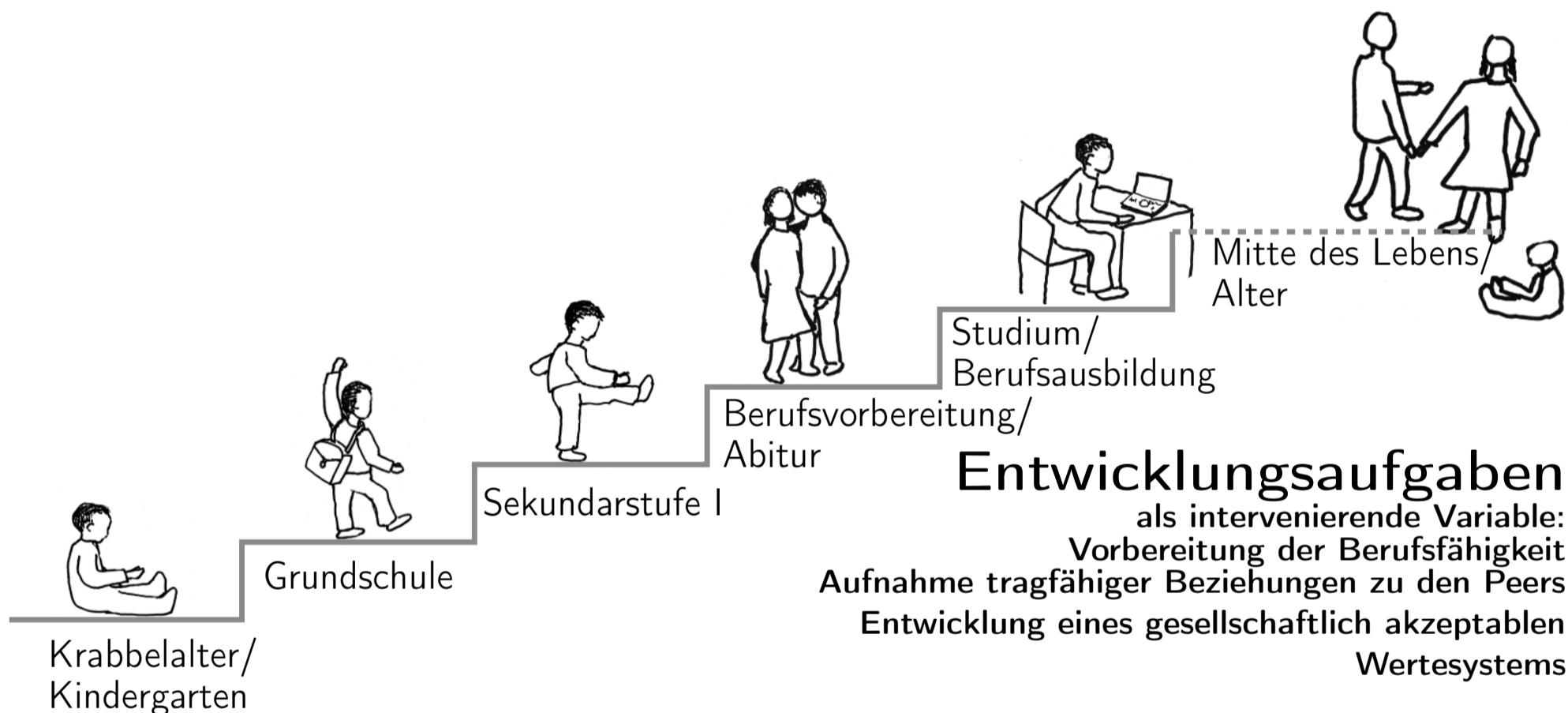


## Thematische Landkarte – Grundlinien der Bildungsgangdidaktik

### Bildungsgang

#### Objektiver Bildungsgang: Soziale Anforderungen, Curricula, ...



#### Subjektiver Bildungsgang: Individuelle Notwendigkeiten, biographisches Gepäck, ...

## Editorial

Christian Görlich, Ludger Humbert, Meinert Meyer



Die Herausgeber einer Zeitschrift stehen vor Entwicklungsaufgaben. Unter anderem müssen sie es schaffen, die eigenen Wünsche und Vorstellungen auf die Erwartungen einer imaginierten Leserschaft abzustimmen. Das manifeste Ziel der Herausgeber von Rhino Didactics ist, den Stand der Bildungsgangforschung und -didaktik angemessen zu dokumentieren und zugleich ein Diskussionsforum für neuere Entwicklungen und für andere Perspektiven zu eröffnen. In dieser Ausgabe von Rhino Didactics wird mit dem Beitrag von Ingrid Kunze, Matthias Trautmann und Meinert A. Meyer eine repräsentative Zwischenbilanz zum Stand der Bildungsgangforschung und -didaktik gezogen, die im März 2009 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgetragen worden ist. Die Original-Präsentation von Kunze und Trautmann befindet sich im Rhino-Thesaurus: [Präsentation als PDF-Datei ([www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/d2228014/Kunze\\_Trautmann\\_Mainz2010.pdf](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/d2228014/Kunze_Trautmann_Mainz2010.pdf))]

Daneben verfolgt Rhino Didactics auch latent medienpädagogische Ziele. Die Ausgaben dieser Zeitschrift werden mit dem standardisierten und freien Textsatzprogramm L<sup>A</sup>T<sub>E</sub>X erstellt und berücksichtigen damit internationale universitäre Standards. Darüber hinaus bemühen sich die Herausgeber, eine im Datenumfang den Lesern zumutbare elektronische Zeitschrift zu publizieren. Die Inhalte sind im Kontext von »Open Access/Content« zu sehen.

Beispielhaft für die international anerkannten Standards des Bibliographierens soll auch die hier erstmals in .bib vorgelegte Bibliographie zur Bildungsgangforschung und -didaktik verstanden werden, die die Anschlussfähigkeiten für die weitere Arbeit sichern.

Die drei Grafiken zur Bildungsgangdidaktik liegen im Rhino Thesaurus für Ausbildungszecke im DIN A3-Format zum Ausdruck bereit.

## Inhalt



Titel	Autor/en	Seite/n
Editorial	C. Görlich, L. Humbert, M. Meyer	1
Thematische Landkarte – Bildungsgang	M. Meyer	1
Zum Stand der Bildungsgangforschung ...	I. Kunze, M. Trautmann, M. Meyer	2–3
»Fehlt da was?«	Christian Görlich	3–5
Christian Heinrich Wolke – ein Freund der Kinder	Christian Görlich	4
Zoobesuch	Christopher Görlich	4

# Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik (1/2)

Ingrid Kunze (Osnabrück), Matthias Trautmann (Siegen) und Meinert Meyer (Hamburg)

**Erweiterte Fassung der Präsentation auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2010 in Mainz [Präsentation als PDF-Datei (↗ [www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/d2228014/Kunze\\_Trautmann\\_Mainz2010.pdf](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/d2228014/Kunze_Trautmann_Mainz2010.pdf))]**

Die Grundthese der Bildungsgangforschung und -didaktik lautet, dass für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen der Bildungsgang der Lehrenden auf der einen Seite und erst recht auf der anderen Seite der Bildungsgang der Lernenden von größter Bedeutung sind und dass dies in den verschiedenen didaktischen Modellen, die es in Deutschland gegeben hat, nicht angemessen berücksichtigt wurde.

## I. Kontext und theoretische Bezugspunkte der Bildungsgangdidaktik

In dem von Herwig Blankertz (1927–1983) geleiteten Kollegs-Versuch Nordrhein-Westfalen in den 1970er Jahren hat erstmals der Begriff des Bildungsgangs einen Stellenwert erhalten, der über die alltägliche Verwendung an berufsbildenden Schulen hinausgeht. Diese alltägliche Verwendung fasste den Bildungsgang als das Curriculum, das den Auszubildenden in der Berufsschule präsentiert wird. Blankertz und seine Mitarbeiter haben diesen Bildungsgang später als »objektiven« Bildungsgang bezeichnet und ihm den »subjektiven« Bildungsgang gegenübergestellt und damit das gemeint, was die Heranwachsenden in der Institution Schule für sich selbst aus dem Lehrprogramm machen, das die Schule ihnen präsentiert.

Für die theoretische Konzeption der Einheit von objektivem und subjektivem Bildungsgang ist der Begriff der »Entwicklungsaufgabe« bedeutsam geworden. Entwicklungsaufgaben sind im Anschluss an Robert J. Havighurst (1900–1991) Anforderungen, die gesellschaftlich determiniert sind, aber von den Heranwachsenden individuell realisiert und bearbeitet werden. Sie sind – wie Barbara Schenk formuliert hat – »Motor ihres Lernens« (vgl. Schenk 2005) und stehen als solche zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und der individuellen Entwicklung. Robert J. Havighurst formulierte das so: »A developmental task is midway between an individual need and a societal demand« (Havighurst 1972, S. 6). Die erfolgreiche Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben soll – so das Konzept der Bildungsgangforschung – Identität fördern und Kompetenzen entfalten.

Entwicklungsaufgaben für Jugendliche sind immer wieder identifiziert worden:

- die Vorbereitung auf die Anforderung, einen Beruf auszuüben,
- die Aufnahme von tragfähigen Beziehung zu den Peers und zu den Mitschülern gleichen und anderen Geschlechts,
- die Entwicklung eines gesellschaftlich akzeptablen Wertesystems,
- etc. – vgl. genauer z. B. Dreher/Dreher 1985; Fend 2001.

Das Verhältnis des Entwicklungsaufgabenkonstruktes zu dem Konstrukt der Allgemeinen Bildung – wie es an deutschen Schulen vertreten wird und das u. a. von Wolfgang Klafki und Wolfgang Schulz beeinflusst worden ist – ist nicht unproblematisch. Die Entwicklungsaufgaben – Beruf, Peer, Werte der Gesellschaft etc. – lassen sich nicht ohne weiteres in Unterrichtsfächer umschreiben. Andererseits geht die allgmeinbildende Schule davon aus, dass das Gesamtpaket der Anforderungen im Ensemble der Unterrichtsfächer und ggf. im fächerübergreifenden Unterricht sich dafür eignet, den Heranwachsenden das zu vermitteln, was sie für ihr Leben in der Gesellschaft benötigen. Das Abarbeiten an diesem Allgemeinbildungskonzept ist – so betrachtet – eine einzige gigantische Entwicklungsaufgabe, die aber nicht zwischen den individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen der Heranwachsenden auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Anforderungen auf der anderen Seite unterscheidet.

In der Bildungsgangforschung und -didaktik kommt, wie schon eingangs gesagt, der Perspektive der Lernenden eine besondere Bedeutung zu.

Im Antrag auf Einrichtung und Förderung des DFG-Graduiertenkollegs Bildungsgangforschung ist das wie folgt formuliert worden:

»Bildungsgangforschung ist zunächst Lehr-Lern-Forschung und damit in der Institution Schule Unterrichtsforschung. Sie betont dabei mit der Konzentration auf den Gang der Bildung die Perspektive der Lernenden. Bildung ist ein sozialisatorischer Prozess, in dem sich das Selbst entwickelt, mit Krisen, Regressionen, Brüchen, Entwicklungsschüben und Aufbrüchen. Die Förderung von Bildung bedarf daher einer Kultur, die nicht nur die Reproduktion der Gesellschaft sichert, sondern zugleich gesellschaftliche Transformation ermöglicht. Wir erforschen, wie sich Heranwachsende und junge Erwachsene in Lehr-Lern-Situationen verhalten, wie sie ihre Lernaufgaben deuten und was getan werden kann, um die Bildungsprozesse der Heranwachsenden und jungen Erwachsenen zu fördern. Uns interessiert, wie sie sich nicht nur Wissen und Können, sondern zugleich auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zu verantwortlichem Handeln in einer Welt entwickeln, die zunehmend komplexer und schwieriger wird« (Antrag auf Einrichtung und Förderung eines Graduiertenkollegs, Meinert A. Meyer u. a., Hamburg 2001, S. 3).

Bildungsgangforschung ist also von Anfang an erstens auf die gesellschaftliche/ sozialwissenschaftliche Dimension von Schule und Unterricht und zweitens auf die erziehungswissenschaftlich-psychologische, stärker individuelle Problementfaltung verpflichtet. Wir untersuchen, wie sich Kompetenz und Identität im Spannungsfeld gesellschaftlicher Ansprüche und individueller Entwicklungsperspektiven entfalten. Es versteht sich, dass bei einer solchen Fragestellung ein enger Bezug zu den Fachdidaktiken entsteht. Im Graduiertenkolleg »Bildungsgangforschung« ist umfangreich fachdidaktisch gearbeitet worden.

## II. Empirische Zugänge

Die vorliegenden Arbeiten zur Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik sind vorwiegend qualitativ-rekonstruktiver Art (Interviews, Gruppendiskussionen, interpretative Unterrichtsanalyse etc.). Dabei ist für die Auswertung der erhobenen Daten immer wieder auf Ulrich Oevermann und auf Ralf Bohnsack und damit auf die objektive Hermeneutik und die dokumentarische Methode Bezug genommen worden; außerdem gab es Bezüge zur Grounded Theory von Glaser/Strauss. Zielsetzung war es dabei, die Perspektive der Akteure gegenüber den objektiven Anforderungen besser herauszustellen. Es ging also um die Klärung der Frage, wie das Lehren/Lernen und der Unterricht von den Beteiligten wahrgenommen werden. Dementsprechend sind immer wieder Fallstudien erstellt worden.

Im Thesaurus der Rhino Didactics finden Sie eine Bibliographie mit Publikationen, die i. W. im Rahmen der Reihe »Studien zur Bildungsgangforschung« erschienen sind:

Damit Sie die Daten für Ihre jeweiligen Bedarfe nutzen können, stellen wir sie in verschiedenen Formaten zur Verfügung.

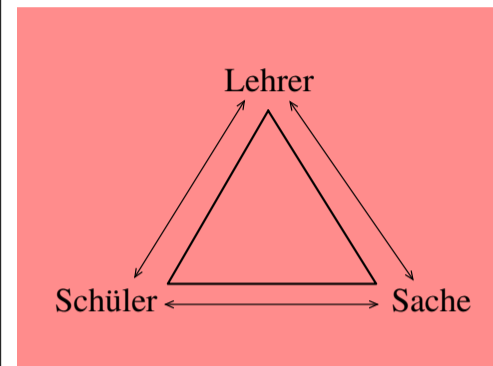
- [als **Bibtex-Datei**] ↗ [www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung\\_didaktik.bib](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung_didaktik.bib)
- [als **PDF-Datei**] ↗ [www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung\\_didaktik.pdf](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung_didaktik.pdf)
- [als **HTML-Dokument**] ↗ [www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung\\_didaktik.html](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung_didaktik.html)

Aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik ist es wichtig, dass weiter an der Konkretisierung der Anforderungen gearbeitet wird, die

Unterrichten möglich machen (vgl. Meyer 2008, S. 117ff). Hingewiesen sei darauf, dass Meinert A. Meyer eine Publikation zur Schulpädagogik und allgemeinen Didaktik plant, die aus der Perspektive der Bildungsgangforschung Handlungsempfehlungen für die Unterrichtsgestaltung auf empirischer Basis präsentieren soll.

## III. Thematische Schwerpunkte und ausgewählte Forschungsarbeiten

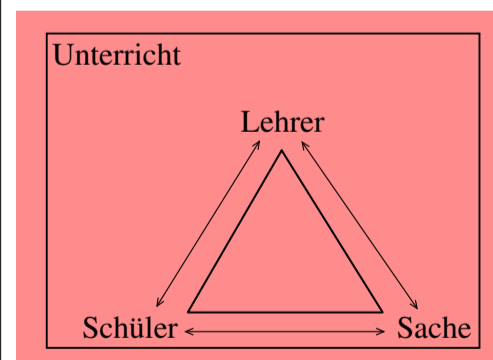
Die thematischen Schwerpunkte der Bildungsgangforschung und -didaktik orientieren sich am traditionellen didaktischen Dreieck und bringen dabei die Bildungsgangperspektive ein:



Dies heißt: Wir haben erstens Lerner-Vorstellungen, ihre Sinnkonstruktionen und deren Implikationen für den Unterricht untersucht (z. B. Spörlein 2003, Kolb 2006, Born 2007, Lechte 2008, Meyer-Hamme 2009, Monetta 2009, Trautmann i. V.).

Ebenso wichtig wie die Lerner-Vorstellungen und damit die Schülerperspektive sind zweitens die Lehrer-Vorstellungen, ihre professionelle Entwicklung und vor allem auch ihre Selbstwahrnehmung (z. B. Kunze 2004, Hericks 2006, Neuß 2009). Für alle Arbeiten im Rahmen des Graduiertenkollegs und der Arbeitsgruppe Bildungsgangforschung gilt drittens, dass der »Stoff«, die Curricula, die Unterrichtsinhalte, die Lernmöglichkeiten und Lernfahrungen der Schüler zentral waren und zentral sind. Dementsprechend ist unsere Arbeit elementar fachdidaktisch ausgelegt. Wir haben die Rekonstruktionen fachunterrichtlicher Interaktionen unter Perspektiven wie Sinnkonstruktion und Partizipation untersucht (z. B. Jessen 2003, Meyer/Kunze/Trautmann 2007, Ziegler 2008, Petrik 2007, Merziger 2008, Hahn 2007) und damit Lehren und Lernen auch aus institutioneller Sicht betrachtet.

Die Schülerperspektive, die Lehrerperspektive und die thematische Orientierung, wie sie sich aus dem didaktischen Dreieck ergeben, müssen aus der Perspektive der Bildungsgangforschung sinnvollerweise um den Begriff »Unterricht« ergänzt werden, und beim Unterricht denken wir zunächst an schulischen Unterricht, so dass damit auch die Institution Schule in ihrem gesellschaftlichen Umfeld in den Blick nehmen.



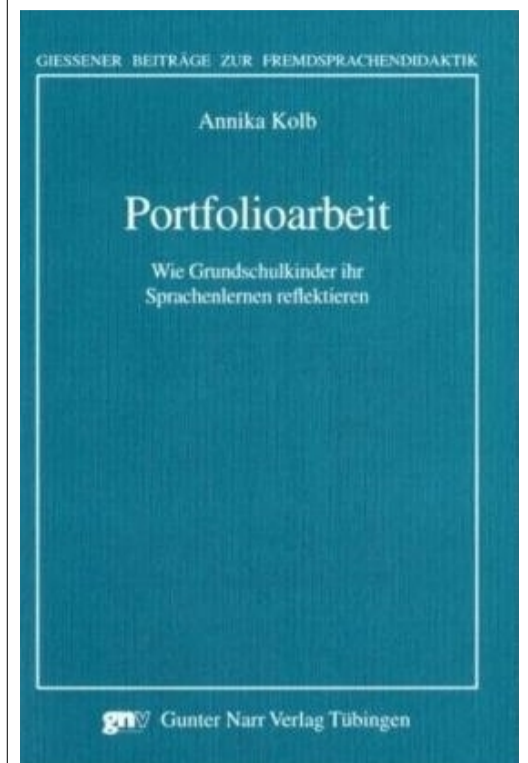
Uns liegt aber an dem Hinweis, dass innerhalb der Bildungsgangforschung bis jetzt die Schule als Institution in ihrem gesellschaftlichen Umfeld noch nicht ausreichend empirisch bearbeitet worden ist, wenn man von der nachfolgend präsentierten Arbeit von Uwe Hericks absieht.

Drei Publikationen, die exemplarisch für die drei genannten thematischen Schwerpunkte stehen, seien jetzt etwas näher vorgestellt:

### III.1 Annika Kolb 2007: Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren

Annika Kolb rekonstruiert lernförderliche Prozesse der Portfolioarbeit und die subjektiven

Theorien der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Fremdsprachenlernen.



Annika Kolb – Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren

Dabei ist auffällig, dass schon Grundschüler verschiedene fremdsprach-didaktische »Theorien« vertreten. Es gibt also zum Beispiel Kinder, die im Vokabellernen die wichtigste Tätigkeit sehen, andere gehen davon aus, dass man im Gespräch, in der Interaktion, die fremde Sprache lernt etc. Zugleich hat Annika Kolb das Konzept der Portfolioarbeit weiter entwickelt und in Unterrichtsaufnahmen Reflexionsgespräche mit den Schülern umfangreich dokumentiert und analysiert.

### III.2 Uwe Hericks 2006: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe

Uwe Hericks hat die Berufseingangsphase von Lehrkräften rekonstruiert, indem er sie zum Ende des Referendariats und in der Eingangsphase ihrer vollen Lehrtätigkeit in so genannten berufsbioграфischen Fortsetzungsinterviews befragt hat. Mit einer Kombination von dokumentarischer Methode im Anschluss an Ralf Bohnsack und objektiver Hermeneutik im Anschluss an Ulrich Oevermann hat er ausgewählte Fälle rekonstruiert und dabei professionelle Entwicklungsaufgaben identifiziert. Er geht davon aus, dass jeder Lehrer und dem zuvor jeder Referendar erstens vor der Entwicklungsaufgabe steht, seine Kompetenz auszubauen und zu klären, wie sie im Lehrbetrieb einsetzt und wo die Grenzen seiner Kompetenz liegen.



Uwe Hericks – Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe

## Zum Stand der Bildungsgangforschung und Bildungsgangdidaktik (2/2)

Ingrid Kunze (Osnabrück), Matthias Trautmann (Siegen) und Meinert Meyer (Hamburg)

Jeder Berufsanfänger hat zweitens zu klären, wie er seine Vermittlungsaufgabe versteht – also die Weitergabe desjenigen Wissens und Könnens, das seine Unterrichtsfächer präsentieren, an die Schüler. Drittens hat jeder Berufsanfänger zu klären, wie die Schüler, die ganz andere Interessen und Sinnkonstruktionen einbringen als er selbst, von ihm anerkannt werden können und wie sie ihn als Experten seiner Fächer und darüber hinaus in seiner Erziehungsfunktion anerkennen können. Viertens und letztens hat der Berufsanfänger zu klären, wie er in der Institution Schule kooperieren kann – zunächst mit den Peers, seinen Mitreferendaren, dann aber auch mit seinen Vorgesetzten und den berufserfahrenen Kollegen.

### III.3 Stefan Hahn 2007: Identitätsdiskurse und Demokratie-Lernen im Unterricht

Stefan Hahn hat ein Lehrstück konzipiert und ausgewertet, das in einer Einheit von 20 bis 30 Unterrichtsstunden im Fach Politik eingesetzt werden kann.



Stefan Hahn – Identitätsdiskurse und Demokratie-Lernen im Unterricht

Gegenstand des Stücks ist die Gründung einer Dorfgemeinschaft, und die Zielsetzung ist dabei, Urteilsfähigkeit als Element politischer Identität auszubilden. Die empirische Untersuchung ist in vier Klassen der Jahrgangsstufe 8 und zwei Klassen der Jahrgangsstufe 10 durchgeführt worden. Im Wesentlichen ging es dabei um eine Sequenzanalyse der Argumentationen, die die Schüler eingebracht haben, um das Leben in der Dorfgemeinschaft aus politischer Perspektive zu begründen, z. B.: Wie geht man im Dorf mit Dieben um? Wie teilt man die Arbeit auf? Ist es gerecht, wenn es Bevorzugungen gibt? Zugleich wurden im Sinne der Bildungsgangforschung die subjektiven Bildungsgänge der Schüler erforscht, ihre Entwicklung politischer Kompetenz und Identität. Dabei

war das Forschungs-Setting qualitativ: Es ging um die Klärung der Frage, wie man ein didaktisches Konzept, das Lehrstück »Gründung einer Dorfgemeinschaft«, forschungsmethodisch angemessen bewerten kann.

### IV. Das Verhältnis der Bildungsgangforschung zur Lehr-Lern-Forschung und zur empirischen Bildungsforschung

In der Erziehungswissenschaft ist gegenwärtig eine starke Orientierung an der international ausgerichtet, quantitativ ausgelegten Bildungsforschung im Sinne von TIMMS und PISA zu erkennen. Die »blinden Flecken« dieses Zugriffs geraten dabei häufig aus dem Blick.

Gegen diesen herrschenden Trend setzen wir in der Bildungsgangforschung den Anspruch, einen eigenen Beitrag zur Bildungsforschung liefern zu können, weil die empirische Bildungsforschung bis jetzt keinen systematischen Beitrag dazu geleistet hat, was als »Bildung« und was als »Bildung im Prozess« zu verstehen ist. Außerdem ist die empirische Bildungsforschung nur begrenzt bei dem angekommen, was für jede Didaktik fundamental ist: der Entwicklung von Konzeptionen für die Unterrichtsgestaltung.

Wenn allgemeine Didaktik eine Handlungswissenschaft ist, muss sie sich auch dazu eignen, Orientierungen für die Gestaltung von (besserem) Unterricht hervorzubringen. Die stärker psychologisch ausgerichtete Lehr-Lern-Forschung kann deshalb die allgemeine Didaktik nur verdrängen, wenn sie auch diese normative Perspektive übernimmt. Derzeit gibt es aber nur wenige Hinweise darauf, dass die Vertreter der psychologischen Lehr-Lern-Forschung hierzu bereit wären.

Neben der Klarstellung bezüglich der Differenzen ist aber auch auf die Gemeinsamkeiten hinzuweisen. Beide Forschungsprogramme, die empirische Bildungsforschung/Lehr-Lern-Forschung und die Bildungsgangforschung, fordern einen empirischen Zugriff auf Schule und Unterricht unter Bezug auf Modellbildungen. Beide untersuchen Lehr- und Lernprozesse. Beide berücksichtigen die Fachspezifik und beide beziehen sich auf gemeinsame Theorien, auf Ansätze der Entwicklungspsychologie, Theorien des selbst gesteuerten Lernens, der Motivationspsychologie und zu subjektiven Theorien. Dies legt es nahe, zukünftig zu kooperieren, statt sich zu befehlen oder zu ignorieren.

Man kann die Notwendigkeit einer zukünftigen Kooperation gut an zwei bezüglich der Institution Schule dominanten erziehungswissenschaftlichen Themen der Gegenwart festmachen: der Diskussion über Bildungsstandards und der Diskussion über die in der Schule notwendig werdende Differenzierung. Bildungsstandards und Differenzierung scheinen sich zunächst einmal zu: Standards zielen auf Homogenisierung, Differenzierung stellt Heterogenität in den Mittelpunkt. Für die Verbesserung des Unterrichts müssen sie aber in einem dialektischen Denkprozess aufeinander bezogen werden. Hier kann die Bildungsgangforschung

einen produktiven Beitrag für die empirische Bildungsforschung liefern, und der Grund dafür ist verblüffend einfach, dann aber auch wieder schwierig: Die quantitativ-empirische Bildungsforschung tut sich schwer mit dialektischen Strukturen, der Unterrichtsprozess ist nun aber dialektischer Natur, weil sich die Schüler und die Lehrer, wie es Lothar Klingberg formuliert hat, gleichzeitig in einer Subjekt- und Objekt-Position befinden. Es ist die Aufgabe der Lehrer, den Lernprozess ihrer Schüler anzuleiten, obwohl Lernen immer Selbsttätigkeit ist (vgl. Klingberg 1987).

Wir praktizieren ein fallrekonstruktives Vorgehen statt Ursache-Wirkungszusammenhänge zu erforschen, und dies macht es möglich, auch die Spezifik der Bildungsgangdidaktik als einer Allgemeinen Didaktik zu kennzeichnen:

1. Wir legen den Fokus auf Entwicklungsaufgaben und Sinnkonstruktionen, weil wir sagen, dass die Sinnkonstruktionen, die die Schüler und Lehrer mit dem Unterricht verbinden, zu ihrem Teil Aufschluss darüber geben, wie wirksam der Unterricht ist.
2. Wir gehen davon aus, dass pädagogische Prozesse jeweils singular und durch Kontingenz bestimmt sind.
3. Wir streben eine Erhöhung der Reflexionskompetenz der Akteure in der Schule und der Forscher, die die Schule untersuchen, an und verstehen deshalb die Bildungsgangdidaktik als »Reflexive Bildungsforschung« im Sinne von Blömeke (2009, S. 16).
4. Wir bemühen uns darum, die empirische, die biografische (entwicklungsorientierte) und die normative Dimension des Lehr-Lerngeschehens aufeinander zu beziehen (vgl. Terhart 2005, S. 11, Terhart 2009). Aus unserer Sicht ist jeder erziehungswissenschaftlicher Ansatz, der nicht auch die normative Dimension des Aufwachsens und Lernens von Schülern in der Schule thematisiert, defizitär.

### V. Perspektiven der Bildungsgangforschung

Es leuchtet ein, dass eine Forschergruppe, die über »work in progress« berichtet und die sich in der Entwicklung befindet, mit Aufgaben konfrontiert wird, die nur sukzessive bearbeitet werden können bzw. sukzessive bearbeitet werden müssen. Zu diesen anstehenden Arbeiten gehören:

1. die Fortführung der empirischen Ausrichtung der Didaktik unter Verbindung allgemein- und fachdidaktischer Perspektiven,
2. die Schärfung des theoretischen Profils, was eine Unterrichtstheorie erforderlich macht, in der der Lernerbiografie und dem Bildungsgang eine besondere Bedeutung zukommt und in der zugleich erklärt wird, in welcher Art und Weise Sinnkonstruktionen den Unterrichtsprozess bestimmen,

3. eine präzisere Bestimmung des Verhältnisses der Bildungsgangforschung als einer empirischen Didaktik zur Bildungsgangdidaktik als einer Handlungswissenschaft (vgl. Gruschka 2009, S. 104),
4. die Entfaltung eines kritischen Potenzials für die Entwicklung der Allgemeinen Didaktik (H. Blankertz 1973, M. A. Meyer 2008) und der Lehr-Lern-Forschung,
5. die Bereicherung der internationalen Forschung durch die Bildungsgangforschung und die Einbindung internationaler Erkenntnisse in die Bildungsgangforschung und -didaktik.

### Literatur

Hinweis: Die in der Bibliographie (vgl.: [www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung\\_didaktik.bib](http://www.ham.nw.schule.de/pub/bscw.cgi/2273610/Bildungsgangforschung_didaktik.bib)) bereits aufgeführte Literatur wird hier nicht erneut wiedergegeben.

- Blankertz, Herwig (1973): Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretischer Legitimation. Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Grünwald.
- Dreher, Eva/Dreher, Michael (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter. In: Oerter, Rolf (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim, S. 30-60.
- Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen.
- Blömeke, Sigrid (2009): Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In: Arnold, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Bad Heilbrunn, S. 13–25.
- Gruschka, Andreas (2009): Die Zukunft Allgemeiner Didaktik vor der Gegenwärtigkeit empirischer Unterrichtsforschung. In: Arnold a.a.O., S. 93–120.
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental tasks and education. New York.
- Klingberg, Lothar (1987): Überlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schülertätigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule »Karl Liebknecht«. Reihe C, Heft 74. Potsdam.
- Schenk, Barbara (2005): Entwicklungsaufgaben und Schule. In: Dies. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden, S. 275-289.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: ZfPäd 1/2005, S. 1–13.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.

## »Fehlt da was?« (1/3)

### Von der Heiligkeit des Lernens zur Standardisierung des Humankapitals

Christian F. Görlich

#### Mein Vorhaben

In der hier vorgelegten Skizze gehe ich von der berufsbiografisch geprägten Erfahrung einer Differenz aus. Zum einem sind da meine Wahrnehmungen in der Schule und der Lehrerbildung, in denen das Lernen zunehmend entindividualisiert, funktionalisiert und standardisiert organisiert wird. Zum anderen erzählt mir die Literatur von einer göttlichen Verehrung des Lernens in anderen Kulturen. Eine solche Differenzenerfahrung lässt Fragen aufkommen – in einem breiten Spektrum und auf verschiedenen Ebenen. Entscheidend für ihre Beantwortung dürfte eine weitere Klärung unseres Verständnisses von Aufklärung, Religion und Säkularisierung sein.

In den öffentlichen Diskussionen zeichnet sich in den letzten Jahrzehnten bei diesem The-

ma offensichtlich einen Wandel ab, den ich an den veränderten Argumentationen von Jürgen Habermas kurz nachzuzeichnen versuche. Die Säkularisierung ist offensichtlich nicht in der erwarteten Radikalität eingetreten. Dabei ist allerdings das Ringen um eine angemessene Beschreibung von Religiosität und Religionen in der Gegenwart durchaus als offener Prozess anzusehen. Sicher scheint nur zu sein: Es wird keine einfache »Rückkehr der Götter« geben (vgl. Pollack 2009). Zugleich hat sich – in Anlehnung an eine Formulierung von Habermas – das Gefühl festgesetzt, »dass da etwas fehlt«. Damit ist auch die Allgemeine Didaktik herausgefordert. In der Ausdrucksweise der Bildungsgangdidaktik möchte ich die Fragestellung voran treiben, ob die Vermittlung von Religiosität, hier verstanden als ein subjektives Bedürfnis, und von Religionen als kulturellen (faktischen und normativen) Gegebenheiten sich als Entwicklungsaufgabe konzipieren lässt, die ontogenetisch auf

das Individuum und phylogentisch auf die Kultur zielt.

Es kann in diesem Zusammenhang nicht schaden, noch einmal zu unterstreichen, dass es sich bei all diesen Überlegungen nicht um nur theoretische Diskurse handelt, sondern dass hinter der Reflexion das ernsthafte Bemühen und die Hoffnung stehen, Verletzungen zu mindern, wie sie auch beim Lernen und in der Schule, wie sie nun heute einmal ist, zu finden sind. Das, was da als fehlend angemahnt wird, könnte vielleicht in einer Kultur der Sensibilität für den Anderen – wie sie von Dölle-Oelmüller entworfen wurde (1997) – gefunden werden und auf die Ebene praktischen pädagogischen Handelns herunter gebrochen werden.

#### Persönlicher Vorbehalt

Das Thema Religiosität und Religionen unterliegt hinsichtlich seiner Aktualität gewissen kon-

junkturrellen Schwankungen, die zu zwei knappen Vorbemerkungen nötigen. Gianni Vattimo hat in einer sehr persönlichen und deshalb anrührenden Schrift darauf hingewiesen, dass niemand in unserer abendländischen Kultur – und vielleicht in jeder Kultur – bei der Frage des religiösen Glaubens bei Null anfängt (Vattimo 1997, S.8). Jedoch die Erfahrungen auf frühen Stufen religiöser Sozialisation geraten im Verlaufe eines tätigen Lebens häufig in »Vergessenheit« und wenn sie nach Jahrzehnten erneut als Fragen in das Bewusstsein drängen, so neigt die Umwelt – auch die engere familiäre – schnell dazu, diesen Umstand der Physiologie des Alters geschuldet zu wissen, ja fast sogar entschuldigend zu müssen. Man wird sich – so Vattimo (a.a.O. S.10) – aber dafür nicht schämen müssen; vielleicht könnte man es sogar als eine Entwicklungsaufgabe des Alters ansehen, sich verstärkt mit der Sterblichkeit auseinander zu setzen.

# Christian Heinrich Wolke – ein Freund der Kinder

Christian Görlich

Nachtrag Denklehrzimmer (↖ is.gd/jPKXT)

Im Thesaurus der rhino didactics (↖ is.gd/jPL6Z) finden Sie eine heutigen Lesekompetenzen angepasste Transkription der Unterhaltung über Gegenstände eines Denklehrzimmers von Christian Heinrich Wolke (aus: ders.: Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von der Geburt des Kindes an bis zur Zeit des Lesenlernens. Mit zwei Kupfertafeln. Leipzig 1805, S. 474-497).



Die Denklehrzimmer. Zum Ansehn Nr. 47. Als der Lehrer zum Zuhörer sich wendet, so ist es nicht bloß die Rede, sondern auch die Handlung, die er durch seine Rede zu bewirken sucht, und die er durch seine Handlung zu bewirken sucht. Die Rede ist also nicht bloß die Rede, sondern auch die Handlung, die er durch seine Rede zu bewirken sucht, und die er durch seine Handlung zu bewirken sucht.

Quelle: ↖ www.bff.dipf.de

Christian Heinrich Wolke, Lehrer am Philanthropinum in Dessau, verstand sich als Freund der Kinder. An seine Reflexionen kann nach unserer Überzeugung in doppelter Hinsicht angeknüpft werden:

1. Meinert Meyer hat in dem Beitrag zum Denklehrzimmer (↖ is.gd/jPKXT) dargelegt, wie sich hier die Lernwerkstättendiskussion der Gegenwart in eine historische Kontinuität stellen lässt. Das Zimmer lehrt das Denken und fördert so die Selbstregulation der Lernenden.
2. Im Spektrum der Bemühungen um Aufklärung und speziell im Hinblick auf Experimente einer Pädagogisierung des Raumes stellt Wolkes Vorschlag einen prominenten Typus dar. Die von Hanno Schmitt dargestellte Artenvielfalt hinsichtlich der Pädagogisierung des Raumes sollte im Blick behalten werden.



Hanno Schmitt: Vernunft und Menschlichkeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2007

Der im Thesaurus verfügbare Textauszug (↖ is.gd/jPL6Z) von Wolke eignet sich unseres Erachtens als Vorlage für Studium und Lehrerausbildung, um an ihm pädagogische Prinzipien deutlich zu machen und diese im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit und Reichweite in der Gegenwart zu diskutieren.

# »Fehlt da was?« (2/3) Von der Heiligkeit des Lernens zur Standardisierung des Humankapitals Christian F. Görlich

Die Wiederkehr der Religionen und des Problems des Glaubens findet sich nicht nur in individuellen Biografien, der Prozess lässt sich auch geschichtlich verorten. Vattimos These bliebe deshalb zu diskutieren, dass die Wiederkehr der Religionen zum jetzigen Zeitpunkt daran gebunden sei, dass sich den heutigen Menschen längst eine große Zahl enormer und mit den Mitteln der Vernunft und der Technik offensichtlich nicht lösbarer Probleme gestellt habe.

In diesem Sinne möchte ich auch die folgenden Ausführungen, wenn ich sie auf das Lernen in der Schule beziehe, als einen Reflex auf eine Dauerkrise unserer Bildungsinstitutionen verstanden wissen.

## Lernen im Kontext hinduistischer Rituale – ein Beispiel als Denkanstoß

Als Freund von Büchern habe ich das Glück, von meinen Freunden des Öfteren mit Lektüren beschenkt zu werden, denen neben der Unterhaltung auch ein gewisser Bildungseffekt nicht abzusprechen ist. Dazu gehörte der Roman von Martin Sutor: »Der Koch« (Zürich 2010). Sutor war mir bereits durch die frühere Lektüre von »Die dunkle Seite des Mondes« bestens in Erinnerung.

In seinem neuen Roman »Der Koch« handelt es sich um die Geschichte eines tamilischen Exilanten, der durch seine besondere, aphrodisierende Kochkunst eine Marktlücke entdeckt und damit nicht nur das Erfahrungsspektrum zahlungsbereiter Kunden erweitert, sondern auch Schweizer Eigentümlichkeiten und das Geschäftsgebaren international agierender Waffenschieber darlegt und anprangert. Um es kurz zu machen: weder die Kunst des Kochens noch die Kunst des Liebens erzeugten bei mir das Gefühl, ein lesenswertes Buch vor mir zu haben. Vielmehr waren es kleine fast in sich geschlossene Szenen, die das Leben tamilischer Exilanten in der Schweiz darstellten. So lernt der tamilische Koch in der Exilgemeinde nicht nur eine liebenswerte junge Frau mit vergleichbarem Migrationshintergrund kennen, vielmehr erinnert Sutor in diesem Zusammenhang auch an kulturelle und religiöse Rituale des Herkunftslandes. Dazu ein Zitat zu einer nur vordergründig peripheren Szene:

In diesen Tagen feierten die Hindus Navarathiri, den Kampf des Guten gegen das Böse.

Als sich die Götter einmal hilflos fühlten gegen die Mächte des Bösen, trennten sie sich alle von einem Teil ihrer göttlichen Kraft und formten daraus eine neue Göttin, Kali. In einem schrecklichen Kampf, der neun Tage und Nächte dauerte, besiegte sie den Dämon Mahishasura.

Wenn sich dieser Kampf jährt, beten die Hindus neun Tage lang zu Saraswati, der Göttin des Lernens, zu Lakshmi, der Göttin des Reichtums, und zu Kali, der Göttin der Macht.

Offensichtlich ist den Tamilen und im weiteren den Hindus das Lernen so wichtig, dass dafür im Himmel und auf Erden eine eigene Göttin zuständig ist.

Weitere Recherchen in Wikipedia ergab folgende Information (↖ de.wikipedia.org/wiki/Vasant\_Panchami – Stand: 29.10.2010) – mit dem bei dieser Quelle grundsätzlich angebrachten Vorbehalt:

Ganz besonders Künstler und geistig Arbeitende wenden sich an diesem wichtigen Feiertag an Saraswati: Schüler, Studenten und Lehrende ebenso wie Musiker, Maler, Autoren und Journalisten. Sie legen ihre Utensilien der Patronin zu Füßen – Bücher, Hefte, Stifte und Pinsel – und bitten um ihren besonderen Segen. Besonders in Bengalen ist es Sitte, dass kleine Kinder an diesem Tag das erste Mal in ihrem Leben einen Buchstaben schreiben. Andere schreiben mit „weißer Tinte“ (Milch) Segenssprüche oder ein Om in ihre Bücher.

Schüler und Studenten verehren die Göttin aber nicht nur zuhause auf dem Altar. In Schulen und Universitäten baut man jedes Jahr gemeinsam kleine oder große Altäre auf. Nicht selten formt man einen Berg und dekoriert diesen mit weißen Wattebäuschchen als Schnee, denn die Göttin soll aus den schneebedeckten Bergen des Himalaya kommen. Sehr häufig bauen junge Männer und Burschen auch verschiedene Variationen von Schiffen für Saraswati, mit denen sie nach der Überlieferung ihre Gläubigen besucht. Dann zelebriert der herbeigerufene Priester im Namen aller einen Gottesdienst, dem ein fröhliches Fest mit Musik, Tanz und gemeinsamem

Essen folgt. Zu diesem lädt man meist auch jene Mitschüler und Studenten ein, die nicht Hindus sind.

Im Osten Indiens ist die Begeisterung für die Göttin besonders groß. Viele Haushalte stellen Statuen oder Bildnisse auf, rufen einen Priester oder führen selbst ihre Zeremonien durch. Auch Vereine, Nachbarschaftsgemeinschaften oder andere Gruppierungen bauen gemeinsam kleine und große Verehrungsplätze in den Höfen und Straßen, oft muss sogar der Straßenverkehr dafür umgeleitet werden. Nach den religiösen Riten sitzen die Leute am Abend vor der Bühne mit der Göttin und nehmen an kulturellen Veranstaltungen mit Musik und Tanz teil.

Am zweiten Tag verabschiedet man die Göttin rituell, trägt die nun leblose Skulptur in Prozessionen unter Jubel und lauter Musik zum Fluss – wo sie in den Fluten versinkt.

Dieses Zitat aus Wikipedia müsste wohl mit religionswissenschaftlicher Kompetenz kommentiert und gewichtet werden. Ich möchte hingegen das beschriebene Ritual (fast im Sinne einer klassischen Unterrichtsvorbereitung) zum Anlass nehmen, Fragen zum Verständnis des Lernens in unserem Kulturkreis zu entwickeln. Dabei greife ich auf gegenwärtige religionsphilosophische Überlegungen zurück (Wendel 2010).

## Frageansätze

- Lassen sich in unserem Kulturkreis, der zur Zeit durch eine »Vermessung des Lernens« gekennzeichnet ist, äquivalente Wertschätzungen wie in dem hinduistischen Beispiel ausmachen?
- Formuliert die Rede von einer Göttin des Lernens vielleicht eine Wahrheit, die es in eine zeitgemäße Sprache zu transkribieren gilt und die zu mahnen geben sollte?
- Welche Chance dürfte eine solche Transkription haben? Oder wäre es nicht sinnvoller, gleich bei der authentischen Fassung zu bleiben oder zur authentischen Fassung zurückzukehren?
- Handelt es sich bei dem Beispiel um ein Relikt von Religiosität und/oder Religion, gleichsam einen Restbestand am Ende der Moderne, der sich im weiteren Säkularisierungsprozess verlieren dürfte und deshalb zu vernachlässigen ist?
- Welche Funktionen können diese religiösen Mythen für das Lernen und die Schule erfüllen: Funktionen der Identitätsstiftung, der Handlungsführung, der Kontingenzbewältigung, der Sozialintegration, der Kosmisierung oder der Weltentfernung (vgl. Wendel 2010, S. 13ff)?
- Wie das Heranwachsen und Leben im allgemeinen so ist auch das Lernen nicht frei von Bedingtheit und Begrenztheit, von Unbestimmbarkeit, Zufälligkeit, Grundlosigkeit und Nichterklärbarkeit. Welche praktischen Konsequenzen lassen angesichts dieses Umstandes für Schule und Lernen ziehen?

Für die Bearbeitung der oben aufgeworfenen Fragen wird eine (didaktische) Reduktion und Gewichtung nötig sein. Mit Blick auf potentielle Adressaten – etwa junge Kollegen in der Lehrerausbildung –, aber auch wegen einer offen eingestandenen persönlichen Faszination möchte ich zunächst versuchen, mich gleichsam exemplarisch über Veränderungen der Argumentation von Habermas (1981, 2008) dem heutigem Diskussionsstand über Aufklärung, Religionen und Säkularisierung zu nähern.

## Nachmetaphysisches Denken auf Ressourcensuche

Gott ist im Verlauf der Philosophiegeschichte schon wiederholt für tot erklärt worden, und Friedrich Nietzsches Diktum ist wohl nur das wirkmächtigste Bild. Verwunderlich bleibt, wie wenig sich mit einer solch theatralischen Verabschiedung der Transzendenz – wie der durch Nietzsche – auch das Thema Religion erledigt zu haben scheint.

Augenfällig lässt sich die Herausbildung einer neuen Gesprächsbereitschaft zwischen Philosophie und Theologie an der Person von Jürgen Habermas festmachen. In der Literatur finden sich zu dieser Entwicklung mittlerweile Phasenmodelle (Thomalla 2/2009), über deren innere Stimmigkeit später einmal die Habermas-Philologie befinden möge. Ich greife hier nur auf relativ frühe Äußerungen und den vorläufigen Endpunkt zurück:

Habermas spricht noch 1981 in seiner »Theorie des kommunikativen Handelns« davon (Habermas 1981, Bd. 2, Seite 118f), dass die sozial integrativen und expressiven Funktionen, wie sie zunächst von der rituellen Praxis erfüllt werden, auf das kommunikative Handeln übergehen,

# Zoobesuch Christopher Görlich

Wie intelligent sind Nashörner? Dieser und weiteren Fragen über die Namensgeber der Zeitschrift rhino didactics gingen die Herausgeber am 4. September 2010 im Allwetterzoo Münster nach.

Vis-a-vis der Nashörner erläuterte Dr. Dirk Wewers, Kurator des Münsteraner Zoos, Verbreitung, Zucht und Zoohaltung der Nashörner. Die Erklärungen des Tierpflegers machten auch das Sozialverhalten der Dickhäuter nachvollziehbar, das die Gäste beobachten konnten.

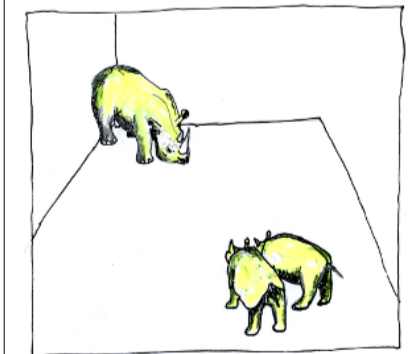
So trotteten die Nashornkühe Vicky und Emmi gemeinsam durch das Gehege. Teils ignorierten sie Harry, das einzige Männchen in der Runde, teils hielten sie es durch aggressive Attacken auf Abstand. Dieses Verhalten ist auch in freier Wildbahn zu beobachten, erklärte Wewers. Nur Nashornkühe schließen sich zu exklusiven Herden zusammen, in denen Nashornbullen unerwünscht sind. Derart abgewiesen, zog Harry beinahe apathisch seine Runden.



Drei Nashörner im Münsteraner Zoo – Vicky, Emmi und Harry

Das jüngste Nashorn des Zoos, die am 20. September 2009 geborene Ebon – wir berichteten in der Ausgabe 33 in dem Beitrag »Vom Wachstum der Nashörner« (↖ is.gd/jQIRJ) – zeigte sich nur von Weitem. Mittlerweile hat das Jungtier im Rahmen des Europäischen Erhaltungszuchtprogramms eine neue Heimat im Safaripark Longleat in England gefunden. »Das kleine Nashorn ist für den Zoo und die Stadt sicher wichtig,« erklärte Wewers. »Doch sein Wohlergehen steht für uns im Mittelpunkt.«

Eine erfreuliche Nachricht gab es dennoch: Mutter Emmi ist wieder schwanger. Der Zoo in Münster hofft auf weiteren Nashorn-Nachwuchs.



Karikatur von M.A. Meyer – drei Nashörner im Münsteraner Zoo

Bleibt die Frage, wie intelligent Nashörner sind. Wewers betonte, dass schon die Annahme, man könne den Begriff der Intelligenz einfach auf das Tierreich übertragen, falsch ist, wenn man nicht sagt, was man unter Intelligenz verstehen will.

Fest steht, dass die Nashörner hervorragend an ihre natürliche Umgebung angepasst sind. Das genügt, um ein gutes Leben zu führen – wenn nicht der Mensch den natürlichen Lebensraum und die Existenzgrundlage der Nashörner zerstört.

## »Fehlt da was?« (3/3)

## Von der Heiligkeit des Lernens zur Standardisierung des Humankapitals

Christian F. Görlich

wobei die Autorität des Heiligen sukzessive durch die Autorität eines jeweils für begründet gehaltenen Konsenses ersetzt wird. Das bedeutet eine Freisetzung des kommunikativen Handelns von sakral geschützten normativen Kontexten. Die Entzauberung und Entmächtigung des sakralen Bereichs vollzieht sich auf dem Wege einer Versprachlichung des rituell gesicherten normativen Grundeinverständnisses; und damit geht die Entbindung des im kommunikativen Handeln angelegten Rationalitätspotentials einher. Die Aura des Entzückens und Erschreckens, die vom Sakralen ausstrahlt, die bannende Kraft des Heiligen wird zur bindenden Kraft kritisiertbarer Geltungsansprüche zugleich sublimiert und veralltäglicht.

Später sollte diese anfängliche Einstellung ironisch als der Versuch einer feindlichen Übernahme der Religion durch die Philosophie charakterisiert werden. Jedoch schon in dieser frühen 80ziger Jahren gibt es auch Vorbehalte hinsichtlich der Möglichkeit eines völligen Verzichts auf Religion, und in der Folgezeit mehrten sich die Zweifel, dass die Philosophie in ihrer nachmetaphysischen Gestalt die Religion verdrängen beziehungsweise ersetzen kann. Die Philosophie ist angesichts der sich entwickelnden Herausforderungen offensichtlich überfordert.

Das durch die Säkularisierung und durch die zunehmend formale Organisation von Handlungssystemen entstandene Sinnvakuum wird, wie ich meine, durch die Sprache des Marktes und/oder auch durch die Rhetorik einer »Vermessung des Lernens« mit einem damit verbundenen Machbarkeitswahn schnell gefüllt. In dieser Situation sieht sich deshalb die Philosophie auf Bundesgenossen angewiesen, was ist nicht in dem Sinne zu verstehen ist, dass hier der Religion eine neue Macht zuwächst. Eher handelt es sich um eine Sensibilisierung des säkularen Staates und der Öffentlichkeit für die Artikulationskraft der Religionen und die Impulse, die aus religiösen Gemeinschaften kommen.

Den vorläufigen Endpunkt dieser Entwicklung des Denkens von Habermas stellt nach meiner Überzeugung sein 2007 in der Neuen Züricher Zeitung erschienener Artikel dar »Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. Über Glauben und Wissen und den Defätismus der modernen Vernunft« (Neue Züricher Zeitung vom 10. Februar 2007). Ausgangspunkt dieses viel beachteten und diskutierten Textes ist ein »paradoxes Ereignis«: die Beerdigung des Agnostikers Max Frisch am 9. April 1991 in der Stiftskirche Sankt Peter in Zürich. Max Frisch habe durch Vorwegbestimmung dieses Ortes die Peinlichkeit nicht religiöser Gestaltungsformen von Beerdigungen dokumentiert, »dass die aufgeklärte Moderne kein angemessenes Äquivalent für eine religiöse Bewältigung des letzten, eine Lebensgeschichte abschließenden rite de passage gefunden hat« (Habermas in Reder, Schmidt Hrg., 2008, S. 26).

Habermas will keinen *schwiemelligen* Kompromiss zwischen Unvereinbarem.

Wir dürfen uns um die Alternative zwischen anthropozentrischer Blickrichtung und dem Blick aus der Ferne des theo- oder kosmozentrischen Denkens nicht herum drücken. Aber es macht einen Unterschied, ob man miteinander spricht oder nur über einander. Dafür müssen zwei Voraussetzungen erfüllt sein: die religiöse Seite muss die Autorität der *natürlichen* Vernunft als die fehlbaren Ergebnisse der institutionalisierten Wissenschaften und die Grundsätze eines universalistischen Egalitarismus in Recht und Moral anerkennen. Umgekehrt darf sich die säkulare Vernunft nicht zum Richter über Glaubenswahrheiten aufwerfen, auch wenn sie im Ergebnis nur das, was sie in ihre eigenen, im

Prinzip allgemeinen zugänglichen Diskurse übersetzen kann, als vernünftig akzeptiert (a.a.O. S. 28).

Vernunft und Religion haben nach Habermas einen gemeinsamen Ursprung; sie sind komplementäre Gestalten des Geistes.

Indem ich von komplementären Gestalten des Geistes spreche, wende ich mich gegen zwei Positionen – einerseits gegen die bornierte, über sich selbst unaufgeklärte Aufklärung, die der Religion jeden vernünftigen Gehalt abstreitet, aber auch gegen Hegel, für den die Religion sehr wohl eine erinnerungswürdige Gestalt des Geistes darstellt, aber nur in der Art eines der Philosophie untergeordneten *vorstellenden* Denkens [...] Die Säkularisierung hat weniger die Funktion eines Filters, der Traditionsgehalte ausscheidet, als die eines Transformators, der den Strom der Tradition umwandelt (Habermas S. 29f).

Das Motiv von Habermas, sich in diesem Thema so zu positionieren, ist der Wunsch Kräfte gegen den Vernunftdefätismus der Gegenwart zu mobilisieren. Eines besonderen Rückhalts bedarf dabei die praktische Vernunft: »[...] der Entschluss zum solidarischen Handeln im Hinblick von Gefahren, die nur durch kollektive Anstrengung gebannt werden können, ist nicht nur eine Frage der Einsicht [...]«. Die praktische Vernunft verfehle ihre eigene Bestimmung, wenn sie nicht mehr die Kraft habe, »in profanen Gemütern ein Bewusstsein für die weltweit verletzte Solidarität, ein Bewusstsein von dem, was fehlt, von dem, was zum Himmel schreit, zu wecken und wachzuhalten« (Habermas S. 30f).

Wie hier altes utopisches Denken global eine Renaissance erlebt, sei durch einen kurzen Bezug auf Rorty angedeutet:

Mein Gefühl für das Heilige, soweit ich eines habe, ist an die Hoffnung geknüpft, dass eines Tages, vielleicht schon in diesem oder im nächsten Jahrtausend, meine fernen Nachfahren in einer globalen Zivilisation leben werden, in der Liebe so ziemlich das einzige Gesetz ist. In einer solchen Gesellschaft wäre die Kommunikation herrschaftsfrei, Klassen und Kasten wären unbekannt, Hierarchien zweckmäßige Einrichtungen auf Zeit, und Macht läge allein in der Verfügungsgewalt einer frei überkommenden, belesen und gebildeten [sic!] Wählerschaft (Rorty in Rorty/Vattimo 2006 S. 47).

Wenn diese Beschreibung der geistigen Situation der Gegenwart durch Habermas und andere Akzeptanz findet, so sehe ich hier auch die Allgemeine Didaktik gefordert. Meinert A. Meyer hat mich in Diskussionen wiederholt darauf hingewiesen, dass Wolfgang Klafki die Forderung nach einer reflexiven Religiosität zumindest explizit nicht in den Katalog seiner epochaltypischen und prinzipiell universalisierbaren Schlüsselprobleme aufgenommen hat. Ein Desiderat? Meinert A. Meyer bezieht sich bei diesem Hinweis auf eigene Erfahrungen in Malaysia, wo Religiosität und Religion ein Schlüsselproblem seien. Wenn weiter die Differenzierung zwischen Religiosität als subjektiven Faktor und den Religionen als kulturellen Fakten Zustimmung findet (vgl. Wendel 2010 S. 26), wäre dann nicht konsequenterweise die Gestaltung dieses potentiellen Spannungsverhältnisses als Entwicklungsaufgabe zu konzeptionalisieren und damit auch erziehungswissenschaftlicher Forschung zugänglich zu machen?

Hilfskonstruktionen bei der Behandlung des von Habermas auf die Tagesordnung gestellten Themas könnten Teilfragen sein:

- Was denn überhaupt mit Fehlen gemeint sei,
- wem denn etwas fehle (den Schülern, den Lehrern, dem System, ... ?) und

- was denn fehle (Riten, Solidarität, Wissen und Überzeugungen, eine öffentliche Diskussion)?

Vgl. hierzu auch Brieskorn in: Reder, Schmidt Hrg., 2008, S. 37

## Ausblicke auf ein Leben mit Anderen

Ruth Dölle-Oelmüller hat sich 1997 in einem – in seinem theoretischen und praktischen Anspruch auch heute noch lesenswerten – Aufsatz mit dem »Unbehagen an der Schule« auseinandergesetzt. Ihr Ausgangspunkt sind Verletzungen, denen sich Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sehen:

- Verletzungen durch Gewalt von anderen,
- Verletzungen durch die Fremdbestimmung und das Ausschalten von Selbsttätigkeit und Eigeninitiative oder
- Verletzungen durch fehlende gesellschaftliche Perspektiven.

Die Beispielliste ist von einer beklemmenden Aktualität und müsste heute noch fortgeschrieben werden.

Dölle-Oelmüller nennt einige (typische) Reaktionen auf solche Verletzungen, die sie selbst mit guten Gründen für wenig tragfähig hält:

- die Schule müsse wieder zur gemeinschaftsstiftenden Werten erziehen,
- die Schule müsse praktische Lebenshilfe geben,
- die Schule müsse, um die Schüler überhaupt erreichen zu können, die Faszination von Technik und Medien nutzen,
- die Schule müsse über verhaltenpsychologische Konzepte heilen,
- Schule brauche mehr Gefühl, Wärme und Nähe.

Die Skepsis, die Dölle-Oelmüller gegenüber solchen Rezepten geäußert hat, ist nicht ohne Emotionen und kritiklos hingenommen worden, und man kann wohl davon ausgehen, dass die Kritiker bis heute nicht verstummt sind.

Zielführend hingegen hält Dölle-Oelmüller

- ein Plädoyer für Distanz im Sinne der Fremd- und Selbstachtung der Individualität nach Plessner, Dieses Plädoyer für ein angemessenes Austarieren von Distanz und Nähe scheint heute angesichts der Aufarbeitung der Mißbrauchsfälle dringender denn je.
- ein Plädoyer für Üblichkeiten nach Marquardt und Die Reformwut scheint ungebrochen, aber selbst den verantwortlichen Politikern und Verwaltungsmenschen dämmert allmählich, dass dieser ständige und alles umfassende Veränderungswille die Akteure überfordert.
- eine Besinnung auf die Philosophie von Levinas, wonach wir das Göttliche nur durch das ethische Verhältnis zum Andern (vgl. auch Miething, 2001).

Vor diesem Hintergrund ist die indirekte Ausgangsfrage der Überschrift vielleicht neu zu formulieren: inwieweit könnte ein zeitgemäßer religiöser Blick – im Sinne eines nachmetaphysischen Denkens – auf Lernen und Schule sinnstiftend wirken und die sicher notwendige empirische Vermessung von Lernen und Schule ergänzen?

Zusammenfassend fällt es mir leichter, Szenarien zu benennen, die **nicht** angestrebt werden sollten:

Zum einen sollte es keine feindliche Übernahme des Religionsunterrichts durch säkularisierte Unterrichtsfächer geben, etwa nach dem Motto:

Streitschlichter-Kurs statt Religionsstunde  
Umgekehrt sollten die Einflussmöglichkeiten nicht-reflexiver Religionen nicht dadurch erweitert werden, dass sie als weitere Schulfächer eingeführt werden. Damit ist natürlich auch ein entsprechender Aufklärungsanspruch an die bereits etablierten Fächer verbunden.

Was bleibt, ist die Aufgabe, die Ressourcen der Sinnstiftung wieder zu gewinnen, die in den Religionen schlummern. Beispiele finden sich in den aktuellen Diskussionen um die Bio-Ethik. Es wird eine wie immer auch geartete institutionelle Absicherung dieser Potentiale zu erfinden sein – zu organisieren als wie auch immer benanntes Schulfach oder als fächerübergreifendes Prinzip. Ich persönlich habe in der Lehrerbildung versucht, auf eine Kultivierung der Sensibilität im Sinne von Dölle-Oelmüller zu setzen. Dabei war mir die Orientierung an der Wissenschaftspropädeutik als fachübergreifendes Prinzip hilfreich.

Es sei abschließend erlaubt, an meinen Griechischlehrer K. zu erinnern, der uns heranwachsende Jungen vor über 50 Jahren mittels des Chorliedes aus der »Antigone« von Sophokles nicht nur Griechisch lehrte, sondern auch das Gefühl der Griechen für Heiligkeit der Erde vermittelte. Wenn er uns die Verse rezitierte und dabei mit dem Versmaß angemessenen Schritten durch die Klasse schreiten ließ, schienen wir das Ritzen, die Verletzung der heiligen Erde, der Mutter Natur, durch das Ungeheuer Mensch fast physisch am eigenen Körper zu spüren. Dieses frühe Beispiel einer Werte konservierende Erziehung, diese Sublimierung des ungeheuerlichen Gedankens der Gotteslästerung in das Denken einer schützenswerten Umwelt, bedurfte noch keiner Orientierung an Standards und Kompetenzen.

Ungeheuer ist viel und nichts  
Ungeheurer als der Mensch.

[...] Erde, der Götter höchste,  
Die unerschöpfliche, unermüdlich,  
Bedrängt sein Pflug. Auf und ab  
Ackern die Rosse ihm  
Jahr um Jahr.  
Sophokles, Antigone Verse 933 ff.

## Literatur

- [Brieskorn(2008)] Brieskorn, Norbert (2008): Vom Versuch, eine Beziehung wieder bewußtzumachen. In: Reder und Schmidt(2008), S. 37–50.
- [Dölle-Oelmüller(1997)] Dölle-Oelmüller, Ruth (März 1997): Auf dem Wege zu einer Kultur der Sensibilität. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 19(3):193–202.
- [Habermas(1981)] Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- [Habermas(2008)] Habermas, Jürgen (2008): Ein Bewußtsein von dem, was fehlt. In: Reder und Schmidt(2008), S. 26–36.
- [Pollack(2009)] Pollack, Detlef (2009): *Rückkehr des Religiösen?* Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II. Mohr Siebeck, Tübingen.
- [Reder und Schmidt(2008)] Reder, Michael und Josef Schmidt, Hg. (2008): *Ein Bewußtsein von dem, was fehlt. Eine Diskussion mit Jürgen Habermas*, edition suhrkamp, Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- [Rorty und Vattimo(2006)] Rorty, Richard und Gianni Vattimo (2006): *Die Zukunft der Religion*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- [Sophokles(1993)] Sophokles (1993): *Antigone*. Philipp Reclam Jun., Stuttgart.
- [Thomalla(2009)] Thomalla, Klaus (Febr. 2009): Habermas und die Religion. *Information Philosophie*.
- [Vattimo(1997)] Vattimo, Gianni (1997): *Glauken – Philosophieren*. Philipp Reclam Jun., Stuttgart.
- [Wendel(2010)] Wendel, Saskia (2010): *Religionsphilosophie*. Grundwissen Philosophie. Philipp Reclam Jun., Stuttgart.