorientiert vor dem Hintergrund sozialer und gesellschaftlicher Ungerechtigkeits- und

-
- 8 Vgl. dazu bspw. Hans-Georg Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2000), 27–42; Ulrich Schwab, Wahrnehmen und Handeln. Praktische Theologie als subjektorientierte Theorie, in: Eberhard Hauschild/Ulrich Schwab (Hg.), Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert, Stuttgart 2002, 161–175; Matthias Bahr/Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München 2005; Reinhold Boschki, Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjektkonstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik, in: Doris Nauer u.a. (Hg.), Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven, Stuttgart 2005, 58–64; Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik, 155ff.; Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen.
- 9 Bernd Schröder, „Subjektwerdung fördern“ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Ders., Religionspädagogik, 2. Auflage, Tübingen 2021, 172–189.
- 10 Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), Religion subjektorientiert erschließen, 7.

Ungleichheitsstrukturen sowie hinsichtlich Gender- und Inklusionsaspekten zu reflektieren und sie als personale Schüler:innen konkret in den Blick zu nehmen. Denn trotz des didaktischen Anspruchs einer subjektorientierten Ausrichtung scheint der Religionsunterricht die Schüler:innen in der Praxis oftmals nicht zu erreichen und deren tatsächlichen Anliegen und Interessen nicht gerecht zu werden.¹¹

Die Frage nach der Konstruktion des Schülerbildes kann daher ebenfalls als entscheidend dafür angesehen werden, das Bestreben einer religionspädagogischen Subjektorientierung weiter voranzutreiben, indem bestehende Vorstellungen und Hintergrundannahmen zu Schüler:innen im Religionsunterricht auf Verallgemeinerungen und Einseitigkeiten hin beleuchtet und als Schülerbild-Konstruktionen kritisch hinterfragt werden.

Vor dem Hintergrund des Anliegens, Schüler:innen des Religionsunterrichts nicht nur eindimensional in den Blick zu nehmen, sondern Aspekte ihres Menschseins, ihres Kindseins und ihres Ausübens der Schüler:innenrolle gleichermaßen und ausgewogen zu berücksichtigen, kann das Schülerbild somit als Beitrag und gleichsam als Katalysator für eine weitergedachte und fortgeführte Form der Subjektorientierung verstanden werden.

Insofern nicht allein religionsdidaktische Praxisvollzüge, sondern auch die empirische Forschung in der Religionspädagogik leitmotivisch am Grundsatz der Subjektorientierung ausgerichtet ist, als Schüler:innen in der Rolle von Probandinnen und Probanden nicht als Objekte der Forschung, sondern als sich selbst artikulierende Subjekte wahrzunehmen sind, kann die reflektierende Frage nach bestehenden Konstruktionen von Schülerbildern darüber hinaus bereits in der theoretischen Anlage entsprechender Forschungsdesigns ebenfalls als kritisches Korrektiv zum Einsatz kommen.

Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion religionspädagogischer Schülerbilder kann somit als Beitrag zu einer weitergedachten Subjektorientierung aufgefasst werden, die von einem konstruktivistisch orientierten Perspektivenwechsel ausgehend im Sinne einer Deutungshilfe nach einer neu perspektivierten Wahrnehmung der Schüler:innen fragt.

11 So besitzt der Religionsunterricht für 40% der befragten Schüler:innen keine Relevanz, vgl. Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen, 414 (u.ö.).

8.5 Das Schülerbild als *selbstreflexive Kategorie* in religionspädagogischer Theorie, Forschung und Praxis

Schließlich kann auf das Schülerbild in seiner Bedeutung als selbstreflexive Kategorie für die religionspädagogische Theorie, Forschung und Praxis verwiesen werden. Entscheidend dafür ist die Anbindung an die Debatten zur Professionalisierung von Religionslehrkräften sowie zur religionsunterrichtlichen Qualitätsentwicklung, die in der gegenwärtigen Religionspädagogik starke Beachtung erfahren.

Schülerbild und Professionalisierung von Religionslehrkräften

Ausgehend vom gleichsam als empirisches Alarmsignal für die Didaktiken zu bezeichnenden sogenannten „PISA-Schock“ im Jahr 2000 und der sich daran anschließenden Ursachenforschung erwuchs ein verstärktes Interesse an der Frage nach der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. So führte die COACTIV-Studie¹² eine breit angelegte Befragung von Lehrkräften durch und griff dabei auf Methoden der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung zurück. Das dabei zum Einsatz kommende und heute weithin fächerübergreifend anerkannte erziehungswissenschaftliche COACTIV-Modell¹³, das sich als eine systematisierende Darstellung verschiedener Konzeptualisierungsversuche versteht, wurde in folgenden Jahren auch von Seiten der Religionsdidaktik¹⁴ aufgegriffen. Dabei weist das COACTIV-Modell fünf Kompetenzbereiche für das Professionswissen aus, die sich als Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen sowie Beratungswissen darstellen.¹⁵ Diese Kompetenzbereiche stehen wiederum im übergreifenden Horizont von „Aspekten professioneller Kompetenz“, zu denen neben das Professionswissen weiter Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen

12 Vgl. Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.

13 Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV.

14 Vgl. Stefan Krauss/Alfred Lindl/Anita Schilcher/Michael Fricke/Anja Göhring/Bernhard Hofmann/Petra Kirchoff/Regina H Mulder (Hg.), Falko: Fachspezifische Lehrkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik, Münster/New York 2017; vgl. katholischerseits Mirjam Schambeck, Was Relilehrer/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilmerkmal professioneller (Handlungs-) Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web, 17 (2018), 129–145.

15 Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV, 32.

und schließlich Selbstregulation treten. Eine Modifikation dieses allgemeinen Modells findet sich sodann in religionspädagogischer Zuspitzung im Rahmen einer großangelegten Studie zur Professionalisierung des Religionslehrerberufs¹⁶, wobei hier zunächst die Aspekte Fachliches Wissen, Fachdidaktik, Orientierungswissen zum Fach Religionsunterricht, Pädagogik und Psychologie sowie Professionelle Identität, Rolle, Verantwortlichkeiten zum Tragen kommen. Eine weitergehende Modifikation wurde jedoch insofern notwendig, als „Bilder bzw. Leitbilder für Religionslehrkräfte [...] eine stark hervorgehobene Stellung“¹⁷ einnehmen.

Angesichts dieser Tatsache liegt die Frage geradezu auf der Hand, ob im Rahmen weiterer Untersuchungen zur Professionalisierung von Religionslehrkräften künftig nicht auch nach den entsprechenden *Schülerbildern* im hier dargestellten Sinne zu fragen sein wird. Dabei wäre neben den in den angesprochenen Studien bereits vorkommenden Facetten der Lehrer:innenrolle fraglos auch die im Zuge der vorliegenden Untersuchung als zentral herausgestellten Erwartungen an das Ausüben der Schüler:innenrolle mit einzubeziehen. Insbesondere hätten darüber hinaus jedoch bislang nicht berücksichtigte Aspekte zur *professionellen Selbstreflexivität* von Religionslehrkräften in den Fokus zu rücken, um im Sinne einer Sensibilisierung für subjektive Konstruktionsprozesse die *Bedeutsamkeit von Schülerbildern für das eigene professionelle Denken und Handeln* sowie letztendlich auch *die Relativität*¹⁸ *jeglicher Schülerbilder* vor Augen zu führen. Es steht zu erwarten, dass eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der subjektiven Konstruktion des religionspädagogischen Schülerbildes vor dem Hintergrund persönlicher Vorstellungen zum Schüler:insein, zum Kindsein, zum Menschsein und darüber hinaus auch vor dem Hintergrund eigener biografischer und professioneller Erfahrungen einen gewichtigen Beitrag zur Professionsforschung und zur Debatte um die Professionalisierung von Religionslehrkräften zu leisten im Stande ist.

16 Vgl. Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs.

17 Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs, 219.

18 Vgl. hinsichtlich dieses Reflexionshorizontes Carolin Führer/Friedrich Schweitzer/Bernd Tesch/Britta Eiben-Zach/Fahimah Ulfat/Philipp Thomas/Wolfgang Polleichtner/Bernd Grewe/Uwe Küchler (Hg.), Relativität und Bildung, sowie im selben Band Friedrich Schweitzer/Fahimah Ulfat, Relativität und Absolutheitsansprüche in christlicher und muslimischer Bildung, 83–95.

Schülerbild und religionsunterrichtliche Qualitätsentwicklung

Unmittelbar daran anschließend und nicht trennscharf von eben genannten Aspekten abzugrenzen kann darüber hinaus eine Einordnung der Schülerbild-Thematik in den Zusammenhang mit dem Bestreben nach religionsunterrichtlicher Qualitätsentwicklung¹⁹ erfolgen. So wird im Zuge der Frage nach einer Befähigung zur Qualitätsentwicklung in der Praxis bereits auf die notwendige Kompetenz einer Lehrkraft hingewiesen, „den eigenen Unterricht zu analysieren und sich damit gleichsam selbst über die Schulter zu schauen – im Sinne einer forschenden Grundhaltung im Verhältnis zur eigenen Praxis.“²⁰ In begründeter Annahme kann demnach von der Bedeutsamkeit einer selbst-reflexiven Auseinandersetzung mit dem subjektiven Konstruktionsprozess des persönlichen Schülerbildes für die nach Ansicht des Wissenschaftsrats für die Lehrerbildung erforderliche „Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes“²¹ einer Religionslehrkraft ausgegangen werden.

Entscheidend ist dabei zu betonen, dass ein Schülerbild zwar auf der einen Seite unvermeidlich, auf der anderen Seite jedoch keineswegs statisch oder absolut zu setzen ist. Vielmehr ist insbesondere im Rahmen von *Fortbildungen für Religionslehrkräfte* die Thematik dahingehend aufzugreifen, dass im Zuge eines selbstreflexiven Ansatzes weiter nach Möglichkeiten der Modifikation und positiven Ausgestaltung von gegebenenfalls auf eine eingeschränkte Wahrnehmung der Schüler:innen zurückgehenden negativ konnotierten Schülerbildern zu fragen ist. So ist zunächst ausgehend von der Frage „*Was für ein Schülerbild habe ich und auf welcher Grundlage kommt es zustande?*“ weiter auch an eine Sensibilisierung für die Auswirkungen eines Schülerbildes auf die Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden zu denken. Der Aspekt der *konstruktiven Unterstützung (classroom atmosphere)* ist in pädagogisch-psychologischer Hinsicht in seiner Bedeutung als ein zentrales Kriterium für Unterrichtsqualität mittlerweile hinreichend anerkannt.²² Da hierbei auch Prozesse, die unbewusst und im Hintergrund ablaufen, sowie konkret auch die Beziehung zwischen der Lehrkraft und

19 Vgl. exemplarisch Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten; Friedrich Schweitzer/Mirjam Rutkowski (Hg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU. Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU) Bd.1*, Münster/New York 2022.

20 Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten, 159.

21 Wissenschaftsrat (Hg.), *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, Berlin 2001, 4f; vgl. auch die erziehungswissenschaftliche Darstellung Herbert Altrichter/Peter Posch/Harald Spann, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007.

22 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*.

den Schüler:innen²³ von großer Relevanz sind, kann das Schülerbild schließlich als Indikator für Unterrichtsqualität ins Spiel gebracht werden. Da es in seiner Eigenschaft als innere Theorie, konstruiert aus einer Zusammensetzung von Vorstellungen zum Schüler:in-, Kind- und Menschsein der Schüler:innen, in praxeologischer Hinsicht handlungsleitende und orientierungsgebende Funktion aufweist, ist von einem korrelativen Zusammenhang mit der Gestaltung elementarer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht auszugehen.

23 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts, 45.

Schlussbetrachtung

Die Annahme, dass Schüler:innen in lernpsychologischer und -theoretischer Hinsicht kontinuierlich Konstruktionsleistungen erbringen, sich Lernen und Erkenntnisgewinn also im Horizont konstruktivistisch angelegter Bildungsprozesse vollziehen, ist in der heutigen Religionspädagogik weithin anerkannt und bildet mitunter den epistemologisch-konstitutiven Ausgangspunkt entsprechender religionsdidaktischer Konzeptionen. Anstatt Schüler:innen vor schnell mit Wirklichkeitsdeutungen aus der Perspektive Erwachsener zu konfrontieren und gegebenenfalls zu korrigieren, werden sie als eigenständige Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit anerkannt, ernst genommen und gewürdigt.

Die vorliegende Untersuchung macht darauf aufmerksam, dass derartige konstruktivistische Prämissen in unbegründeter Weise bislang allerdings primär auf die Lernenden angewendet werden und somit gleichsam nur in eine Richtung Gültigkeit zu erfahren scheinen. Diese bisher nicht weiter begründete oder reflektierte selektiv-punktueller Bezugnahme auf konstruktivistische Perspektiven lässt im Zuge dieser Untersuchung einen diesbezüglichen Perspektivenwechsel in das Blickfeld rücken. So ist der Frage nachzugehen, wie von Seiten – für gewöhnlich – erwachsener Religionspädagog:innen bestimmte Vorstellungen und Erkenntnisse hinsichtlich der Schüler:innen im Religionsunterricht generiert werden und, der Terminologie dieser Untersuchung entsprechend, welches religionspädagogische Schülerbild dadurch konstruiert wird.

Abschließend kann daher in aller Kürze festgehalten werden, dass hinsichtlich der Überlegung, wie Vorstellungen von Schüler:innen in der wissenschaftlichen Religionspädagogik konstruiert werden und welches Schülerbild der Religionspädagogik somit entsteht, in der Tat von einer bislang vernachlässigten religionspädagogischen Grundfrage zu sprechen ist. Deren Bearbeitung hat jedoch nicht in normativ dimensionierter, sondern vielmehr in selbstreflexiv relativierender Weise zu erfolgen. Jegliches Unterrichtsgeschehen und wissenschaftliches Reflektieren über Unterrichtsprozesse kann sich nicht unabhängig von der Konstruktion eines implizit wirksamen Schülerbildes vollziehen, welches sich im Sinne einer Heuristik aus der Summe meist intuitiv existierender Hintergrundannahmen, Vorstellungen, Erwartungen und Zuschreibungen im Blick auf die Schüler:innen bezüglich ihrer schulisch-institutionellen Rolle sowie ihres Kindseins und Menschseins ergibt. Die in

dieser Untersuchung herausgearbeiteten Konstruktions-Dimensionen ermöglichen nun eine Kategorisierung und systematische Einordnung. Indem die bereits in unverbundenen Diskursen nebeneinander existierenden Perspektiven auf das Menschenbild, Kinderbild und die Schüler:innenrolle in der Kategorie des Schülerbildes systematisierend zusammengeführt werden, können die in dieser Untersuchung skizzierten Gedanken zum Schülerbild in der Religionspädagogik als eine erste Anregung zur Selbstreflexion in Theorie, Forschung und Praxis sowie zur kritischen Auseinandersetzung gelesen werden. Aus einem auf diese Weise transparent gestalteten Umgang mit Konstruktionen des Schülerbildes und den damit verbundenen komplexen Konstruktionsprozessen können schließlich Impulse erwachsen, ein neues Bewusstsein für die Wirksamkeit innerer Theorien und Bilder auszubilden, die im Blick auf die Schüler:innen als Adressat:innen religionspädagogischer Anliegen existieren und als solche handlungsleitende Funktion einnehmen. Somit besteht die Hoffnung, mit der vorliegenden Untersuchung einen an Verständigung und kritischer Selbstreflexion ausgerichteten Diskurs über Konstruktionsprozesse des religionspädagogischen Schülerbildes im Sinne einer konstellierenden, hermeneutischen, empirischen, subjektorientierten und selbstreflexiven Kategorie anzustoßen, um dadurch künftig einen Beitrag zum intra- und interdisziplinären wissenschaftlichen Austausch sowie zur religionsunterrichtlichen Qualitätsentwicklung in Theorie, Forschung und Praxis leisten zu können.

Literaturverzeichnis

- Leena Alanen, Kindheit als generationales Konzept, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005, 65–82.
- Christian Albrecht, *Kasualtheorie: Geschichte, Bedeutung und Gestaltung kirchlicher Amtshandlungen*, Tübingen 2006.
- Günter Albrecht, *Jugend, Recht und Kriminalität*, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Opladen 2002, 743–794.
- Stefan Altmeyer/Rudolf Englert/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Menschenrechte und Religionsunterricht (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.33)*, Göttingen 2017.
- Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.38)*, Göttingen 2022.
- Herbert Altrichter/Peter Posch/Harald Spann, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007.
- Lucia Amberg, *Wissenswerte Kindheit: Zur Konstruktion von Kindheit in deutschsprachigen Enzyklopädien des 18. Jahrhunderts*, Bern 2004.
- Karin Amos, *Das Kleine Rote Schulhaus – Eine amerikanische pädagogische Ikone und ihr Kontext*, in: Franz-Josef Jelic/Heidemarie Kemnitz (Hg.), *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbrunn 2003, 155–168.
- Sabine Andresen, *Anthropologische Dimensionen der DDR-Pionierorganisation. Zum Menschen- und Kinderbild zwischen 1945 und 1958*, in: Eckart Liebau (Hg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen*, Weinheim 2001, 221–236.
- Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialwissenschaftliche Verortungen*, Wiesbaden 2006.
- Elmar Anhalt/Rolf Becker, *Soziologische Grundlagen von Menschenbildannahmen*, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2017, 53–69.
- Lars Anken, *Konstruktivismus und Inklusion im Dialog. Radikal-konstruktivistische Epistemologie als mögliche Grundlage für inklusive Erziehung*, Heidelberg 2010.
- Thomas von Aquin, *Quaestiones disputatae de veritate q.1.a.1.*
- Arbeitskreis Katholischer Schulen in Freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.), *Eine Frage der Haltung ... pädagogische Menschenbilder. Themenheft der Zeitschrift Engagement: Zeitschrift für Erziehung und Schule (4/2018)*.

- Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit* (original: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris 1960). Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. Aus dem Französischen von Caroline Neubaur und Karin Kersten, 17. Auflage, München 2011 (erschienen 1975).
- Manfred Arndt (Hg.), *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart/Berlin 1975.
- Ursula Arnold/Helmut Hanisch/Gottfried Orth (Hg.), *Was Kinder glauben: 24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997.
- Christian Augustin (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa*, Wiesbaden 2006.
- Meike Sophia Baader, *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*, Neuwied 1996.
- Meike Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/M. 2014.
- Matthias Bahr/Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005.
- Karin Balk, *Die Geschichte der Zuckertüte. Traditionen zum ersten Schultag*, Friedberg 2013.
- Karl Barth, *Kirchliche Dogmatik, Bd.III/2: Die Lehre von der Schöpfung*, Zürich 1948.
- Hasko von Bassi, *Otto Baumgarten. Ein „moderner Theologe“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Frankfurt/M. 1988.
- Horst Philipp Bauer/Jost Schieren (Hg.), *Menschenbild und Pädagogik*, Weinheim/Basel 2015.
- Jürgen Baumert, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: Nelson Kililius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100–150.
- Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Das Kompetenzmodell von COACTIV*, in: Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neumann (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, Münster u.a. 2011, 29–54.
- Franzjörg Baumgart (Hg.), *Theorien der Sozialisation*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2008.
- Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte*, Hannover 2001.
- Dietrich Benner/Herwart Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* (3 Bände), Weinheim/Basel 2003.
- Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 7. Auflage, Weinheim/Basel 2012.
- Dietrich Benner, *Bildung und Religion. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*, Paderborn 2014.

- Hedda Bennewitz, Art. Schüler, in: Stefan Jordan/Marnie Schlüter (Hg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe*, Stuttgart 2015, 250–252.
- Peter L. Berger/Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt/M. 1969.
- Tanja Betz/Sascha Neumann, Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8/2, 143–148.
- Tanja Betz/Stefanie Bischoff, Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/David Nolte/Marc Schulz (Hg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, Weinheim/Basel 2017, 101–118.
- Daniela Bickler, *Zielgruppe Kinder – Handlungsspielräume eröffnen, Abhängigkeiten vermeiden*, Baden-Baden 2001.
- Peter Biehl, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991.
- Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: Peter Biehl, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 124–223.
- Peter Biehl, Die Gottebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive (Erstveröffentlichung 1991), in: Karl-Ernst Nipkow/Peter Biehl, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 9–102.
- Peter Biehl, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: Peter Biehl/Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 111–152.
- Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Wiesbaden 2009.
- Reinhold Biskup/Rolf Hasse (Hg.), *Das Menschenbild in Wirtschaft und Gesellschaft*, Berlin/Stuttgart/Wien 2000.
- Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.18)*, Neukirchen-Vluyn 2002.
- Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.20)*, Neukirchen-Vluyn 2004.
- Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, Weinheim/Basel 2018.
- Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas, Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung, in: Dies. (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, Weinheim/Basel 2018, 11–33.

- Ulrich Bleidick, Allgemeine Behindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik (Bd.1), Berlin 1999.
- Bianca Bloch/Peter Cloos et al. (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim/Basel 2018.
- Heike de Boer, Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive, in: Johannes Bilstein/Jutta Ecarius (Hg.), Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden 2009, 209–228.
- Ines Boban/Andreas Hinz (Hg.), Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft: Erfahrungen, Methoden, Analysen, Weinheim/Basel 2020.
- Gerd Bockwoldt, Richard Kabisch. Religionspädagogik zwischen Revolution und Restauration (Religionspädagogik heute Bd.10), 2. Auflage, o.O. 1982.
- Gerd Bockwoldt, Interpretation und Editions-geschichte von Kabischs *Wie lehren wir Religion?* im Rahmen der Reformpädagogischen Bewegung, in: Richard Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage. Kommentar und pragmatische Bibliographie v. Gerd Bockwoldt* (Documenta Paedagogica. Quellen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Bd.6), Hildesheim u.a. 1988, IX–XXI.
- Gerhard Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin 1929.
- Otto Friedrich Bollnow, Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik (Neue pädagogische Bemühungen), Essen 1968.
- Reinhold Boschki, Von welchem Subjekt reden wir eigentlich? Für eine beziehungsorientierte Subjekt-konstruktion in Pastoraltheologie und Religionspädagogik, in: Doris Nauer u.a. (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart 2005, 58–64.
- Pierre Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes (édition discours 12), Konstanz 1998.
- Norbert Brieden, Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: interdisziplinäre Sondierungen, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht: religionspädagogische, pädagogische und sozia-ethische Orientierungen*, Stuttgart 2016, 42–62.
- Micha Brumlik, Symbolischer Interaktionismus, in: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (Bd.I der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft), Stuttgart 1983, 232–245.
- Micha Brumlik/Heinz Günter Holzappels, Mead und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie, in: Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schultheorien*, Hamburg 1987, 88–103.
- Manfred Brusten/Klaus Hurrelmann, Abweichendes Verhalten in der Schule – Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973.

- Manfred Brusten/Jürgen Hohmeier (Hg.), *Stigmatisierung 1 und 2, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen*, Darmstadt 1975.
- Anton A. Bucher/Karl Helmut Reich (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen-Theorieprobleme-Anwendungen*, Fribourg 1989.
- Anton A. Bucher, „Wenn wir immer tiefer graben, kommt vielleicht die Hölle ...“. Plädoyer für die Erste Naivität, in: *Katechetische Blätter* 114 (1989), 654–662.
- Anton A. Bucher, *Kinder als Theologen?*, in: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde* 20 (1992) 1, 19–22.
- Anton A. Bucher, *Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen*, Stuttgart u.a. 1994.
- Anton A. Bucher u.a. (Hg.), *Jahrbuch für Kindertheologie*, 15 Bände und 6 Sonderbände, Stuttgart 2002–2016.
- Anton A. Bucher, u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002.
- Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: Ders. u.a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. *Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod*, *Jahrbuch für Kindertheologie* 1, Stuttgart 2002, 9–27.
- Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten*, *Jahrbuch für Kindertheologie* 2, Stuttgart 2003.
- Anton A. Bucher, *An wirklichen Kindern vorbei, und doch unersetzbar: Kinderbilder*, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse* (JRP 20), Neukirchen-Vluyn 2004, 62–73.
- Jürgen Budde et al. (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*, Opladen/Berlin/Toronto 2020.
- Doris Bühler-Niederberger (Hg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*, Wiesbaden 2005.
- Petra Büker, *Vorwort*, in: Renate Niesel/Wilfried Griebel (Hg.), *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*, Stuttgart 2015, 2–3.
- Gerhard Büttner/Hartmut Rupp, *Wie Kinder von Jesus sprechen*, in: *Entwurf* 1/1996, 26–32.
- Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart 2002.
- Gerhard Büttner, *Konstruktivistische Perspektiven für den Religionsunterricht – Einleitende Überlegungen*, in: Gerhard Büttner (Hg.), *Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven*, Stuttgart 2006, 3–22.
- Gerhard Büttner/Hans Mendl/Oliver Reis/Hanna Roose (Hg.), *Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, Hannover 2010 u.ö.
- Gerhard Büttner, *Abschied von Piaget?*, in: *Katechetische Blätter* 135. Jg. (2010), 208–212.
- Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart 2014 (2. Auflage 2019).

- Gerhard Büttner/Veit-Jacobus Dieterich, *Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik*, 2. Auflage, Göttingen 2016.
- Gerhard Büttner, *Gesammelte Aufsätze zur Kindertheologie*, Stuttgart 2021.
- Rudolf Bultmann, *Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?*, in: Ders., *Glauben und Verstehen*, Bd.I, 7. Auflage, Tübingen 1972, 26–37.
- Rudolf Bultmann, *Theologie des Neuen Testaments*, 9. Auflage, Tübingen 1984.
- Rudolf Bultmann, *Glauben und Verstehen I*, 9. Auflage, Tübingen 1993.
- Rudolf Bultmann, *Die liberale Theologie und die jüngste theologische Bewegung (1924)*, in: Ders., *Glauben und Verstehen I*, 9. Auflage, Tübingen 1993, 1–25.
- Christian Butt, *Kindertheologische Untersuchungen zu Auferstehungsvorstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern*, *Arbeiten zur Religionspädagogik* 41, Göttingen 2009.
- Johannes Calvin, *Inst. I, 1, 1, 8*.
- Daniela G. Camhy, *Wenn Kinder philosophieren*, Graz 1990.
- Lars Charbonnier, *Übergänge gestalten und deuten. Aufgabe und Funktion von Ritualen (nicht nur) im Jugendalter*, in: *Loccumer Pelikan (3/2017)*, 6–11.
- Yasmine Chehata, *Jugendarbeit an und in Grenzen – Kooperation von Jugendarbeit und Schule*, in: *Deutsche Jugend*, Jg. 62, 01/2014, 28–37.
- Robert B. Cialdini, *Die Psychologie des Überzeugens*, Göttingen 2013.
- Robert Coles, *Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder*, München 1994.
- Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt, *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt/Neuwied 1972.
- Ingolf U. Dalferth, *Umsonst. Eine Erinnerung an die kreative Passivität des Menschen*, Tübingen 2011.
- Ralf Dahrendorf, *Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*, 15. Auflage, Opladen 1977.
- Heike Deckert-Peaceman/Cornelie Dietrich/Ursula Stenger, *Einführung in die Kindheitsforschung*, Darmstadt 2010.
- Heike Deckert-Peaceman, *Das Ankommen von Kindern in der Grundschule*, in: Heike Deckert-Peaceman/Anja Seifert (Hg.), *Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. Beiträge zur Neuverortung der Grundschulpädagogik*, Bad Heilbrunn 2013, 53–69.
- Heike Deckert-Peaceman/Gerold Scholz, *Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*, Opladen/Berlin/Toronto 2016.
- Robert Derathé, *Le Rationalisme De Jean-Jacques Rousseau*, Genf 1979.
- René Descartes, *Abhandlung über die Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Wahrheitsforschung*, Stuttgart 1961.

- Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären*, Wiesbaden 2016.
- Hermann Diem/Martinus Jan Langeveld, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes (Päd. Forschung 15)*, Heidelberg 1960.
- Hermann Diem, Was sagt die theologische Anthropologie dem Erzieher über das Kind?, in: Hermann Diem/Martinus Jan Langeveld, *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes (Päd. Forschung 15)*, Heidelberg 1960, 3–17.
- Theo Dietrich (Hg.), *Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“ (Klinkhardts pädagogische Quellentexte)*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 1982.
- Astrid Dinter/Hans-Günter Heimbrock/Kerstin Söderblom (Hg.), *Einführung in die Empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen*, Göttingen 2007.
- Sue Dockett/Bob Perry, 'You Need to Know How to Play Safe'. Children's experiences of starting school, in: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6 (1/2005), 4–18.
- Günther Dohmen, *Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, Bd.1: Der religiöse und der organologische Bildungsbegriff*, Weinheim 1964.
- Bernd Dollinger (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, 3. Auflage, Wiesbaden 2012.
- Michael Domsgen/Emilia Handke (Hg.), *Lebensübergänge begleiten. Was sich von Religiösen Jugendfeiern lernen lässt*, Leipzig 2016.
- Bernhard Dressler, Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: *EvTh* 63 (2003), 261–271.
- Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2008.
- Emile Durkheim, *Erziehung und Soziologie*, Düsseldorf 1972.
- Emile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, Neuwied 1973 (erste Aufl. 1902).
- Klaus Ebert (Hg.), *Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld*, Wuppertal 1988.
- Thomas Eckert/Burkhard Gniewosz (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit*, Wiesbaden 2017.
- Wolfgang Eichhorn u.a. (Hg.), *Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie*, Opladen 1971.
- Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976.
- Albert Ellis, *Reason and emotion in psychotherapy*, New York 1994.
- Rudolf Englert, Braucht, wer von Bildung redet, ein Menschenbild? Ein Blick auf die EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse (JRP 20)*, Neukirchen-Vluyn 2004, 147–154.

- Stephan Englhart, Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg 1997.
- Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1974.
- Gregor Etzelmüller, Gottes verkörpertes Ebenbild: eine theologische Anthropologie, Tübingen 2021.
- Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973), Themenheft zum therapeutischen Religionsunterricht, darin: Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt, Universität Frankfurt, 215–219.
- Jochen Fahrenberg, Menschenbilder. Psychologische, biologische, interkulturelle und religiöse Ansichten. Psychologische und Interdisziplinäre Anthropologie, Freiburg 2007.
- Jochen Fahrenberg, Annahmen über den Menschen: Menschenbilder aus psychologischer, biologischer, religiöser und interkultureller Sicht, 6. Auflage, Kröning 2021.
- Christiane Faller, Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie, Wiesbaden 2019.
- Helmut Fend, Theorie der Schule, München u.a. 1981.
- Helmut Fend, Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden 2006.
- Michael Fiedler, Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungstheorien, in: WzM 62 (2010), 261–273.
- Andreas Flitner, Wege zur pädagogischen Anthropologie. Versuch einer Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen, Heidelberg 1963.
- Wilhelm Flitner, Hochschulreife und Gymnasium. Vom Sinn wissenschaftlicher Studien und von der Aufgabe der gymnasialen Oberstufe, 3. Auflage, Heidelberg 1967.
- Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften, Band 2: Pädagogik. Systematische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik, Paderborn 1983.
- Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, in: Wilhelm Flitner, Gesammelte Schriften, Band 2: Pädagogik. Systematische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik, Paderborn 1983, 123–283.
- Michel Foucault, Psychologie und Geisteskrankheit, 3. Auflage, Frankfurt/M. 1970.
- Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1975/1994.
- James W. Fowler, Stages of Faith: the Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1981 (dt.: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991).
- Ludwig Freese, Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989.
- Sigmund Freud, Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1969ff.
- Sigmund Freud, Das Ich und das Es (1923), in: Sigmund Freud, Studienausgabe, hg. v. Alexander Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1969ff., darin Bd.III 273–330.

- Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern in der Grundschule, in: Katechetische Blätter 130 (2005) 5, 348–351.
- Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart 2007.
- Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen, Beispiele, Anleitungen, München/Stuttgart 2012.
- Petra Freudenberger-Lötz, Schüler/in – theologisch, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Auflage, Göttingen 2012, 252–264.
- Petra Freudenberger-Lötz u.a. (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie, Jahrbuch für Jugendtheologie 1, Stuttgart 2013.
- Carolin Führer/Friedrich Schweitzer/Bernd Tesch/Britta Eiben-Zach/Fahimah Ulfat/Philipp Thomas/Wolfgang Polleichtner/Bernd Grewe/Uwe Küchler (Hg.), Relativität und Bildung: fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen, Münster/New York 2022.
- Peter Fürstenau, Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1969.
- Burkhard Fuhs/Dagmar Brand, Kinder im Schulalter, in: Uwe Sandfuchs u.a. (Hg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, 416–422.
- Hans-Georg Gadamer/Paul Vogler (Hg.), Neue Anthropologie, 7 Bde., Stuttgart/München 1972–1975.
- Christine Garbe (Hg.), Die ‚Weibliche‘ List im ‚Männlichen‘ Text: Jean-Jacques Rousseau in der feministischen Kritik. Ergebnisse der Frauenforschung, Stuttgart 1992.
- Christine Garbe, Die Feministische Rousseau-Rezeption, in: Dies. (Hg.), Die ‚Weibliche‘ List im ‚Männlichen‘ Text: Jean-Jacques Rousseau in der feministischen Kritik. Ergebnisse der Frauenforschung, Stuttgart 1992, 14–35.
- Gunter Gebauer/Christoph Wulf et al. (Hg.), Historische Anthropologie. Zum Problem der Humanwissenschaften heute oder Versuche einer Neubegründung, Reinbek bei Hamburg 1989.
- Arnold Gehlen, Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt, hg. v. Karl-Siegbert Rehberg, Frankfurt/M. 1993 (Erstveröffentlichung 1940).
- Rainer Geißler, Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons. Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 31. Jg., H. 3, 267–281.
- Arnold van Gennep, Übergangsriten (Les rites de passage), 3. Auflage, Frankfurt/M. 2005.
- Kenneth J. Gergen, Konstruierte Wirklichkeiten: eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus, Stuttgart 2002.

- Dieter Geulen, *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisations-
theorie*, Frankfurt/M. 1989.
- Dieter Geulen/Hermann Veith (Hg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär*, Stutt-
gart 2004.
- Dieter Geulen, *Subjektorientierte Sozialisationstheorie*, Weinheim 2005.
- Ernst von Glasersfeld, *Abschied von der Objektivität*, in: Paul Watzlawick/Peter Krieg
(Hg.), *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus*, München 1999.
- Ernst von Glasersfeld, *Unverbindliche Erinnerungen. Skizzen aus einem fernen Leben*,
Wien/Bozen 2008.
- Sabine Glock/Hannah Kleen (Hg.), *Stereotype in der Schule*, Wiesbaden 2020.
- Gabriele Gloger-Tippelt/Rudolf Tippelt, *Kindheit und kindliche Entwicklung als
soziale Konstruktionen*, in: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), 149–164.
- Johannes Glötzner (Hg.), *Religionsunterricht. Kritische Stichwörter*, München 1981.
- Margarete Götz, *Das schulreife Kind - historische Rekonstruktion zur Normierung
kindlicher Entwicklung*, in: Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Christian Ritzzi/
Ulrich Wiegmann (Hg.), *Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von
Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland*, Bad Heilbrunn 2012,
97–118.
- Erving Goffman, *Stigma. Über Techniken der Bewältigung geschädigter Identitäten*,
Frankfurt/M. 1967.
- Erving Goffman, *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, Mün-
chen 1969.
- Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Her-
stellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002.
- Friedrich Wilhelm Graf, *Missbrauchte Götter. Zum Menschenbilderstreit in der
Moderne*, München 2009.
- Ulrike Graf, *Kinder im elementarpädagogischen Alter*, in: Uwe Sandfuchs u.a. (Hg.),
Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, 408–415.
- Nils H. Gregersen, *The idea of creation and the theory of autopoietic processes*,
Zygon 33 (1998), 333–367.
- Christian Grethlein, *Rituale im Schulleben – religionspädagogische Überlegungen zu
Chancen und Grenzen*, in: Michael Wermke (Hg.), *Rituale und Inszenierungen in
Schule und Unterricht*, Münster 1997, 48–59.
- Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin 1998.
- Hartmut M. Griese, *Übergangsrituale im Jugendalter. Jugendweihe, Konfirmation, Fir-
mung und Alternativen. Positionen und Perspektiven am ‚runden Tisch‘*, Hamburg/
London 2000.
- Albrecht Grözinger/Georg Pfeleiderer (Hg.), *„Gelebte Religion“ als Programmbegriff
Systematischer und Praktischer Theologie*, Zürich 2002.

- Walter Groß, Gen 1,26.27; 9,6: Statue oder Ebenbild Gottes? Aufgabe und Würde des Menschen nach dem hebräischen und dem griechischen Wortlaut, in: JBTh 15/2000, 11–38.
- Hans-Peter Großhans, Wirklichkeit – ein Konstrukt? Konstruktive Reflexionen aus der Perspektive evangelischer Theologie, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 79–91.
- Bernhard Grümme, Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg u.a. 2012.
- Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012.
- Bernhard Grümme, Öffentliche Religionspädagogik. Bildung in pluralen religiösen Lebenswelten, Stuttgart 2015.
- Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), Gerechter Religionsunterricht: religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016.
- Bernhard Grümme, Religionspädagogik als theologisch anthropologisch begründete Bildungstheorie. Überlegungen zur Relevanz einer religionspädagogischen Anthropologie, in: Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 33–44.
- Bernhard Grümme, Heterogenität in der Religionspädagogik: Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg/Basel/Wien 2017.
- Bernhard Grümme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität: eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021.
- Bernhard Grümme, Praxeologie: eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg/Basel/Wien 2021.
- Annemarie von der Groeben, Wie viel Führung braucht das Unterrichtsgespräch, in: Pädagogik 1/2009, 6–10.
- Hans Gruber/Manfred Prenzel/Hans Schiefele, Spielräume für Veränderung durch Erziehung, in: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, 5. Auflage, Weinheim/Basel 2006, 99–136.
- Ulrich Günther (Hg.), Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung, Essen 1992.
- Jürgen Habermas, Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973.
- Jürgen Habermas, Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, in: Ders., Kultur und Kritik, Frankfurt/M. 1973, 118–194.
- Wilfried Härle/Eilert Herms, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1980.
- Wilfried Härle, Art. Mensch (VII. Dogmatisch und Ethisch), in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1066–1072.

- Wilfried Härle, *Menschsein in Beziehungen*, Tübingen 2006.
- Wilfried Härle/Reiner Preul (Hg.), *Menschenwürde* (Marburger Jahrbuch Theologie XVII), Marburg 2005.
- Wilfried Härle, *Würde. Groß vom Menschen denken*, München 2010.
- Wilfried Härle, *Dogmatik*, 6. Auflage, Berlin/New York 2022.
- Carol Hagemann-White, *Sozialisation: Weiblich – männlich?*, Opladen 1984.
- Oskar Hammelsbeck, *Das Menschenbild und die Aufgabe der Erziehung*, in: Ders./Paul S. Minear/Gerrit C. van Niftrik, *Erziehung und Menschenbild. Zum Problem der „christlichen“ Schule*, München 1953.
- Otto Hansmann, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), in: Bernd Dollinger (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*, 3. Auflage, Wiesbaden 2012, 27–52.
- David H. Hargreaves, *Reaktionen auf soziale Etikettierung*, in: Hans J. Asmus/Rüdiger Peuckert (Hg.), *Abweichendes Schülerverhalten*, Heidelberg 1979, 141–154.
- Oliver Haucke, *Welches Lehrer- und Schülerbild des frühen 20. Jahrhunderts wird in dem Roman die Feuerzangenbowle von Heinrich Spoerl vermittelt?*, München 2010.
- Eberhard Hauschild/Ulrich Schwab (Hg.), *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart 2002.
- Matthias Heesch, Richard Kabisch. Ein liberaler Theologe im Umfeld von radikalem Empirizismus und Pragmatismus, in: *Psychologie und Geschichte*, 8 (1998) 3–4, 230–238.
- Johannes Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*, Paderborn 2017.
- Hans-Günter Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer. Person und Beruf*, Göttingen 1982.
- Hans-Günther Heimbrock, *Art. Rites de Passage. II. Praktisch-theologisch*, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Auflage, Bd.VII, Tübingen 2004, 535.
- Werner Helsper, *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*, in: Angelika Paseka/Manuale Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden 2018, 105–140.
- Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden 2005.
- Hartmut von Hentig, *Vorwort*, in: Philippe Ariès, *Geschichte der Kindheit*, München 1975, 7–44.
- Hans-Georg Herrlitz/Christian Rittelmeyer (Hg.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. München/Weinheim 1993.
- Christine Henry-Huthmacher/Elisabeth Hoffmann (Hg.), *Das selbständige Kind. Das Kinderbild in Erziehung und Bildung*, Berlin 2015.
- Eilert Herms/Joachim Ringleben (Hg.), *Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Studien zur Theologiegeschichte*, Göttingen 1984.
- Eilert Herms (Hg.), *Kirche für die Welt*, Tübingen 1995.

- Eilert Herms, Pluralismus aus Prinzip, in: Eilert Herms (Hg.), Kirche für die Welt, Tübingen 1995, 467–487.
- Eilert Herms (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde, Gütersloh 2001.
- Eilert Herms, Vorwort, in: Ders. (Hg.), Menschenbild und Menschenwürde, Gütersloh 2001, 9–18.
- Eilert Herms, Mensch. Selbsterschlossenheit, Geschöpf, Personsein, Leib, in: Birgit Weyel/Wilhelm Gräßl (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007, 162–173.
- Wilhelm Herrmann, Die Wirklichkeit Gottes, in: Ders., Schriften zur Grundlegung der Theologie, Teil II, hg. v. Peter Fischer-Appelt (ThB 36/II), München 1967, 290–317.
- Ulrich Herrmann, Die Pädagogik der Philanthropen, in: Hans Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, 135–158.
- Ulrich Herrmann, Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen, in: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997/2), 187–196.
- Ulrich Herrmann (Hg.), Das pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland, Weinheim 1981.
- Frieda Heyting, Die kindliche Entwicklung in der Umwelt der Erziehung. Observationen im Licht der Theorie dynamischer Systeme, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1996, 205–235.
- Georg Hilger/Stephan Leimgruber/Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, 6. Auflage, München 2010.
- Otfried Höffe, Immanuel Kant. 6. Aufl., München 2004.
- Otfried Höffe, Kleine Geschichte der Philosophie, 3. Auflage, München 2018.
- Heinz Günter Holzappels, Abweichendes Verhalten oder Schulalltagsbewältigung? Subjektive Deutungsmuster von Schülern zu Problemen im Schulalltag, in: Die Deutsche Schule Heft 1/1984, 18–30.
- Heinz Günter Holzappels/Klaus-Jürgen Tillmann u.a., Schülergewalt als Schulproblem, Weinheim/München 1999.
- Michael-Sebastian Honig, Wem gehört das Kind? Kindheit als generationale Ordnung, in: Eckart Liebau/Christoph Wulf (Hg.), Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung, Weinheim 1996, 201–221.
- Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt/M., 1999.
- Michael-Sebastian Honig (Hg.), Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim/München 2009.
- Michael-Sebastian Honig, Kindheiten, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, 169–174.
- Klaus Hüfner et al., Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1986.

- Klaas Huizing, Ästhetische Identität. Konstruktivistische und dekonstruktivistische Anfragen an eine Ästhetische Theologie, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 165–183.
- Klaus Hurrelmann (Hg.), Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976.
- Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980.
- Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991.
- Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 4. Auflage, Weinheim/Basel 1993.
- Klaus Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie, 9. Auflage, Weinheim 2006.
- Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer, Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, 12. Auflage, Weinheim/Basel 2018.
- Wolfgang Ilg/Michael Pohlens/Stefanie Schwarz, Schulbezogene Jugendarbeit und die Frage nach der Mission, in: Florian Karcher/Germo Zimmermann (Hg.), Handbuch missionarische Jugendarbeit, Neukirchen-Vluyn 2016, 226–242.
- Eckhardt Jahnke, Kultur und Religion in der religiösen Erziehung. Gerhard Bohnes Auseinandersetzung mit der Religionspädagogik Richard Kabischs, Leer 1979.
- Peter Janich, Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Weg zum Kulturalismus, Frankfurt 1996.
- Peter Janich (Hg.), Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses, Frankfurt 1998.
- Bernd Janowski, Art. Mensch (IV. Altes Testament), in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1057–1058.
- Bernd Janowski, Die Welt als Schöpfung (Beiträge zur Theologie des Alten Testaments IV), Neukirchen-Vluyn 2008.
- Bernd Janowski, Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019.
- Hans Joas, Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, 147–216.
- Hans Joas, Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel 1991, 137–152.
- Stefan Jordan/Marnie Schlüter (Hg.), Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart 2015.
- Eberhard Jüngel, Entsprechungen. Gott – Wahrheit – Mensch (Theologische Erörterungen II), Tübingen 1980.

- Eberhard Jüngel, Der Gott entsprechende Mensch. Bemerkungen zur Gottebenbildlichkeit des Menschen als Grundfigur theologischer Anthropologie (1975), in: Ders., Entsprechungen. Gott – Wahrheit – Mensch (Theologische Erörterungen II), Tübingen 1980, 290–317.
- Eiko Jürgens/Susanne Miller (Hg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse, Weinheim/Basel 2012.
- Richard Kabisch, Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage, 1. Auflage, Göttingen 1910.
- David Käbisch, Erfahrungsbezogener Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Programmformel in historischer und systematischer Perspektive, Tübingen 2009.
- Katharina Kammeyer, „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.
- Immanuel Kant, Gesammelte Schriften. Hrsg.: Bd.1–22 Preussische Akademie der Wissenschaften, Bd.23 Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, ab Bd.24 Akademie der Wissenschaften zu Göttingen, Berlin 1900 u.ö.
- Immanuel Kant, Werke in 6 Bdn. (hg. v. Wilhelm Weischedel), Bd.6, Frankfurt/M. 1964.
- Immanuel Kant, Schriften zur Metaphysik und Logik, 5. Auflage, Darmstadt 1800/1983.
- Helga Kelle, Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden 2005, 83–108.
- Helga Kelle/Johanna Mierendorf (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel 2013.
- Helga Kelle, Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorf (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel 2013, 15–37.
- Helga Kelle/Friederike Schmidt (Hg.), Räume der Beobachtung von Kindern, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37 (4/2017), 343–349.
- Gustav Keller, Dümmer – frecher – fauler? Unser falsches Schülerbild und seine Konsequenzen, Donauwörth 2005.
- Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne, 2. Auflage, Reinbek 2002.
- Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes, hg. v. Ulrich Herrmann, Weinheim/Basel 1992 (deutsche Erstausgabe 1902).
- Nelson Killius/Jürgen Kluge/Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994.

- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission*, Gütersloh 1997.
- Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014.
- Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Hannover 1947.
- Helmuth Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, 3. Auflage, Berlin 1957.
- Helmuth Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, Berlin 1970.
- Helmuth Kittel, *50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen*, Augsburg 1983.
- Andreas Klein, „Die Wahrheit ist irgendwo da drinnen ...?“ *Zur theologischen Relevanz (radikal-)konstruktivistischer Ansätze unter besonderer Berücksichtigung neurobiologischer Fragestellungen*, Neukirchen-Vluyn 2003.
- Nicole Klinkhammer, *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*, Marburg 2014.
- Damaris Knapp, ... weil von einem selber weiß man ja schon die Meinung. *Die metakognitive Dimension beim Theologisieren mit Kindern*, Göttingen 2018.
- Klaus Koch, *Imago Dei – Die Würde des Menschen im biblischen Text*, Hamburg 2000.
- Sandra Koch/Marc Schulz/Bianca Bloch u.a., *Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung*, in: Bianca Bloch/Peter Cloos et al. (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim/Basel 2018, 9–20.
- Johannes König, *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8*, Berlin 2006.
- Johannes König, *Entwicklungsbedingungen der Misserfolgsattributionen von Schülerinnen und Schülern*, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (2011/3), 198–209.
- Ralf Koerrenz, *Konstruktive Dekonstruktion. Bildung als Erkenntnisprozess*, in: Carolin Führer/Friedrich Schweitzer/Bernd Tesch/Britta Eiben-Zach/Fahimah Ulfat/Philipp Thomas/Wolfgang Polleichtner/Bernd Grewe/Uwe Küchler (Hg.), *Relativität und Bildung: fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*, Münster/New York 2022, 41–53.
- Ulrich H.J. Körtner, *Solange die Erde steht. Schöpfungsglaube in der Risikogesellschaft, Mensch – Natur – Technik 2*, Hannover 1997.
- Ulrich H.J. Körtner (Hg.), *Geschichte und Vergangenheit. Rekonstruktion – Deutung – Fiktion*, Neukirchen-Vluyn 2007.

- Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Ulrich H.J. Körtner, Zur Gesprächslage zwischen Theologie und Konstruktivismus, in: Ders./Andreas Klein (Hg.), Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie, Neukirchen-Vluyn 2011, 1–11.
- Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1995.
- Friedhelm Kraft (Hg. u.a.), „Jesus würde sagen: Nicht schlecht!“ Kindertheologie und Kompetenzorientierung, Jahrbuch für Kindertheologie Sonderband, Stuttgart 2011.
- Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie, 5. Auflage, Weinheim/Basel 2006.
- Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse (1971), Nachdruck in: Manfred Auwärter u.a. (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt/M. 1976, 305–337.
- Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität: strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 13. Auflage, Stuttgart 2000 (1. Auflage 1971).
- Lothar Krappmann, Sozialisation in Interaktionen und Beziehungen unter Gleichaltrigen in der Schulklasse, in: Dieter Geulen/Hermann Veith (Hg.), Sozialisations-theorie interdisziplinär, Stuttgart 2004, 253–272.
- Stefan Krauss/Alfred Lindl/Anita Schilcher/Michael Fricke/Anja Göhring/Bernhard Hofmann/Petra Kirchoff/Regina H Mulder (Hg.), Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstest in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik, Münster/New York 2017.
- Evelyn Krimmer, Evangelischer Religionsunterricht und reflektierte Toleranz. Aufgaben und Möglichkeiten religiöser Bildung im Pluralismus, Göttingen 2013.
- Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021.
- Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002.
- Martina Kumlehn, Deutungsmacht und Deutungskompetenz – Deutungskonflikte im Kontext religiöser Bildung, in: Philipp Stoellger (Hg.), Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014, 539–561.
- Mareike Kunter/Jürgen Baumert/Werner Blum/Uta Klusmann/Stefan Krauss/Michael Neubrand (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster u.a. 2011.
- Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn u.a. 2013.

- Franz von Kutschera, *Die Anfänge der Philosophie: eine Einführung in die Gedankenwelt der Vorsokratiker*, Münster 2018.
- Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts. Ein Studienbuch*, Neukirchen-Vluyn 2007.
- Rainer Lachmann, *Die Weimarer Republik*, in: Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts. Ein Studienbuch*, Neukirchen-Vluyn 2007, 201–232.
- Johannes Lähnemann, Helmuth Kittel, in: Henning Schröder/Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt/M. 1989, 250–266.
- Christof Landmesser, *Geschichte als Interpretation. Momente der Konstruktion im Neuen Testament*, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 147–164.
- Christof Landmesser, *Der Mensch im Neuen Testament*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 65–104.
- Dietmar Langer, *Das pädagogische Menschenbild. Warum es für Erzieher kein letztgültiges Bild vom Menschen geben soll*, Hamburg 2014.
- Martinus Jan Langeveld, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 3. Auflage, Tübingen 1968.
- Uwe Laucken, *Naive Verhaltenstheorie*, Stuttgart 1974.
- Karl Lehmann, *Das christliche Menschenbild in Gesellschaft und Kirche*, in: Reinhold Biskup/Rolf Hasse (Hg.), *Das Menschenbild in Wirtschaft und Gesellschaft*, Berlin/Stuttgart/Wien 2000, 51–78.
- Andrea Lehner-Hartmann/Thomas Krobath et al. (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, Göttingen 2018.
- Andrea Lehner-Hartmann, *Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 120–126.
- Dieter Lenzen, *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*, Reinbek 1985.
- Dieter Lenzen, *Heiliges Kind oder Kreatur? Anmerkungen zum Kinderbild bei Otto Dix*, in: Hans-Georg Herrlitz/Christian Rittelmeyer (Hg.), *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. München/Weinheim 1993, 55–67.
- Eva-Maria Leven/Jens Palkowitsch-Kühl, *Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 127–133.
- Hermann Lichtenberger, *Art. Mensch (V. Neues Testament)*, in: RGG, 4. Auflage, Tübingen 2002, 1058–1061.

- Eckart Liebau (Hg.), *Anthropologie pädagogischer Institutionen*, Weinheim 2001.
- Eckart Liebau, Braucht die Pädagogik ein Menschenbild?, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.20)*, Neukirchen-Vluyn 2004, 123–135.
- Konrad Liessmann, *Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft*, Wien 2012.
- Holger Lindemann, *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*, München 2006.
- Konstantin Lindner, *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017.
- Matthew Lipman/Ann M. Sharp/Frederick S. Oscanyan, *Philosophy in the classroom*. West Caldwell, N.J. 1977.
- Matthew Lipman, *Philosophieren mit Kindern*, Wien 1986.
- Werner Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik: Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens*, Essen 1964.
- Friedrich Lösel, *Lehrerurteil, implizite Devianztheorie und erfragte Delinquenz*, in: *Kriminologisches Journal* 1974, 47–60.
- Friedrich Lösel, *Prozesse der Stigmatisierung in der Schule*, in: Manfred Brusten/Jürgen Hohmeier (Hg.), *Stigmatisierung 2, Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen*, Darmstadt 1975, 7–32.
- Jürgen Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule*, Weinheim 1992.
- Kurt Lüscher, *Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation – Die Entwicklung der Rolle des Kindes*, in: *Zeitschrift für Soziologie* 4, (1975/4), 59–79.
- Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M. 1990.
- Niklas Luhmann, *Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung*, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M. 1990, 73–111.
- Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt/M. 1996.
- Martin Luther, *Pädagogische Schriften*. Besorgt von Hermann Lorenzen, Paderborn 1969.
- Martin Luther, *WA 34/2*.
- Martin Luther, *Disputatio de homine (1536)*, *WA 39/I*.
- Martin Luther, *Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520)*, in: Martin Luther, *Ausgewählte Schriften* (hg. v. Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling), 2. Auflage, Frankfurt/M. 1983.
- Loris Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, *Exchange* 96 (1994), 52–56.

- Winfried Marotzki/Jan Masschelein/Alfred Schäfer (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weinheim 1998.
- Ekkehard Martens, *Sich im Denken orientieren: philosophische Anfangsschritte mit Kindern*, Hannover 1990.
- Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999.
- Ekkehard Martens, *Kinderphilosophie und Kindertheologie – Familienähnlichkeiten, in: „Kirchen sind ziemlich christlich.“ Erlebnisse und Deutungen von Kindern, Jahrbuch für Kindertheologie Bd.4*, Stuttgart 2005, 12–28.
- Eva Matthes/Sylvia Schütze, *Menschenbilder in Schule und Unterricht. Exemplarische Konzeptionen und Umsetzungsversuche*, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2017, 36–52.
- Gareth B. Matthews, *Philosophy and the Young Child*, Cambridge Mass. 1980.
- Gareth B. Matthews, *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1989.
- Gareth B. Matthews, *Die Philosophie der Kindheit. Wenn Kinder weiter denken als Erwachsene*, Weinheim 1995.
- Humberto R. Maturana, *Biologie der Kognition*, Paderborn 1977.
- Humberto R. Maturana, *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie*, Braunschweig/Wiesbaden 1982.
- Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, München 1990.
- Renate Mayntz, *Sozialwissenschaftliches Erklären. Probleme der Theoriebildung und Methodologie*, Frankfurt/New York 2009.
- George Herbert Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1968 (im engl. Original „*Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*“, auf Vorlesungsmitschriften basierte Erstveröffentlichung Chicago 1934).
- Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005.
- Hans Mendl, *Konstruktivismus, pädagogischer Konstruktivismus, konstruktivistische Religionspädagogik. Eine Einführung*, in: Hans Mendl (Hg.), *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*, Münster 2005, 9–28.
- Hans Mendl, *Konstruktivistische Religionspädagogik*, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred Pimer (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 105–118.
- Hans Mendl, *Konstruktivismus. Eine tragfähige Theorie für eine zukunftsfähige Religionspädagogik!*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 69 (2013), 17–23.
- Robert K. Merton, *Soziologische Theorie und soziale Struktur*, Berlin 1995 (engl. Original 1949).

- Robert K. Merton, The self-fulfilling prophecy, in: *The Antioch Review*, Bd.8, 1948, 193–210.
- Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd.2, Neukirchen-Vluyn 2001.
- Norbert Mette/Friedrich Schweitzer, Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: Christoph Bizer u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik (JRP Bd.18)*, Neukirchen-Vluyn 2002, 21–40.
- Karlo Meyer, *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019.
- Michael Meyer-Blanck, *Kleine Geschichte der evangelischen Religionspädagogik. Dargestellt anhand ihrer Klassiker*, Gütersloh 2003.
- Kerstin Michalik/Helmut Schreier, *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*, Braunschweig 2006.
- Gisela Miller-Kipp, *Produkt von Natur und Kultur. Die pädagogische Idee des Kindes und das „romantische“ Kinderbild*, Oberhausen 2009.
- Giovanni Pico della Mirandola, *Über die Würde des Menschen* (übersetzt von Herbert Werner Rüssel), 4. Auflage, Zürich 1996.
- Rainer Möller/Annebelle Pithan/Albrecht Schöll/Nicola Bücker, *Religion in inklusiven Schulen. Soziale Deutungsmuster von Religionslehrkräften*, Münster/New York 2018.
- Emely Mösko, *Elterliche Geschlechtsstereotype und deren Einfluss auf das mathematische Selbstkonzept von Grundschulkindern*, Kassel 2010.
- Klaus Mollenhauer, *Theorien zum Erziehungsprozeß*, München 1972.
- Jürgen Moltmann, Was ist der Mensch? Menschenbild zwischen Evolution und Schöpfung, in: Helmut A. Müller (Hg.), *Naturwissenschaft und Glaube. Natur- und Geisteswissenschaftler auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Mensch, Technik, Gott und Welt*, Bern/München/Wien 1988, 248–269.
- Michael Moxter, *Anthropologie in systematisch-theologischer Perspektive*, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 141–186.
- Karl Reinhold Mühlbauer, *Sozialisation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*, München 1980.
- Sebastian F. Müller, *Wie ist die „Geschichte der Kindheit“ zu lesen?*, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 2 (2/1979), 19–23.
- Helmut A. Müller (Hg.), *Naturwissenschaft und Glaube. Natur- und Geisteswissenschaftler auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Mensch, Technik, Gott und Welt*, Bern/München/Wien 1988.
- Klaus Müller, *Der pragmatische Konstruktivismus. Ein Modell zur Überwindung des Antagonismus von Instruktion und Konstruktion*, in: Johanna Meixner/Klaus Müller (Hg.), *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*, Neuwied 2001, 3–48.
- Anita Müller-Friese, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in: Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Christina Kalloch/Martin Schreiner (Hg.), *Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung – Schlüsselthemen – Methoden*, Stuttgart 2014 (2. Auflage 2019), 44–48.

- Richard Münch, *Soziologische Theorie, Bd.2: Handlungstheorie*, Frankfurt/M. 2002.
- Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, Frankfurt/M. 2009.
- Oliver Musenberg, *Zur Methodologie sonderpädagogischer Historiografie*, in: *Sonderpädagogische Förderung heute* 57 (1/2012), 45–60.
- Joachim Muth, *Schülersein als Beruf*, Heidelberg 1966.
- Doris Nauer u.a. (Hg.), *Praktische Theologie. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektiven*, Stuttgart 2005.
- Elisabeth Naurath, *Schüler/in und Religionslehrer/in – Gender*, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7. Auflage, Göttingen 2012, 265–276.
- Sascha Neumann, *Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung*, in: Susanne Siebholz/Edina Schneider et al. (Hg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*, Wiesbaden 2013, 141–151.
- Renate Niesel/Wilfried Griebel (Hg.), *Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung*, Stuttgart 2015.
- Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München 1987.
- Karl Ernst Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd.1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte*, 4. Auflage, Gütersloh 1990.
- Karl-Ernst Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990.
- Karl-Ernst Nipkow/Peter Biehl, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003.
- Attila Nóbik/Béla Pukánszky (Hg.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*, Frankfurt/M. 2010.
- Herman Nohl, *Theorie der Bildung*, Frankfurt/M. 1933.
- Herman Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt/M. 1949.
- Herman Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 6. Auflage, Frankfurt/M. 1963.
- Martha Nussbaum, *Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*, Berlin 2014.
- Rainer Oberthür, *Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München 1995.
- Jürgen Oelkers, *Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994/2), 195–199.

- Jürgen Oelkers, „Erziehung vom Kinde aus“: Über die Macht pädagogischer Bilder, in: Michael Seyfahrt-Stubenrauch/Ehrenhard Skiera (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa I*, Hohengehren 1996, 191–209.
- Jürgen Oelkers, Kinder sind anders, in: Waltraud Harth-Peter (Hg.), „Kinder sind anders“. Maria Montessoris Bild vom Kinde auf dem Prüfstand, 2. Auflage, Würzburg 1997, 243–258.
- Jürgen Oelkers, Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums, in: Gerd Schäfer (Hg.), *Bild-Bilder-Bildung*, Weinheim 1999, 35–57.
- Jürgen Oelkers, Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998/5), 639–660.
- Jürgen Oelkers, *Einführung in die Theorie der Erziehung*, Weinheim/Basel 2001.
- Jürgen Oelkers, Der Mensch als Maß des Bildungswesens?, in: Eilert Herms (Hg.), *Menschenbild und Menschenwürde*, Gütersloh 2001, 118–137.
- Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim/Basel 2003.
- Jürgen Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, 4. Auflage, Weinheim/München 2005.
- Rolf Oerter, Menschenbilder im Kulturvergleich, in: Gisela Trommsdorff/Hans-Joachim Kornadt (Hg.), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*, Göttingen 2007, 497–512.
- Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018.
- Jürgen van Oorschot, Der Mensch im Gefüge der Welten, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 1–16.
- Jürgen van Oorschot, Aspekte impliziter Anthropologien im Alten Testament, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 17–64.
- Jürgen van Oorschot, Relation und Kontext anthropologischer Pragmatik und Reflexion, in: Jürgen van Oorschot (Hg.), *Mensch (Themen der Theologie Bd.11)*, Tübingen 2018, 253–264.
- Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984.
- Gert Otto, *Schule und Religion*, Hamburg 1972.
- Wolfhart Pannenberg, *Wissenschaftstheorie und Theologie*, Frankfurt/M. 1977.
- Wolfhart Pannenberg, *Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen in der neueren Theologiegeschichte*, München 1979.
- Wolfhart Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983.
- Wolfhart Pannenberg, *Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie*, 8. Auflage, Göttingen 1995 (Erstveröffentlichung 1962).

- Talcott Parsons, *The social system*, New York 1951.
- Talcott Parsons, *The school class as a social system: Some of its functions in the American society*, in: *Harvard Educational Review*, Volume 29, 4/1959, 297–318.
- Talcott Parsons, *Social Structure and Personality*, New York 1964.
- Talcott Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 4. Auflage, Frankfurt/M. 1981.
- Talcott Parsons, *Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*, in: Ders., *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 4. Auflage, Frankfurt/M. 1981, 161–193.
- Talcott Parsons, *Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick*, in: Dietrich Rüschemeyer (Hg.), *Talcott Parsons' Beiträge zur soziologischen Theorie*, 2. Auflage, Neuwied 1968, 31–64.
- Talcott Parsons, *Zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen 1976.
- Talcott Parsons/Gerald M. Platt, *Alter, Sozialstruktur und Sozialisation*, in: Klaus Hurrelmann (Hg.), *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek 1976, 196–202.
- Angelika Paseka/Manuale Keller-Schneider/Arno Combe (Hg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, Wiesbaden 2018.
- Lawrence Pervin/Daniel Cervone/Oliver John, *Persönlichkeitstheorien*, 5. Auflage, München 2005.
- Jean Piaget, *Children's philosophies*, in: Carl Murchison (Ed.), *A handbook of child psychology*, Worcester 1931, 377–391.
- Jean Piaget, *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Wien/München/Zürich 1969.
- Jean Piaget, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*, *Gesammelte Werke Bd.2*, Stuttgart 1975 bzw., 2. Auflage, 1998.
- Jean Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Frankfurt/M. 1983.
- Jean Piaget, *Das Weltbild des Kindes*, München 1992.
- Manfred L. Pirner, *Religiöse Mediensozialisation*, München 2004.
- Manfred L. Pirner, *Religiöse und politische Selbstsozialisation. Wahrnehmungen und Herausforderungen am Beispiel der Gothic-Jugendzene*, in: Hans-Jürgen Benedict/Andreas Engelschalk/Manfred Pirner (Hg.), „Hey, Mr. President ...“ *Politik und populäre Kultur*, Jena 2011, 123–145.
- Manfred L. Pirner, *Schüler/in – soziologisch*, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7. Auflage, Göttingen 2012, 237–251.
- Manfred L. Pirner/Martin Rothgangel (Hg.), *Empirisch Forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte*, Stuttgart 2018.
- Annebelle Pithan/Wolfhard Schweiker (Hg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011.
- Andrea Platte/Donja Amirpur (Hg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten*, Opladen 2018.

- Helmuth Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin/Boston 2017 (Erstausgabe Berlin/Leipzig 1928).
- Kathrin te Poel, *Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus*, in: *Zeitschrift für Inklusion* 2/2020 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/571>, zuletzt gesehen am 20.09.2023).
- Bernhard Pörksen, *Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Eine Einführung*, in: Ders. (Hg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, Wiesbaden 2011, 13–31.
- Burkhard Porzelt/Ralph Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (Empirische Theologie 7)*, Münster u.a. 2000.
- Burkard Porzelt, *Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn 2009.
- Reiner Preul, „Kabisch, Richard“, in: *Neue Deutsche Biographie (NDB)*, Band 10, Berlin 1974.
- Reiner Preul, *Richard Kabisch. Die These von der Lehrbarkeit der christlichen Religion*, in: Eilert Herms/Joachim Ringleben (Hg.), *Vergessene Theologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Studien zur Theologiegeschichte*, Göttingen 1984, 167–180.
- Reiner Preul, *Evangelische Bildungstheorie*, Leipzig 2013.
- Thomas Pröpper, *Theologische Anthropologie*, Freiburg i. Br. 2011.
- Horst Rabe, *Die Entdeckung der Kindheit*, Konstanz 1980.
- Sandra Rademacher, *Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, Wiesbaden 2009.
- Karl Rahner, *Art. Gnade und Freiheit*, in: *Herders Theologisches Taschenlexikon III* (1972), 144–149.
- Kersten Reich, *Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder?*, in: Reinhard Voß (Hg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*, 2. Auflage, Weinheim 2005.
- Kersten Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, 5. Auflage, Weinheim 2005.
- Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim 2006.
- Gerd-Bodo Reinert/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Schüler im Schulbetrieb: Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*, Reinbek bei Hamburg 1978.
- Annikе Reiß/Petra Freudenberger-Lötz, *Didaktik des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen*, in: Bernhard Grümme/Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 133–145.

- Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft (hg. v. Hans D. Betz/Don S. Browning/Bernd Janowski/Eberhard Jüngel), Bd.1–8, 4. Auflage, Tübingen 2000–2007.
- Jean Paul Friedrich Richter, Jean Paul Friedrich Richters Levana nebst pädagogischen Stücken aus seinen übrigen Werken (hg. v. Karl Lange), Langensalza 1910.
- Folkert Rickers, Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.3), Neukirchen-Vluyn 1986, 36–68.
- Folkert Rickers, „Zwischen den Stühlen“. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: Klaus Ebert (Hg.), Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld, Wuppertal 1988, 197–241.
- Folkert Rickers, Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“, Neukirchen-Vluyn 1995.
- Folkert Rickers, Kittel Helmuth, in: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd.20 (hg. v. Bautz et al.), Nordhausen 2002, 844–863.
- Werner Ritter, Richard Kabisch (1868–1914), in: Henning Schröer/Dietrich Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 181–196.
- Antje Roggenkamp-Kaufmann, Religionspädagogik als ‚Praktische Theologie‘. Ein Beitrag zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik (Arbeiten zur Praktischen Theologie 20), Leipzig 2001.
- Hanna Roose, Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums in Kirche und Schule. Notwendige Differenzierungen, in: Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd.1), Stuttgart 2018, 146–153.
- Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019.
- Hanna Roose, Konstruktivistische Religionsdidaktik, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 246–252.
- Robert Rosenthal/Lenore Jacobson, Pygmalion im Unterricht, Weinheim 1971.
- Jean-Jacques Rousseau, Émile oder Über die Erziehung, 13. Auflage, Stuttgart 2003 (frz. Original 1762).
- Gerhard Roth, Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt 1997.
- Martin Rothgangel/Georg Hilger, Art. Schüler, Schülerorientierung. 1. Begriffliche Aspekte, in: Norbert Mette/Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd.2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1932–1938.
- Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Auflage, Göttingen 2012.

- Martin Rothgangel, Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, in: Ders./Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Auflage, Göttingen 2012, 73–91.
- Martin Rothgangel/Robert Schelander: Schüler/in – Empirische Methoden zur Wahrnehmung, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, 7. Aufl., Göttingen 2012, 207–221.
- Dietrich Rüschemeyer (Hg.), Talcott Parsons' Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. Auflage, Neuwied 1968.
- Hartmut Rupp, Didaktik des Perspektivenwechsels. Vorüberlegungen zu „Kindertheologie“ und „Theologisieren mit Kindern“, in: Christenlehre – Religionsunterricht – Praxis (CRP) 3 (2004), 17–21.
- Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hg.), Konstruktivismus und Sozialtheorie, Frankfurt/M. 1994.
- Ruth Rustemeyer/Angelica Jubel, Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 10 (1996/1), 13–25.
- Ruth Rustemeyer, Einführung in die Unterrichtspsychologie, 2. Auflage, Darmstadt 2007.
- Michael Rutter, Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children, London 1980.
- Uwe Sandfuchs u.a. (Hg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012.
- Marcell Saß, Schulanfang und Gottesdienst. Religionspädagogische Studien zur Feierpraxis im Kontext der Einschulung (Arbeiten zur Praktischen Theologie, Band 45), Leipzig 2010.
- Gerd Schäfer (Hg.), Bild-Bilder-Bildung, Weinheim 1999.
- Mirjam Schambeck, Magdalena malt über den Tod. Versuch, ein Kinderbild zu entschlüsseln, in: Forum Religion (2001/2), 20–24.
- Mirjam Schambeck, Was Relieler/-innen können müssen: Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web, 17 (2018), 129–145.
- Leo Scheffczyk (Hg.), Der Mensch als Bild Gottes (Wege der Forschung CXXIV), Darmstadt 1969.
- Bernd Scheffer, Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie, Frankfurt/M. 1992.
- Christoph Scheilke, Helmuth Kittel, in: Lexikon der Religionspädagogik (2001), 1067–1070.
- Robert Schelander, Art. Liberale Religionspädagogik, Liberaler Religionsunterricht, in: Lexikon der Religionspädagogik II (2001), 1245–1250.

- Max Scheler, *Gesammelte Werke. Band 9*, Bern 1976 (Original 1928).
- Carla Schelle, Art. Schüler, in: *Lexikon Erziehungswissenschaft III*, Bad Heilbrunn 2012, 122–123.
- Albert Scherr (Hg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*, Wiesbaden 2016.
- Hans Scheuerl (Hg.), *Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer*, München 1979.
- Annette Scheunpflug, *Bildungsgerechtigkeit im Licht einer globalen und sich global verstehenden Pädagogik*, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht: religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen*, Stuttgart 2016, 208–219.
- Annette Scheunpflug, *Menschenbilder in Schule und Unterricht. Evolutionstheoretische Perspektiven*, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), *Menschenbilder in Schule und Unterricht*, Weinheim/Basel 2017, 124–135.
- Thomas Schlag, *Konstruktivistische Ansätze und Herausforderungen in der Religionspädagogik am Beispiel einer zeitgemäßen religiösen Menschenrechtsbildung*, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 201–214.
- Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn 2011.
- Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Thomas Schlag/Jasmine Suhner (Hg.), *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017.
- Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), *Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie*, Stuttgart 2018ff.
- Thomas Schlag/Hanna Roose/Gerhard Büttner (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ *Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen (Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie Bd.1)*, Stuttgart 2018.
- Thomas Schlag, *Kinder- und Jugendtheologie*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 232–238.
- Friedrich Schleiermacher, *Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen*, hg. v. Carl Platz, Berlin 1849.
- Friedrich Schleiermacher, *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*, hg. v. Jacob Frerichs, Berlin 1850.
- Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799)*, hg. v. Rudolf Otto, 6. Auflage, Göttingen 1967.

- Pia Schmid, Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern, in: Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hg.), *Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte*, Hannover 2001, 325–339.
- Friederike Schmidt, Zwischen den Extremen. Zur pädagogisch-anthropologischen Konstruktion des Kindes in *Émile* oder *Über die Erziehung*, in: Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*, Weinheim/Basel 2018, 55–68.
- Friederike Schmidt, Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik, in: Bianca Bloch/Peter Cloos et al. (Hg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim/Basel 2018, 109–120.
- Heinz Schmidt, Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext, in: Gerhard Büttner/Hartmut Rupp (Hg.), *Theologisieren mit Kindern*, 11–20.
- Christoph Schneider-Harpprecht, Wirklichkeitskonstruktionen in der Praktischen Theologie, in: Ulrich H.J. Körtner/Andreas Klein (Hg.), *Die Wirklichkeit als Interpretationskonstrukt? Herausforderungen konstruktivistischer Ansätze für die Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2011, 185–199.
- Wolfgang Schoberth, *Einführung in die theologische Anthropologie*, 2. Auflage, Darmstadt 2019.
- Gerold Scholz, *Die Konstruktion des Kindes: Über Kinder und Kindheit*, Opladen 1994.
- Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft*, Tübingen 2009.
- Bernd Schröder, *Bildung*, Tübingen 2021.
- Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, 2. Auflage, Tübingen 2021.
- Bernd Schröder, „Subjektwerdung fördern“ als Maxime religionspädagogisch reflektierten Handelns, in: Ders., *Religionspädagogik*, 2. Auflage, Tübingen 2021, 172–189.
- Henning Schröder/Dietrich Zilleßen (Hg.), *Klassiker der Religionspädagogik*, Frankfurt/M. 1989.
- Jens Schröter/Antje Eddelbüttel (Hg.), *Konstruktion von Wirklichkeit: Beiträge aus geschichtstheoretischer, philosophischer und theologischer Perspektive*, Berlin 2004.
- Andrea Schulte, Schüler/in – psychologisch, in: Martin Rothgangel/Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7. Auflage, Göttingen 2012, 222–236.
- Hans-Joachim Schulze/Jan Künzler, Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1991, 121–136.
- Katharina Schumann, *Menschenbilder in Erziehungswissenschaft, Neurowissenschaften und Genetik. Eine vergleichende Analyse*, Weinheim 2015.

- Ulrich Schwab, Wahrnehmen und Handeln. Praktische Theologie als subjektorientierte Theorie, in: Eberhard Hauschild/Ulrich Schwab (Hg.), *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart 2002, 161–175.
- Susanne Schwarz, SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – theoretische Überlegungen, Stuttgart 2019.
- Wolfhard Schweiker, Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017.
- Friedrich Schweitzer, Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.
- Friedrich Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- Friedrich Schweitzer, Wie viel Religion braucht der Ethik- oder Philosophieunterricht? Wie viel Philosophie braucht der Religionsunterricht? in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE)* 1/2003, 43.
- Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: Anton A. Bucher u.a. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten, *Jahrbuch für Kindertheologie* 2, Stuttgart 2003, 9–18.
- Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 5)*, Gütersloh 2005.
- Friedrich Schweitzer, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006.
- Friedrich Schweitzer/Henrik Simojoki/Sara Moschner/Markus Müller, *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg i.Br. 2010.
- Friedrich Schweitzer, *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*, Gütersloh 2011.
- Friedrich Schweitzer, *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive (Theologische Studien 2)*, Zürich 2011.
- Friedrich Schweitzer, Zur Bedeutung religionspädagogischer Forschung für die Praxis religiöser Bildung, in: Ralf Koerrenz/Gisela Mettele/Michael Wermke (Hg.), *Bildung und Religion. Dokumentation der Gründungsveranstaltung des „Zentrums für Religionspädagogische Bildungsforschung“*, Jena 2012, 17–34.
- Friedrich Schweitzer/Joachim Ruopp/Georg Wagensommer, *Wertebildung im Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung im berufsbildenden Bereich (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität: Berufsorientierte Religionspädagogik, Bd.2)*, Münster/New York u.a. 2012.
- Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher*, Gütersloh 2000 bzw. 2013.
- Friedrich Schweitzer, *Bildung (Theologische Bibliothek Bd.II)*, Neukirchen-Vluyn 2014.
- Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 8. Auflage, Gütersloh 2016.

- Folgenden Friedrich Schweitzer, *Das Bildungserbe der Reformation. Bleibender Gehalt, Herausforderungen, Zukunftsperspektiven*, Gütersloh 2016.
- Friedrich Schweitzer, *Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive*, in: *Theologische Quartalsschrift* 2/2019 (199. Jahrgang), 133–147.
- Friedrich Schweitzer/Sara Haen/Evelyn Krimmer, *Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell*, Göttingen 2019.
- Friedrich Schweitzer/Golde Wissner/Reinhold Boschki et al. (Hg.), *Jugend-Glaube-Religion Bd.I und II*, Münster/New York 2018 bzw. 2020.
- Friedrich Schweitzer, *Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU*, Göttingen 2020.
- Friedrich Schweitzer, *Subjektorientierung in der Religionspädagogik: Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch*, in: Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme/Helga Kohler-Spiegel/Elisabeth Naurath/Bernd Schröder/Friedrich Schweitzer (Hg.), *Religion subjektorientiert erschließen (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd.38)*, Göttingen 2022, 18–32.
- Friedrich Schweitzer/Fahimah Ulfat, *Relativität und Absolutheitsansprüche in christlicher und muslimischer Bildung*, in: Carolin Führer/Friedrich Schweitzer/Bernd Tesch/Britta Eiben-Zach/Fahimah Ulfat/Philipp Thomas/Wolfgang Polleichtner/Bernd Grewe/Uwe Kückler (Hg.), *Relativität und Bildung: fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*, Münster/New York 2022, 83–95.
- Friedrich Schweitzer/Mirjam Rutkowski (Hg.), *Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen RU. Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht (QUIRU) Bd.1*, Münster/New York 2022.
- Christoph Schwöbel/Dorothee von Tippelskirch, *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg/Basel/Wien 2002.
- Christoph Schwöbel, *Toleranz aus Glauben. Identität und Toleranz im Horizont religiöser Wahrheitsgewissheiten*, in: Christoph Schwöbel/Dorothee von Tippelskirch, *Die religiösen Wurzeln der Toleranz*, Freiburg/Basel/Wien 2002, 11–37.
- Christoph Schwöbel, *Pluralismus und Toleranz aus der Sicht des Christentums. Eine protestantische Perspektive*, in: Christian Augustin (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa*, Wiesbaden 2006, 102–122.
- Norbert Siebert, *Art. Schüler*, in: Gerd Reinhold (Hg.), *Pädagogik-Lexikon*, München 1999, 463–464.
- Horst Siebert, *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Frankfurt/M. 2002.
- Horst Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*, 2. Auflage, München 2003.

- Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel 2005.
- Susanne Siebholz/Edina Schneider et al. (Hg.), Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden 2013.
- Georg Simmel, Aufsätze 1887 bis 1897, Frankfurt /M. 1989.
- Henrik Simojoki/Thomas Schlag (Hg.), Mensch-Religion-Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014.
- Henrik Simojoki/Thomas Schlag, Eine Einleitung, in: Henrik Simojoki/Thomas Schlag (Hg.), Mensch-Religion-Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh 2014, 16–31.
- Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn 2021.
- Arlene Skolnick (Hg.), Rethinking Childhood, Boston/Toronto 1976.
- Arlene Skolnick, Introduction: Rethinking Childhood, in: Dies. (Hg.), Rethinking Childhood, Boston/Toronto 1976, 1–15.
- Georges Snyders, Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich, Paderborn 1971.
- Eduard Spranger, Die Magie der Seele, 2. Auflage, Tübingen 1949.
- Jutta Standop, Menschenbild und Humanität. Erziehungstheoretische Implikationen im Kontext des schulischen Ungleichheitsdiskurses, in: Eiko Jürgens/Susanne Miller (Hg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse, Weinheim/Basel 2012, 188–212.
- Jutta Standop, Hausaufgaben in der Schule. Theorie, Forschung und didaktische Konsequenzen, Bad Heilbrunn 2013.
- Jutta Standop/Antja Greiling/Jan Seefeldt (Hg.), Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung, Bad Heilbrunn 2014.
- Jutta Standop, Das Menschenbild als Einflussgröße auf Schulentwicklungsprozesse. Versuch einer Strukturierung eines vieldeutigen Begriffs, in: Jutta Standop/Antja Greiling/Jan Seefeldt (Hg.), Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung, Bad Heilbrunn 2014, 49–62.
- Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017.
- Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels, Die Relevanz und Genese von Menschenbildern im Kontext von Schule und Unterricht, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 9–20.
- Jutta Standop, Die Bedeutung von Menschenbildern für das Unterrichts- und Erziehungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern, in: Jutta Standop/Ernst Daniel

- Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 259–274.
- Christoph Steinebach/Daniel Süß/Jutta Kienbaum/Mechthild Kiegelmann (Hg.), Basiswissen Pädagogische Psychologie: die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen, Weinheim/Basel 2016.
- Gisela Steins, Die Bedeutung von Menschenbildannahmen für Soziales Lernen in der Schule, in: Jutta Standop/Ernst Daniel Röhrig/Raimund Winkels (Hg.), Menschenbilder in Schule und Unterricht, Weinheim/Basel 2017, 275–287.
- Ursula Stenger/Doris Edelmann/David Nolte/Marc Schulz (Hg.), Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim/Basel 2017.
- Philipp Stoellger (Hg.), Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten, Tübingen 2014.
- Krassimir Stojanov, Bildungsgerechtigkeit aus bildungsphilosophischer Perspektive, in: Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), Gerechter Religionsunterricht: religionspädagogische, pädagogische und sozialetische Orientierungen, Stuttgart 2016, 168–180.
- Dieter Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Karl-Wilhelm Dahm/Niklas Luhmann/Dieter Stoodt, Religion – System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972, 189–237.
- Dieter Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975.
- Dieter Stoodt, Von der religiösen Erziehung zur religiösen Sozialisation, in: Manfred Arndt (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart/Berlin 1975, 11–25.
- Dieter Stoodt, Sozialisationsbegleitender Religionsunterricht, in: Johannes Glötzner (Hg.), Religionsunterricht. Kritische Stichwörter, München 1981, 302–308.
- Dieter Stoodt, Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Unterricht, in: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Religionslehrer. Person und Beruf, Göttingen 1982, 197–206.
- Dieter Stoodt, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Jürgen Lott (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule, Weinheim 1992, 285–299.
- Jasmine Suhner, Menschenrechte – Bildung – Religion. Bezugfelder, Potentiale, Perspektiven, Paderborn 2021.
- Anja Tervooren, Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausstreuung von Diagnostik, in: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendoff/Andreas Lange (Hg.), Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden 2010, 253–271.
- Heinz-Elmar Tenorth, Historische Bildungsforschung, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2010, 135–153.
- Heinz-Elmar Tenorth, Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 5. Auflage, Weinheim/München 2010.

- Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2012.
- Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt, Art. Menschenbild, in: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2012, 502.
- Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt, Art. Schüler, in: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2012, 627.
- Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), *Schultheorien*, Hamburg 1987.
- Klaus-Jürgen Tillmann, *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, 2. Auflage, Hamburg 2017.
- Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010.
- Peter Tresp, *Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit*, Opladen 2000.
- Daniel Tröhler, *Languages of education. Protestant legacies, national identities, and global aspirations*, London/New York 2013.
- Gisela Trommsdorff/Hans-Joachim Kornadt (Hg.), *Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie*, Göttingen 2007.
- André Turmel, *A Historical Sociology of Childhood: Development Thinking, Categorization and Graphic Visualization*, Cambridge 2008.
- Ralph H. Turner, *Rollenübernahme: Prozeß versus Konformität*, in: Manfred Auwärter u.a. (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt/M. 1976, 115–139.
- Heiner Ullrich, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*, Bad Heilbrunn 1999.
- Heiner Ullrich, *Das Kind in der pädagogischen Kindheitsforschung*, in: *Pädagogische Rundschau* 54 (6/2000), 683–701.
- Alexander Unser, *Interreligiöses Lernen*, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 280–291.
- Alexander Unser/Ulrich Riegel, *Grundlagen der quantitativ-empirischen Religionspädagogik. Eine anwendungsorientierte Einführung*, Münster/New York 2022.
- Wilhelm Vossenkuhl u.a. (Hg.), *Ecce Homo! Menschenbild – Menschenbilder*, Stuttgart 2009.
- Wilhelm Vossenkuhl, *Über vergangene Modelle und neue Ideologien*, in: Wilhelm Vossenkuhl u.a. (Hg.), *Ecce Homo! Menschenbild – Menschenbilder*, Stuttgart 2009, 256–271.
- Reinhard Voß (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*, 3. Auflage, Neuwied 1999.

- Reinhard Voß (Hg.), Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, 2. Auflage, Weinheim 2005.
- Paul Watzlawick/Peter Krieg (Hg.), Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus, München 1999.
- Hartwig Weber, Therapeutischer Religionsunterricht?, in: Der Evangelische Erzieher 25/3 (1973), Themenheft zum therapeutischen Religionsunterricht, 195–204.
- Klaus Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: Wolfgang Esser, Zum Religionsunterricht morgen. Perspektiven künftiger Religionspädagogik, München/Wuppertal 1970, 281–300.
- Klaus Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Grundsätze, Planungsformen, Beispiele, Gütersloh 1980.
- Michael Wehrspaun, Kommunikation und (soziale) Wirklichkeit. Weber, Elias, Goffman, in: Gebhard Rusch/Siegfried J. Schmidt (Hg.), Konstruktivismus und Sozialtheorie, Frankfurt/M. 1994, 11–46.
- Fritz Weidmann, Religionsunterricht – am Schüler orientiert. Aufgabe und Prinzip des Religionsunterrichts, Donauwörth 1978.
- Niels Weidmann/Dirk Evers (Hg.), Konstruktion und Wirklichkeit: Virtualität, Vergessen, künstliches Bewusstsein, autobiographische Erinnerung, Emotionen, Münster u.a. 2011.
- Hildegund Weigert/Edgar Weigert, Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag, Weinheim u.a. 1993.
- Wolfgang Weirer, Schülerinnen und Schüler in ihrer religiös-weltanschaulichen Entwicklung, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 109–119.
- Michael Wermke (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster 1997.
- Michael Wermke (Hg.), Religionspädagogik und Reformpädagogik. Brüche, Kontinuitäten, Neuanfänge (Arbeiten zur historischen Religionspädagogik 8), Jena 2010.
- Andreas Wessel/Anne Wessel/Karl-Friedrich Wessel (Hg.), Erziehung - Bildung – Menschenbild, Berlin 2018.
- Birgit Weyel/Wilhelm Gräb (Hg.), Handbuch Praktische Theologie, Gütersloh 2007.
- Siegfried Wiedenhofer, Art. „Theologie“ in: Lexikon für Theologie und Kirche 9, Freiburg/Br. 2000, 1435.
- Elke Wild/Jens Möller (Hg.), Pädagogische Psychologie, Berlin/Heidelberg 2015.
- Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, 2. Auflage, Stuttgart 1969.
- Jean-Pierre Wils, Der Mensch im Konflikt der Interpretationen, in: Adrian Holderegger u.a. (Hg.), Theologie und biomedizinische Ethik. Grundlagen und Konkretionen (SThE 97), Freiburg 2002, 173–191.

- Michael Wimmer, Die Kehrseiten des Menschen. Probleme und Fragen der Historischen Anthropologie, in: Winfried Marotzki/Jan Masschelein/Alfred Schäfer (Hg.), Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens, Weinheim 1998, 85–112.
- Wissenschaftsrat (Hg.), Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, Berlin 2001.
- Ulrike Witten, Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart 2021.
- Hans-Walter Wolff, Anthropologie des Alten Testaments, hg. v. Bernd Janowski, Gütersloh 2010 (Erstausgabe 1973).
- Lena Wolking, Kirche, Jugendarbeit und Schule machen sich auf: Wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Kirche-Jugendarbeit-Schule“, in: Wolfgang Ilg/Friedrich Schweitzer (Hg.), Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg, Stuttgart 2016, 233–305.
- Christoph Wulf/Jörg Zirfas, Theorien und Konzepte pädagogischer Anthropologie, Donauwörth 1994.
- Christoph Wulf, Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim 2001.
- Christoph Wulf, Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie, Reinbek bei Hamburg 2004.
- Christoph Wulf, Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien, Wiesbaden 2004.
- Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014.
- Hans-Georg Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2000), 27–42.
- Mirjam Zimmermann, Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, 2. Auflage, Neukirchen-Vluyn 2012.
- Jürgen Zinnecker (Hg.), Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.
- Jürgen Zinnecker, Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000), 272–290.
- Jörg Zirfas, Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung, Stuttgart 2004.
- Jörg Zirfas, Pädagogische Anthropologie, Paderborn 2021.
- Eva Zoller, Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit „schwierigen“ Kinderfragen, Zürich 1991.
- Andreas Zollinger, Die soziale Konstruktion des Kindes und die generationale Ordnung in der Schule, Opladen u.a. 2021.

Internetquellen

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>, gesehen am 20.09.2023).
- Kooperationsmodelle von Jugendarbeit und Schule (<http://www.schuelerarbeit.de/jugendarbeit-schule/kooperationsmodelle/>, gesehen am 20.09.2023).
- Kathrin te Poel, Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus, in: Zeitschrift für Inklusion 2/2020 (<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/571>, gesehen am 20.09.2023).
- Rostocker Deutsche Forschungsgemeinschaft-Graduiertenkolleg „Deutungsmacht. Religion und belief systems in Deutungsmachtkonflikten“ (<https://www.deutungsmacht.uni-rostock.de>, gesehen am 20.09.2023).

Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de)

- Reinhold Boschki, Art. Subjekt, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2017 (gesehen am 20.09.2023).
- Bernhard Grümme, Art. Anthropologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2016 (gesehen am 20.09.2023).
- Martina Kumlehn, Art. Deutungsmacht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2019 (gesehen am 20.09.2023).
- Hans Mendl, Art. Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (gesehen am 20.09.2023).
- Elisabeth Naurath, Art. Schülerinnen und Schüler, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (gesehen am 20.09.2023).
- Michael Wermke, Art. Liberale Religionspädagogik, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2020 (gesehen am 20.09.2023).
- Mirjam Zimmermann, Art. Kindertheologie, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015 (gesehen am 20.09.2023).

Die Abkürzungen richten sich nach Siegfried Schwertner, Internationales Abkürzungsverzeichnis für Theologie und Grenzgebiete. Zeitschriften, Serien, Lexika, Quellenwerke mit bibliographischen Angaben, 3. Auflage, Berlin 2014.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei Dimensionen des religionspädagogischen Schülerbildes. Die Trias

Mensch-Kind-Schüler:in

Abbildung 2: Das Schülerbild bei Richard Kabisch

Abbildung 3: Das Schülerbild bei Helmuth Kittel

Abbildung 4: Das Schülerbild bei Dieter Stoodt

Abbildung 5: Das Schülerbild der Kindertheologie

Diese Untersuchung verfolgt das Ziel, die Kategorie des Schülerbildes in den religionspädagogischen Diskurs einzuführen. Es wird gefragt, inwiefern konstruktivistisch geprägte Erkenntnisprozesse nicht auch hinsichtlich der – bislang vernachlässigten – Frage, wie Religionspädagog:innen in Theorie und Praxis über Schüler:innen denken und welches implizite Schülerbild somit meist unbewusst konstruiert wird, eine Rolle spielen. Im Sinne einer Heuristik werden Dimensionen herausgearbeitet, die den Konstruktionsprozess eines Schülerbildes maßgeblich mitbeeinflussen. Es wird untersucht, inwiefern ein Schülerbild im Kontext religionspädagogischer und -didaktischer Vollzüge wirksam ist und daher als ein Impetus zur Selbstreflexion wahrgenommen werden sollte. Zu diesem Zweck werden ausgewählte religionspädagogische Entwürfe hinsichtlich ihres jeweiligen Schülerbildes analysiert und die religionspädagogische Bedeutung des Schülerbildes anhand einer fünffachen Kategorisierung konkretisiert.

Beim vorliegenden Band handelt es sich um eine Habilitationsschrift an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

