

## RPZ Impulse 2022

Ferdinand Herget

### **Die umstrittene Konfessionalität – oder: Warum Konfessionalität Teil des Religionsunterrichts ist, wenn es Religionsunterricht ist**

*Personerkenntnis als Offenbarung, Glaube und Bekenntnis*



## **Impressum**

RPZ-Impulse Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifenden Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

RPZ-Impulse Extra Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ oder anderer Autorinnen und Autoren zu aktuellen religionspädagogischen und religionsdidaktischen Themen.

Erscheinungsweise: Die RPZ-Impulse erscheinen einmal jährlich, die RPZ-Impulse extra in unregelmäßiger Weise. Beide Publikationen sind Online-Zeitschriften und kostenfrei zugänglich. Da sie eine ISSN-Nummer besitzen, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert.

Verantwortlicher Herausgeber: Dr. Ferdinand Herget, Direktor des RPZ

ISSN 2191-7930

[www.rpz-bayern.de](http://www.rpz-bayern.de)

© 2022 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.

## Inhalt

1	Einleitung: Der umstrittene Religionsunterricht - Konfessionalität im Widerstreit.....	4
2	Glaube und Offenbarung im natürlichen Erkennen .....	7
2.1	Offenbarung und Glaube als mindere Erkenntniswege? .....	7
2.2	Person- und Dingerkenntnis – ein übersehener Unterschied .....	8
2.3	Dingerkenntnis: Abstraktion, Standardisierung, Analyse, Regelhaftigkeit .....	9
2.4	Personerkenntnis: Offenbarung, Glaube, Bekenntnis.....	11
3	Offenbarung und Glaube im Christentum.....	16
4	Religionspädagogischer Ertrag: Personerkenntnis als Prinzip des Religionsunterrichts.....	17
4.1	Personerkenntnis und Folgerungen für den Religionsunterricht.....	17
4.2	Zur Operationalisierbarkeit von Verstehensprozessen im Religionsunterricht .....	19
4.2.1	Das Kompetenzstrukturmodell des RPZ .....	19
4.2.2	Das 4-Phasen-Modell des RPZ.....	20
5	Folgerungen und Ausblicke: Ohne Konfessionalität geht es nicht .....	21
5.1	Folgerungen: Konfessionalität als Bestandteil von Personerkenntnis .....	21
5.2	Ausblicke: Unterrichtsmaterial – Fortbildungen – Organisation – Begründung des Religionsunterrichts .....	21
6	Literatur .....	23

# Die umstrittene Konfessionalität – oder: Warum Konfessionalität Teil des Religionsunterrichts ist, wenn es Religionsunterricht ist

## *Personerkenntnis als Offenbarung, Glaube und Bekenntnis*

*Abstract: Die Konfessionalität des Religionsunterrichts ist umstritten, weil sich inhaltliche Bestimmung und Subjektorientierung zu widersprechen scheinen. Unter Rückgriff auf das Persondenken von August Brunner wird untersucht, wie dieser Widerspruch auflösbar ist. Ausgangspunkt ist die Unterscheidung von Dingerkenntnis als naturwissenschaftlichem Erkennen und Personerkenntnis als Erkenntnisform des zwischenpersonalen Bereichs. Grundfall der Personerkenntnis ist der Dialog. Seine Strukturteile sind die Offenbarung als freie Selbstmitteilung, der Glaube als zustimmende Annahme und Konfessionalität als Sichtbarmachen der Zustimmung. Sie sind schon Bestandteil jeder nichtreligiösen Kommunikation. Die Kommunikation im religiösen Bereich überbietet den natürliche Dialog, indem sie eine absolute Anerkennung des anderen einschließt. Daraus leiten sich für die Begründung und die Gestaltung des Religionsunterrichts weitere Annahmen ab, dass 1. Konfessionalität und Subjektorientierung im Dialog konspirieren, 2. das Persondenken Bestandteil schulischer Bildung sein soll, 3. dass der Religionsunterricht durch die Thematisierung der Absolutheit der Person einen eigenständigen und unverzichtbaren Beitrag zur schulischen Bildung leistet, 4. dass das Persondenken inhaltlich und methodisch im Religionsunterricht gefördert werden kann sowie 5., dass das Persondenken eine Offenheit für unterschiedliche Weltansichten ermöglicht.*

## 1 Einleitung: Der umstrittene Religionsunterricht - Konfessionalität im Widerstreit

Die Lage des konfessionellen Religionsunterrichts ist unübersichtlich. Juristisch legitimiert durch Art. 7.3 des Grundgesetzes und pädagogisch begründet durch die vier Modi der Weltbegegnung Jürgen Baumerts scheint seine Existenz gesichert.<sup>1</sup> Dennoch wird die Konfessionalität des Religionsunterrichts beständig hinterfragt. Bereits die religionsdemographische Entwicklung zeigt, dass der konfessionelle

---

<sup>1</sup> Vgl. Dressler 2007, 257. Baumert bleibt bei der Bestimmung des Modus konstitutiver Rationalität, unter den er Philosophie und Religion subsumiert, vage und führt nicht näher aus, ob die Konfessionalität des Religionsunterrichts Inhalt konstitutiver Rationalität ist (vgl. Baumert 2002b, 107). Baumert definiert die vier Modi folgendermaßen: „Was verstehe ich unter Modi der Weltbegegnung? Es gibt unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt. Kognitive Rationalität ist nur eine. Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung um ihrer selbst willen folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik auszeichnet. Sie teilen vielmehr eine spezifische Rationalität des Ästhetisch-Expressiven. Davon unterscheidet sich wiederum die Logik evaluativ-normativer Fragen, die Recht, Wirtschaft oder Gesellschaft aufwerfen. Ebenso sind die Fragen des Ultimativen - also Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens – anders zu behandeln als mathematische und naturwissenschaftliche Probleme. Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind. Schulen moderner Gesellschaften institutionalisieren die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen“ (Baumert 2002a, 7).

RU im Kontext Schule zukünftig schwerer zu organisieren sein wird. Zugleich schwindet das Bewusstsein konfessioneller Identität bei Schülerinnen und Schülern und auch ihren Eltern.<sup>2</sup>

Die Verwendung und das Verständnis des im Mittelpunkt der Diskussion stehenden Begriffs Konfessionalität ist vielfältig und schillernd. Eine einheitliche Definition scheint schwierig, weil viele der benannten Aspekte disparat sind:

- In der öffentlichen Diskussion lehnen manche die Konfessionalität des RU ab: Die Konfessionalität, so heißt es, separiere Schüler voneinander. Statt miteinander zu reden, redeten junge Menschen übereinander. Ein allgemeiner Werteunterricht sei die bessere Alternative, weil dort authentische Vertreter ihre Religion oder Weltanschauung darstellen könnten.<sup>3</sup> Radikalere Stimmen lehnen einen konfessionellen Religionsunterricht grundsätzlich ab, weil das Fach eine 2000 Jahre alte Hirtenmythologie vermittele, die für die heutige Zeit keine Antworten mehr liefere. Alternativ solle ein religionsübergreifendes Fach geschaffen werden, das sich mit den Weltreligionen befasse.<sup>4</sup> Konfessionalität meint hier offenbar einen fixierten, kirchlich bestimmten Inhalt, der entweder diskussionslos zu rezipieren ist oder als hoffnungslos veraltet betrachtet werden muss.
- Der kirchenamtliche Blick auf den konfessionellen Religionsunterricht, der sich in den Schreiben der Bischofskonferenz niederschlägt, ändert sich. Die bislang bestehende Betonung der konfessionellen Trias (katholische Lehrkraft, katholische Lehre, katholische Schülerschaft), die den Fokus auf die kirchlich bestimmten Inhalte legt, ist allein nicht mehr maßgeblich.<sup>5</sup> Einerseits wird die Subjektorientierung des Religionsunterrichts betont, wenn vom Einnehmen eines 'begründeten Standpunktes' die Rede ist.<sup>6</sup> Im Hinblick auf die Organisation heißt es andererseits, dass auch 'gemischt-konfessionellen Lerngruppen über einen längeren Zeitraum' hinweg gebildet werden können.<sup>7</sup> Konfessionalität wird als organisatorisch variabler, subjektbezogener und inhaltsbestimmter Prozess betrachtet.
- Binnenkirchlich beäugen einige den Religionsunterricht kritisch und werfen ihm mangelnde Effizienz bei der kirchlichen Integration Heranwachsender vor.<sup>8</sup> Andere betonen, dass der Religionsunterricht gar keine 'gläubigen Schüler' produzieren solle, sondern dazu diene, eine 'begründete Position in Bezug auf Religion ... und ... Konfession ... in (der eigenen) Lebenswelt' zu entwickeln.<sup>9</sup> Einerseits wird hier Konfessionalität als festgefügtetes Glaubenswissen verstanden, andererseits als Anlass zur Subjektwerdung.
- Ein knapper Blick auf den religionspädagogischen Diskurs zeigt das Ringen um die Bedeutung der Konfessionalität für den Religionsunterricht. Befürworter eines konfessionellen Religionsunterrichts heben darauf ab, dass ein religionskundlicher Unterricht zwingend die erfahrungsbasierte Teilnehmerperspektive ausblende. Eine solche Binnenperspektive solle »Sinn und Geschmack« fürs Unendliche schaffen<sup>10</sup>, ermögliche den Austausch über Glaubensüberzeugungen im Gegensatz zu einem religionskundlichen Unterricht eines auf weltanschaulicher Neutralität verpflichteten Staates, schaffe Identifikationsmöglichkeiten und fördere Kooperationsmöglichkeiten sowie Pluralitätsfähigkeit.<sup>11</sup> Andere betonen, dass das Konfessorische aus der Sache eine Botschaft mache und so zur Teilnahme einlade. Die Einladung

---

<sup>2</sup> Vgl. Roose 2020, 97.

<sup>3</sup> Vgl. Morgenroth 2021.

<sup>4</sup> Vgl. SPD 2018, 16.

<sup>5</sup> Zur Bedeutung der Trias vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 56. 1996, 50f.

<sup>6</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 103. 2016, 11.

<sup>7</sup> Ebda., 31.

<sup>8</sup> Vgl. Nahmen 2016, (ab min 17:50). Kritisch dazu Claudia Gärtner (Gärtner 2016).

<sup>9</sup> So Bischof Kohlgraf in Resing 2021, 6.

<sup>10</sup> So Bernhard Grümme in einem Leserbrief 10. Dezember 2020 DIE ZEIT No 52, 20.

<sup>11</sup> Vgl. Schweitzer 2017, 48ff.

zur Teilnahme gilt dabei als Grundbestand jedes Bildungsprozesses.<sup>12</sup> Gegen die Konfessionalität im klassischen Sinne wird eingewandt, dass so mehr und mehr jungen Menschen ein qualifizierter Zugang zu Religion als Modus der Weltbegegnung verwehrt werde.<sup>13</sup> Auch wird festgehalten, dass ein konfessioneller Religionsunterricht den Anforderungen an ein dialogisches Lernen nicht genüge.<sup>14</sup> Konfessionalität gilt einerseits als notwendige Bedingung für ein vertieftes Verständnis religiöser Rede, weil diese die Teilnehmerperspektive voraussetzt. Dagegen wird ihr vorgeworfen, dass die inhaltliche Fixierung viele Schülerinnen und Schüler ausschließt.

Die Konfessionalität des Religionsunterrichts scheint zwischen den Polen Dialogverweigerung oder Dialogermöglichung, Verhinderung religiöser Bildung oder Ermöglichung religiöser Bildung zerrissen. Das zeigt das Spannungsfeld zwischen der inhaltlichen Bestimmung der Konfessionalität als Bekenntnis zu bestimmten, von einer Religionsgemeinschaft vorgegebenen Inhalten, und der Frage, wie das in der Schulwirklichkeit Schülerinnen und Schülern ermöglicht, einen eigenständigen Standpunkt zu entwickeln, also konfessorisch zu sein.

Trotz der Unterschiedlichkeit der Positionen im Hinblick auf das Verständnis von Konfessionalität, scheint es weitgehend Konsens zu sein, dass ein zukunftsfähiger Religionsunterricht der 'Eigenlogik religiöser Rationalität gerecht werden soll, die durch ihre existentiellen Ansprüche definiert' werde.<sup>15</sup> Die Funktion des Konfessionellen hebt dabei auf den Beitrag des Religionsunterrichts für die Bildungsprozesse junger Menschen mit dem Ziel ab, dem Subjekt die Entwicklung einer eigenen weltanschaulichen oder religiösen Identität zu ermöglichen.<sup>16</sup> Diese Subjektorientierung macht sich begrifflich u. a. an der Unterscheidung des konfessionellen vom konfessorischen RU fest.<sup>17</sup> Nicht die Vermittlung eines abstrakt gedachten Glaubenskanons der Kirche ist das Ziel, sondern der Dialog über Überzeugungen konstituiert Religionsunterricht, mithin die Bildung einer reifen im Bereich von Weltanschauungen verantwortlich handelnden und vernünftig entscheidenden Persönlichkeit.<sup>18</sup>

Diese beiden Pole der Konfessionalität, die Subjektorientierung und die inhaltlich-institutionelle Bindung wirken unvereinbar. Andererseits erscheint die Forderung nach dem Dialog über Überzeugungen ein unhintergebares Ergebnis der Diskussion über die Konfessionalität des Religionsunterrichts zu sein. Das erfordert es, in neuer Weise über den bislang unterbestimmten konstitutiven Weltzugang Baumerts zu reflektieren.<sup>19</sup>

Wenn das Gespräch über Überzeugungen wesentliches Merkmal des Religionsunterrichts ist, muss dessen anthropologische Bedeutung und erkenntnistheoretische Funktion in den Blick genommen werden. Was macht einen Dialog über Überzeugungen aus? Und in welcher Weise kommt hier Konfessionalität ins Spiel? Das richtet den Blick auf den Dialog als Akt.

Im Folgenden wird gezeigt, dass der Dialog eine spezifische natürliche Erkenntnisweise ist, die den epistemischen Zugang zum anderen als Person gewährt. Die Struktur des Dialogs und der darin

---

<sup>12</sup> Vgl. Schmid 2017, 59; s. a. Schambeck 2012, 90.

<sup>13</sup> Vgl. Porzelt 2014, 136.

<sup>14</sup> Vgl. Knauth 2017, 194.

<sup>15</sup> Vgl. Riegel 2018, 149.

<sup>16</sup> Vgl. Woppowa 2/2021, 5.

<sup>17</sup> Vgl. Gronover und Boschki 2021, 29.

<sup>18</sup> Vgl. Schweitzer 2017, 43, ebd., 47; Schmid 2017, 64; Porzelt 2014, 135; Knauth 2017, 195; Woppowa 2017, 184; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 80. 2005, 29.

<sup>19</sup> Baumert ordnet der konstitutiven Rationalität in undifferenzierter Weise Philosophie und Religion zu. Baumert entgeht damit der grundlegende Unterschied zwischen Philosophie und zumindest Christentum. Philosophie stützt sich auf das eigene Erkennen und Verstehen, der Glaube stützt sich auf offenbarte Erkenntnis, die er mit eigenem Bemühen niemals erreichen kann.

gründenden Personerkenntnis wird in den Begriffen von Offenbarung und Glaube beschrieben.<sup>20</sup> Innerhalb dieses Dialogs ist der Begriff der Konfessionalität näher zu bestimmen. Dabei wird deutlich, dass Glaube und Offenbarung nicht etwas ausschließlich Religiöses oder gar Christliches sind, sondern vielmehr konstitutiv für menschlich-personales Erkennen sind. Daraus lässt sich die Funktion von Konfessionalität als Sichtbarmachen einer Überzeugung ableiten. Im Christentum erhalten Offenbarung und Glaube ein besonderes Gepräge dadurch, dass sie als Vertrautheitswissen von und Anerkennung durch eine absolute Person gedeutet werden.

Das hier vorgeschlagene Modell der Personerkenntnis vermag argumentativ darzulegen, dass Konfessionalität und Dialogizität, Subjektorientierung und inhaltliche Bestimmung einander bedingen und nicht ausschließen. Im Folgenden beschränkt sich die Untersuchung auf die Struktur der Personerkenntnis.<sup>21</sup> Weitergehende Überlegungen zu Inhalten, Strukturen und Personen im Religionsunterricht können darauf aufbauen.

## 2 Glaube und Offenbarung im natürlichen Erkennen

Ausgehend von zwei Vorüberlegungen zur Funktion von Glaube und Offenbarung im zwischenmenschlichen, natürlichen Bereich (2.1), der notwendigen Unterscheidung von Person- und Dingerkenntnis (2.2) werden die Struktur der Dingerkenntnis (2.3) und der Personerkenntnis (2.4) dargestellt, um die Funktion von Konfessionalität im Erkenntnisprozess bestimmen zu können.

### 2.1 Offenbarung und Glaube als mindere Erkenntniswege?

Offenbarung als Mitteilung von Sinn und Glaube als Zustimmung zum Geoffenbarten gehören grundlegend zum zwischenmenschlichen Bereich, weil sie den Dialog zwischen Personen ermöglichen. Diese später zu entfaltende These trifft auf eine vielfach verbreitete Ansicht, dass Offenbarung und Glaube auf den religiösen Bereich beschränkt sei. Und: Der Glaube habe dort zu verbleiben, damit Wissenschaft und Empirie das Handeln uneingeschränkt bestimmen können.<sup>22</sup> Dem Obskurantismus des Religiösen wird zugleich die Naivität des Glaubenden beigegeben. Milder formuliert, in der Sache

---

<sup>20</sup> Auffällig ist, dass Thorsten Knauths Modell des dialogischen Religionsunterrichts, dem der Verf. über weite Strecken zustimmt, sein Konzept ohne die Begriffe Glaube und Offenbarung entwickelt (Knauth 2017). So bleibt der Dialog unterbestimmt. Folglich begreift Knauth die Zusage von Sinn vor allem als eine 'Wegweisung für ein Tun' (vgl. Knauth 2015, 126). Wegweisungen bleiben einer Person vorgegeben und damit äußerlich. Im hier vorgeschlagenen Konzept von Offenbarung und Glaube wird jedoch die Zusage von Sinn als geschenkte Gabe und damit Begabung begreifbar, die zum freien Vollzug ermächtigt (dazu vor allem Ulrich 1974, 35f). Das erhellt den Kern der Zusage von Sinn: nämlich als Befähigung zur Mündigkeit im Denken und Handeln. Einen anderen Ansatz verfolgt Joachim Willems. Er argumentiert aus bildungstheoretischer Sicht dafür, Subjektorientierung und Konfessionalität nicht als Widerspruch zu sehen (Willems 2017). Darin stimmen der Verf. und Willems überein. Bedeutsam ist Willems Betonung des 'subjektiven Moments als konstitutiv für religiöse und theologische Rede' (a.a.O. 70). Willems argumentiert, dass das verstehende Verhältnis des Subjekts zu spezifischen religiösen Inhalten im Mittelpunkt steht, um deren Lebensrelevanz zu erschließen. Der von Willems zugrunde gelegte Subjektbegriff ist nur begrenzt geeignet, die im Personbegriff eingeschlossene Relationalität zu anderen Personen abzubilden. Daher hebt Willems sehr stark auf die Begegnung mit Inhalten ab und nicht auf den Modus der Personerkenntnis (s. u.). Zur Unterscheidung von Subjekt und Person vgl. Tze-wan (2019), bes. 391f.

<sup>21</sup> Der Gang der Untersuchung stützt sich vor allem auf den Personalismus, wie ihn August Brunner und Jean Mouroux entfaltet haben. Ergänzend werden hier Gedanken der metaphysischen Anthropologie Ferdinand Ulrichs und der Anthro-Theologie Jörg Spletts hinzugenommen.

<sup>22</sup> Vgl. Uner 2020.

aber vergleichbar, ist die Frage eines Journalisten an zwei Nobelpreisträger „Können Sie als aufgeklärte Naturwissenschaftler eigentlich an Gott glauben?“.<sup>23</sup> Fokussiert auf den Begriff Glauben ist das eine Demaskierung einer Erkenntnisweise, die bestenfalls Vermutungen, normalerweise aber nur Einbildungen und falsche Meinungen erzeugt. Umgangssprachlich heißt es dann „Glaube heißt nicht Wissen“: Glaubend gewinnt man keine Erkenntnisse über Wirkliches, die es jemals rechtfertigen würden, sich auf solcherart gewonnenes Wissen zu stützen oder gar sein Leben danach auszurichten. Denn dem Glauben fehlt das, was Wissen auszeichnet: Überprüfbarkeit, Widerlegbarkeit, Revidierbarkeit und eigene Einsicht auf Grund eigener Erkenntnisanstrengungen. Zwar kommt dem Glauben eine gewisse praktische Funktion zu, weil man aus pragmatischen Gründen auf einen fraglosen Wissenstransfer angewiesen ist – nicht jede Seite aus einem Schulbuch und nicht jede Zeitungsnachricht lassen sich förmlich nachprüfen. Aber das belegt nur die Vorläufigkeit des Glaubens, der, wann immer möglich, durch eigene Erkenntnis überwunden werden muss.

Neben der von einem verkürzten Verständnis von Naturwissenschaft getragenen Abwertung des Glaubens gibt es die aus dem philosophischen Denken kommende Entgegensetzung von Glaube und Vernunft.<sup>24</sup> Hier wird deutlich, dass Philosophie „der Idee nach, das Resultat des um sein Selbstverständnis ringenden philosophierenden Menschen, der im Philosophieren allerdings immer mehr tut, als diskursiv zu denken ... und daher die Selbstvergewisserung immer wieder neu in Angriff nehmen muss.“<sup>25</sup> Philosophie will durch eigene rationale Denkbemühungen zu Einsichten und Verständnis gelangen.<sup>26</sup> Das entspricht auch der Würde der Person – zu bedenken sind dabei auch die Grenzen menschlichen Erkennens (s. u. 2.4).

Diese zumeist philosophischen oder naturwissenschaftlichen Ansichten trüben den Blick dafür, dass Offenbarung und Glaube konstitutive Bedeutung für den Dialog und damit jede menschliche Gemeinschaft haben. Glaube und Offenbarung sind nicht, wie zu zeigen sein wird, auf den religiösen Bereich beschränkt, sondern gehören in gleicher Weise dem Bereich des Natürlichen an.

## 2.2 Person- und Dingerkenntnis – ein übersehener Unterschied

Grundlegend ist die Unterscheidung von Personerkenntnis, also einer Person, und Dingerkenntnis, der Erkenntnis von Stofflichem. Personerkenntnis hat den Menschen in seiner Geistigkeit zum Gegenstand, Dingerkenntnis das Materielle und seine Relationen.<sup>27</sup> Die weiter unten folgende Analyse der sogenannten Dingerkenntnis ist einerseits zur Unterscheidung von der Personerkenntnis notwendig und andererseits wichtig, um den Erkenntnisgegenstand und den Erkenntnisprozess des derzeit vorherrschende Erkenntnisparadigmas zu erfassen.

Der fundamentale Unterschied zwischen Person- und Dingerkenntnis wird leicht übersehen, weil der menschliche Geist auf Grund seiner Flexibilität und Umstellfähigkeit einfach zwischen diesen Erkenntnisformen hin- und herwechseln kann. Das Wesentliche der Personerkenntnis erlangt daher in der philosophischen und theologischen Reflexion nicht immer den Stellenwert, der ihr gebührt.<sup>28</sup> Das Übergewicht der Dingerkenntnis zeitigt, Personerkenntnis in den Kategorien der Dingerkenntnis zu beschreiben und zu beurteilen, so dass zentrale Merkmale der Personerkenntnis unterschlagen oder

---

<sup>23</sup> Vgl. Weishaupt 2007.

<sup>24</sup> Vgl. dazu den populärphilosophischen Dialog „Aus der Au vs. Grosser - Passen Glaube und Vernunft zusammen?“ Verwunderlich ist, dass Grosser kaum die Eigenart religiöser (biblischer) Sprache und ihre Kontexte erfasst und das als Sieg der Vernunft über den Glauben darstellt (Florin 2017). S. a. kritisch dazu Lehnert 2015.

<sup>25</sup> Vgl. Kolmer 2011, 1753.

<sup>26</sup> Zur philosophischen Diskussion über den Glauben und dessen epistemische Grenze zum religiösen Glauben vgl. Jaspers 1984, 110.

<sup>27</sup> Hier ist von einem weiten Begriff des Materiellen auszugehen: Als materiell wird das aufgefasst, was der naturwissenschaftlichen Methode unterwerfbar ist.

<sup>28</sup> Vgl. Brunner 1951, 214ff; dazu auch Kutschera 1998, 172f.



die Personerkenntnis sogar als mindere Erkenntnisform gegenüber der Dingerkenntnis qualifiziert wird. Fatalerweise kommen so die Eigenart der Personerkenntnis und deren existenzielle Bedeutung nicht mehr in den Blick. Das Personale wird marginalisiert und als bloß subjektiv, mithin fehlerbehaftet, interessengeleitet und wirklichkeitsverzerrend entlarvt. Die Tür öffnet sich dafür, den Menschen auf Quantifizierbares und damit Funktionales zu reduzieren, etwa auf das, was sich in Kosten-Nutzen-Rechnungen darstellen lässt, wie seine Produktivität, Krankheitskosten oder Steueraufkommen oder das, was algorithmisierbar ist.<sup>29</sup>

Person- und Dingerkenntnis setzen voraus, dass der Mensch offen für das ist, was unabhängig von ihm ist und sich von ihm unterscheidet. Die Offenheit, anderes zu erfassen, heißt Vernunft. Weltoffenheit schließt ein, dass der Mensch an allem Anteil nehmen und so die Grenzen der Selbstbezogenheit sprengen kann.<sup>30</sup> Die ichunabhängige Wirklichkeit ist Anruf und fordert Entscheidung – sie bewegt den Menschen zum Urteilen und Handeln. Beide Erkenntnisarten basieren auf dieser Offenheit, unterscheiden sich aber grundsätzlich durch Zugänglichkeit des Erkenntnisinhaltes und der dafür notwendigen Erkenntnisbewegung einer Person.

### 2.3 Dingerkenntnis: Abstraktion, Standardisierung, Analyse, Regelmäßigkeit

Dingerkenntnis bezieht sich auf stofflich Gegebenes. Dingerkenntnis besitzt die Merkmale der Abstraktion, Standardisierung, Analyse und Regelmäßigkeit. Das Stoffliche ist dem menschlichen Zugriff ausgeliefert und kann dem methodisch geleiteten Erkenntnistreben unterworfen werden. Dieses nutzt als Werkzeuge Mathematik und Experiment, um quantitative Verhältnisse und deren Veränderung auf Grund der Bewegung stofflicher Massen zu bestimmen. Ziel ist die ingenieurtechnische Beherrschung von Wirklichkeit.<sup>31</sup> Mathematik und Experiment garantieren, dass

---

<sup>29</sup> Algorithmen sind eindeutige Prozess- und Handlungsvorschriften, die dazu dienen, eine genau bestimmbare Aufgabe zu lösen. Ein sehr einfaches Beispiel dafür sind Kuchenrezepte. Algorithmen beherrschen mehr und mehr den Alltag, z. B. bei Lernprogrammen, bei Navigationsgeräten, bei Suchmaschinen, bei Korrekturprogrammen, bei der Berechnung von Kreditwürdigkeit und Versicherungsrisiken oder bei Dating-Apps. Ein wesentliches Ziel der Algorithmisierung ist, menschliches Verhalten umfassend zu steuern. Für das Funktionieren eines Algorithmus ist es wesentlich, die Aufgabenstellung genau zu analysieren. Um menschliches Handeln vorherzusagen, erzeugt man zunächst möglichst große Datenmengen aus beobachtbarem Verhalten. Daraus leitet man Wahrscheinlichkeitsszenarien ab: Handelt ein Mensch in einer bestimmten Weise, ist es wahrscheinlich, dass eine bestimmte andere Handlung folgt. Entsprechend unterstützt oder behindert eine algorithmusgesteuerte Maschine das Auftreten der vorhergesagten Handlung. Je mehr Daten man besitzt, desto besser ist die Vorhersage des kommenden Handelns. Bei Lernprogrammen werden dazu aus einer Vielzahl messbarer Daten (z. B. Herzschlag, Blickdauer auf eine bestimmte Stelle des Bildschirms, Verweildauer auf einer Seite) Wahrscheinlichkeitsaussagen über den Lernerfolg abgeleitet. Das Programm legt daraufhin die nächsten Lernschritte fest. Ziel aller großen Datenunternehmen wie z. B. Google, Microsoft oder Tesla ist es, solche Wahrscheinlichkeitsszenarien zu erzeugen und an interessierte Unternehmen zu verkaufen. Es gibt auch Lernsoftware, die dieses Geschäftsmodell nutzt. Die Algorithmisierung ist vor allem aus drei Gründen problematisch: 1. Wahrscheinlichkeitsaussagen betreffen immer die große Masse, aber niemals den Einzelfall. Ob der Algorithmus im Einzelfall richtig steuert, ist niemals gewiss. 2. Algorithmen sind nicht wertneutral. Sie basieren immer (!) auf den Werten und Normen des Programmierers. Diese sind zumeist intransparent. 3. Das anthropologische Grundmodell ist das einer Maschine. Damit werden alle personalen Bedingungen ignoriert.

<sup>30</sup> Der hier zugrundeliegende Vernunftbegriff knüpft an die antike und mittelalterliche philosophische Tradition an. Das in der Neuzeit dominierende Verständnis reduziert Vernunft auf eine wie auch immer geartete Methodologie (vgl. Kutschera 2000, 20f). Damit wird sie zum Werkzeug der Weltbeherrschung, die nur das technisch Beherrschbare als Wirkliches anerkennt. Exemplarisch dafür steht die Definition des Erkennens von Thomas Hobbes: Erkennen heißt, 'sich vorstellen zu können, was man mit einer Sache machen kann'. U. a. Adorno hat dieses instrumentelle Verständnis von Vernunft kritisiert.

<sup>31</sup> Dies bezieht sich auf das neuzeitliche Verständnis von Naturwissenschaft, das den Menschen zum Herrn und Besitzer der Natur erklärt (vgl. Tetens 1982, 73). Das Ziel ist die technische Organisation von Ursache-Wirkungsketten, um die 'Natur durch Gehorsam zu bändigen' (Bacon) und damit menschlichen Interessen zu unterwerfen. Tetens zeigt, dass der Ausgangspunkt der modernen Naturwissenschaften nicht die Beobachtung der Natur,

von äußeren Bedingungen oder vom Erkennenden verursachte willkürliche Veränderungen des Erkenntnisprozesses weitestgehend ausgeschlossen werden (*Abstraktion*). Die Abstraktion schließt alles Besondere, Individuelle und Einmalige aus, so dass allein allgemeine Merkmale des Stofflichen übrig bleiben, die für den angestrebten Zweck wichtig sind. Dies erlaubt die beliebige Reproduktion des Erzeugten, sofern alle Rahmenbedingungen beibehalten werden (*Standardisierung*). Die Mathematisierung bedingt ein zergliederndes Verfahren, um den Erkenntnisgegenstand in kleinstmögliche quantifizierbare Einheiten, die Elemente (sog. Punktteilchen), zu zerlegen (*Analyse*), so dass vom Erkenntnisgegenstand nichts übrig bleibt außer den Relationen zu anderen Punktteilchen. Wesentlich für Dingerkenntnis ist schließlich das Merkmal der *Regelhaftigkeit*. Umgangssprachlich wird dies oft als Beweisbarkeit bezeichnet. Das entspricht nicht dem Beweisbegriff der Mathematik oder der Philosophie. Diese definieren Beweis als unwiderlegbare Schlussfolgerung.<sup>32</sup> Dingerkenntnis kann durch neue Einsichten überboten oder sogar falsifiziert werden. Sie ist daher nicht unwiderlegbar. Dennoch gilt, dass Dingerkenntnis Bedingungen für das gesetzmäßige Verhalten von Stofflichem formulieren kann, so dass mit statistisch bestimmbarer Wahrscheinlichkeit regelhaftes Verhalten stofflicher Prozesse festgestellt wird. Diese Regelhaftigkeit erlaubt Vorhersagbarkeit und damit Sicherheit. Allerdings gilt: Die Vorhersagbarkeit gilt nur für den so präparierten und zugerichteten Ausschnitt des Wirklichen.

Abstraktion, Standardisierung, Analyse und Regelhaftigkeit erlauben es, Modelle in mathematischer Sprache zu formulieren, die beschreiben, wie Prozesse unter Beibehaltung aller Randbedingungen ablaufen und mit statistisch großer Wahrscheinlichkeit zum immer gleichen Ergebnis führen. Diese Modelle beziehen sich zuerst auf die technisch erzeugten Verfahren, werden aber auch mehr und mehr auf Abläufe in der Natur übertragen, etwa Wettervorhersagen. Die Entwicklung mathematischer Modelle hängt auch von den Möglichkeiten der mathematischen Sprache selbst ab. In technisch erzeugten Präparaten oder in der Umwelt können Verläufe auftreten, die sich mathematisch (noch) nicht beschreiben lassen. Sie gelten aus mathematischer Sicht als chaotisch. Das stößt die Erfindung neuer mathematischer Modelle an, die für diese Verläufe geeignet sind. Ein historisches Beispiel dafür ist Entwicklung der Infinitesimalrechnung durch Wilhelm Leibniz.

Beispiel für Dingerkenntnis sind die Experimente Galileis zum freien Fall von Kugeln: Er nutzte eine Fallrinne mit einem variierbaren Neigungswinkel. Dann maß er die Wegstrecke, die eine Kugel in der Fallrinne in bestimmten Zeitintervallen zurücklegt. Den Zusammenhang zwischen Neigungswinkel, zurückgelegter Wegstrecke und Zeitintervall beschrieb er in einer mathematischen Gleichung. Wesentlich für diese konkrete Versuchsanordnung und damit für jede Dingerkenntnis ist, dass sie von (möglichst allen) weiteren physischen und subjektiven Einflüssen abstrahiert, die die Bewegung der Kugel verändern und so eine mathematische Beschreibung erschweren oder sogar unmöglich machen. Zu den physischen Einflussgrößen, die den Lauf der Kugel verändern können, zählen Unebenheiten oder Kurven in der Laufrinne, Unrundheiten der Kugel usw. Hier ist größtmögliche Präzision gefordert. Zu den subjektiven Einflussgrößen, die ausgeschaltet werden müssen, gehören etwa das individuelle Zeitempfinden oder das Schätzen der Länge des Laufweges. Indem diese Größen in durch

---

sondern die Tätigkeit der Künstleringenieure der Renaissance war, die ihre mechanischen Apparate zum Gegenstand der Untersuchung machten, um dann die gefundenen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge durch mathematische Beschreibung in der Natur zu (re)produzieren oder zu entdecken.

<sup>32</sup> Beweise im engeren Sinne beziehen sich auf unwiderlegbare Vernunftwahrheiten: Als Beweis gilt ein Nachweis, der jeden vernünftigen Zweifel ausschließt. Dies garantieren logische Schlussverfahren, die Urteile aus dem logisch Vorausliegenden ableiten. Allerdings beweist die Richtigkeit des Schlussverfahrens nicht die Wahrheit der Prämissen. Diese muss als gesetzt anerkannt werden bzw. aus anderen Prämissen abgeleitet werden. Die Bedingung der Unwiderlegbarkeit schließt aus, den Begriff Beweis für empirische gewonnene Erkenntnisse zu verwenden. Diese können immer durch spätere Beobachtungen überboten oder widerlegt werden. Deshalb spricht man hier besser von Wahrscheinlichkeiten (vgl. Metschl 2011, 420f; dazu auch Carone 2009).

Quantifizierung *standardisierbare* und damit mathematisierbare Einheiten durch Uhr und Maßstab übersetzt werden (*Analyse*), lassen sich Relationen zwischen Zeit, Neigungswinkel und Laufweg einer Kugel in Zahlenverhältnissen (Differentialgleichungen) beschreiben. *Abstraktion* und *Standardisierung* garantieren die beliebige Wiederholbarkeit des Experiments mit dem gleichen Ergebnis (*Regelhaftigkeit*). Die mathematische Beschreibung sichert die intersubjektive Nachprüfbarkeit und Nutzung und damit die Verlässlichkeit des Verfahrens. Dingerkenntnis ist deshalb nahezu beliebig mitteilbar und überall nutzbar.

Dingerkenntnis und daraus kondensiertes Sachwissen unterstützen ein Individuum und eine Gesellschaft bei der Daseinsbewältigung. Sie erlauben Planbarkeit auf Grund von Organisation und Wahrscheinlichkeit, reduzieren Zufälliges auf ein Minimum und sichern die Lebensgrundlagen in vielen Bereichen (Ernährung, Gesundheitsvorsorge, Produktion, Handel). Die Ausdehnung der Regelungsmöglichkeiten und der damit verbundenen Ausschaltung des Zufälligen erleichtern das Leben gegenüber dem früherer Generationen enorm.

Die immensen Leistungen der technischen Weltbeherrschung verführen dazu, die Idee der Steuerbarkeit mehr und mehr auf den Menschen anzuwenden, um ihn mit den Mitteln technischer Verfahren in den Griff zu bekommen. Beispielhaft dafür stehen die vielfältigen Versuche, Lehr-Lern-Prozesse als mechanische Verläufe zu beschreiben und so beherrschbar zu machen, oder Techniken, vermittels prädikativer Analytik aus historischen Daten zukünftiges Handeln von Menschen vorherzusagen und zu steuern [z. B. Sicherheit (Verbrechensvorhersage); Versicherungen (Risikoanalyse), Mobilität (Steuerung von Verkehrsströmen), Marketing (Bedarfsweckung), Spracherkennung (Übersetzungsapps)]. Letztlich basiert das auf einem Maschinenmodell des Menschen, der als ein mehr oder weniger komplexer, kausal determinierter Apparat gesehen wird. Ein Anwendungsfall dafür ist die Hirnforschung.

#### 2.4 Personerkenntnis: Offenbarung, Glaube, Bekenntnis

Die *Personerkenntnis* gründet in einer wechselweisen Relation zwischen Personen, die sich vor allem im Dialog, dem Austausch zwischen und dem Mitsein von Personen verwirklicht.<sup>33</sup> Dies soll hier im Blick auf den Dialog zwischen Menschen entfaltet und beschrieben werden.<sup>34</sup> Die dabei erläuterten Begriffe *Offenbarung*, *Glaube* und *Bekenntnis* sind natürliche Geschehen und nicht religiös konnotiert. Ein Dialog ist ein ganzheitliches, komplexes Geschehen, dessen Bestandteile im Vollzug stets mitgegeben sind. Eine nachträgliche Analyse macht sie sichtbar.<sup>35</sup> Zentrales Merkmal des Dialogs ist das unmittelbare und unvermittelte Erfassen des Personseins des Gegenübers in seiner Vernünftigkeit und Freiheit, Unverfügbarkeit und Würde. Diese Grundtatsache ist die Voraussetzung jedes Erkennens. Das Personsein lässt sich daher zwar argumentativ aufzeigen, aber nicht empirisch nachweisen.<sup>36</sup>

*Sinn*: Das Erfassen von Sinn, das Verstehen, ist der Kern des Dialogs. Sinn bezeichnet den Inhalt, das Gemeinte, die Bedeutung des Gesagten, den eine andere Person mitteilen will. Der Sinn einer Aussage wird unmittelbar und ohne Analogieschluss erfasst.<sup>37</sup> Er ist gegenüber seiner materiellen Grundlage

---

<sup>33</sup> Brunner verweist darauf, dass die Wahl des Ausgangspunktes die Antwort auf die Frage, was Erkennen ist, maßgeblich bestimmt. Insofern ist es entscheidend, ob etwa das Ich=Subjekt und methodisch die Introspektion als Ausgangspunkt gewählt wird (z. B. Descartes; für den alles Nicht-Ich Objekt sein muss) oder die Skalen von Messinstrumenten (z. B. Konstruktivismus) (vgl. Brunner 1948, 19).

<sup>34</sup> Kulturschöpfungen wie Bücher oder Kunstwerke sind hier nicht Gegenstand. Insofern sie materielle Träger von Sinn sind, entsprechen sie dem Dialog, auch wenn ihnen das Unmittelbare fehlt.

<sup>35</sup> Vgl. Mouroux 1951, 25ff.

<sup>36</sup> Die Empirie versagt hier, weil das menschliche Personsein selbst nichts Materielles ist, auch wenn es an den Leib gebunden ist.

<sup>37</sup> Analogieschluss ist ein Schluss von einem Einzelfall auf einen anderen auf Grund der Übereinstimmung eines oder mehrerer Merkmale.

eine eigenständige Größe. Im zwischenmenschlichen Verkehr bedarf der Sinn der materiellen Vermittlung (z. B. Laute), geht aber nicht im materiellen Träger auf. Dieser kann sich ändern, etwa durch den Gebrauch anderer Worte oder anderer Sprachen, der Sinn des Gesagten bleibt jedoch gleich. Auch verändern ein Mehr oder Weniger der Lautstärke oder ein Mehr oder Weniger der Zahl der Zuhörer den Sinn nicht. Ebenso wenig weist ein Hörer einer an sich inhaltsleeren Lautfolge nachträglich einen Sinn zu, sonst enthielte das Gehörte nichts Neues. Auch findet kein Schluss von der eigenen Leiblichkeit, etwa dem eigenen Mienenspiel, auf den Inhalt des Gesagten statt.<sup>38</sup> Normalerweise kennt man das eigene Mienenspiel, etwa ein Lächeln, nicht, erkennt aber in der Mimik des Gegenübers die Stimmung.

*Person:* Im Dialog erweist sich das Gegenüber als vom Ich unabhängig und selbständig. Grund dafür ist das *Personsein*. Personsein ist Selbstbesitz, also Freiheit.<sup>39</sup> Das Innere - das Denken, Fühlen und Wollen - ist anderen grundsätzlich verschlossen.<sup>40</sup> Eine Person ist bleibend Geheimnis, weil ihr inneres Leben fremdem Erkenntniszugriff nicht preisgegeben ist.<sup>41</sup> Darin unterscheidet sich eine Person von einem Ding, das den Absichten des Erkennenden ausgeliefert ist. Es zerstört das Personsein, wenn es dem Modus der Dingerkenntnis unterworfen wird. Im Dialog öffnet eine Person ihr Inneres und teilt es mit: Sie gibt frei und selbstursächlich preis, was sie denkt, fühlt und will. Ihre Freiheit zeigt sich darin, dass sie dies zu einem selbstgewählten Zeitpunkt in dem Maße tun kann, wie sie es will.<sup>42</sup> Eine Person wird im Dialog als Mittelpunkt einer ganzen, eigenen Welt erfasst, deren Existenz aus sich heraus besteht und gerechtfertigt ist.<sup>43</sup> Der Dialog ist so stets Begegnung und nicht Auffinden eines Objekts.

*Offenbarung:* Die freie Mitteilung von Sinn heißt *Offenbarung*. Offenbarung hat einen dreifachen Gehalt: Einmal zeigt sich im Offenbaren, wie eine Person die Wirklichkeit sieht, wie sie diese erlebt und erfühlt, wie sie diese beurteilt und bewertet, was sie ihr bedeutet und wie sie diese gestalten will. Sie teilt mit, welchen Sinn sie in Wirklichem erkennt. Zugleich wird im Offenbaren das Personsein selbst sichtbar: die Vernunft als Offenheit für das Wirkliche, die Freiheit als Selbstbesitz und Quelle des Handelns sowie das Urteilen als Einstellung zu und Bewerten des Wirklichen. Und drittens schließt Offenbaren die Anerkennung des Angesprochenen als Person ein. Das Ziel der freien Initiative des Offenbarenden ist ein Gegenüber, das in gleicher Weise Person ist, die sich frei dem Sprecher zuwenden und verstehend antworten kann. Im Offenbaren wird klar, dass vorgängig der Hörende nicht als unterpersönlich Seiendes wie ein Tier oder unbelebte Materie angezielt wird, weil die Initiative des Sprechenden auf Antwort aus ist und nicht auf Reaktion oder Impuls.

*Glaube:* Das in freier Entscheidung verstehende Antworten auf Geoffenbartes heißt *Glauben*. Glaube ist ein durch Zustimmung gewonnenes Wissen.<sup>44</sup> Es ist die würdigende Bejahung eines Angebots zur

---

<sup>38</sup> Vgl. Brunner 1951, 18.

<sup>39</sup> Vgl. dazu Boschki 2020, 364.

<sup>40</sup> Aufgrund der Leiblichkeit ist dieser Selbstbesitz beim Menschen nicht vollkommen. Daher teilt ein Mensch auch durch seine leiblichen Reaktionen Inneres mit. Das Mitgeteilte bleibt in seiner materiellen Konfiguration mehrdeutig, weil das Materielle den Sinn zwar trägt, aber nicht selbst der Sinn ist. Es bedarf daher der deutenden Offenbarung, die aus dem Selbstbesitz hervorgeht.

<sup>41</sup> Dazu auch der von Grümme geprägte Begriff der Alterität (vgl. Grümme 2012, 262f). Geheimnis ist nicht Fremdheit. Unter Wahrung des Selbstbesitzes kann Geheimnis offenbart und mitgeteilt werden. Fremdes bleibt unzugänglich.

<sup>42</sup> Eine Person unterscheidet sich daher von einem Reflexapparat, wie es der Behaviorismus behauptet.

<sup>43</sup> In der Pädagogik hat z. B. Helmut Peukert mit Rückgriff auf Hannah Arendts Begriff der Natalität dieses Moment der Selbstursprünglichkeit und Unverfügbarkeit thematisiert (vgl. Peukert 1998, 24).

<sup>44</sup> Vgl. zum Folgenden: Pieper 2.1962, 18ff; s. a. Brunner 1985, 30f.

personalen Gemeinschaft, denn wie der Sprecher ist der Hörer Person. Gemeinschaft gründet im Glauben, ohne den es keine Begegnung, keinen Austausch, keine Sprache und kein Verstehen gäbe.<sup>45</sup>

Diese Mitteilung ist das Offenbaren von Unverfügbarem, also eines Geheimnisses. Die Annahme des Geoffenbarten beruht auf einem Akt freier Zustimmung und wird nur so zu einem sicheren Wissen. *Glauben ist das vertrauende Fürwahrhalten eines Wissensinhaltes, in den man aus eigenem Bemühen keine Einsichten gewinnen kann, aber auf Grund der Vertrauenswürdigkeit der mitteilenden Person für wahr hält.* Glauben hat daher eine Doppelstruktur: Einerseits bezieht er sich auf eine Person, der man Vertrauen schenkt, und andererseits bezieht er sich auf den Inhalt, den diese Person mitteilt.<sup>46</sup> Dem, dem man Glauben schenkt, glaubt man entweder ganz oder gar nicht. Hält man das Wort eines anderen nur unter Vorbehalten für wahr, vermutet man, dass er die Wahrheit spricht, aber man glaubt ihm nicht im eigentlichen Sinn. Andererseits ist Glauben Wissen aus zweiter Hand. Der Glaubende hält auf das Zeugnis eines anderen hin etwas für wahr, was er selbst nicht erkannt hat oder erkennen kann. Der Grund für das Für-wahr-Halten, das Glauben, liegt in der mitteilenden Person und nicht in dem mitgeteilten Sachverhalt. Im Glaubensakt liefert man sich in gewisser Weise dem Offenbaren vertrauend aus. Die Gewissheit fußt auf der Verlässlichkeit dessen, der über einen Sachverhalt Auskunft gibt, aber nicht auf eigener Einsicht. Die Anerkennung dieser Verlässlichkeit ist daher ein Willensakt als freie Entscheidung. Daher gilt: „Niemand der glaubt, muss glauben.“<sup>47</sup>

*Glaube und Beweis:* Glaube ist auf Grund seiner Unmittelbarkeit der Schau des Personseins sicher und fest, aber eben kein unsicheres oder ungewisses Vermuten. Er bedarf deshalb einerseits keines Beweises. Andererseits kann es keinen Beweis geben. Glaubenserkenntnis richtet sich auf die einzelne, konkrete Person als Ganze und nimmt sie in ihrer Einmaligkeit wahr. Ein Beweis dagegen schaltet alle individuellen Merkmale aus und berücksichtigt nur jene, die auf eine Vielzahl von Individuen zutreffen. Schließlich schließt ein Beweis Freiheit aus, weil auf Grund seines logischen Aufbaus das 'Argument die Richtigkeit der Behauptung erzwingt'.<sup>48</sup> Ein Beweis benötigt keine Zustimmung, die aber für die Personerkennung unerlässlich ist.

*Perspektivenübernahme:* Glaubend wird der geistige Standpunkt des anderen aufgenommen und Wirkliches gleichsam mit seinen Augen gesehen.<sup>49</sup> Der Sinn, den der andere entdeckt hat, wird mitvollzogen und angeeignet. Der Glaubende erweitert seine Welt um neue Facetten und Perspektiven, entdeckt für sich neue Lebensmöglichkeiten und gewinnt neue Gestaltungsräume. Zwischen den Personen wächst ein Kosmos des Verstehens, Urteilens, Fühlens und Handelns, der sie einander näherbringt, Gemeinschaft stiftet oder vertieft, Verschiedenheit verdeutlicht und Grenzen absteckt. Indem sich die Weltsichten verweben, werden Fülle und Reichtum personaler Begegnung und dialogischen Austausches erlebbar, Verschiedenheit als Bereicherung erfahrbar und das Miteinander als Brücke begreifbar.<sup>50</sup> Der Dialog entspringt aus dem Reichtum des anderen und nicht der Not des Missverstehens.

*Verstehen:* Das glaubend vollzogene Verstehen ist ein Innwerden des Sinns des Geoffenbarten. Im Verstehen wird das Viele auf einen ihm innewohnenden Sinn bezogen, so dass es sich als sinnvolles Ganzes zeigt und so auf seine Quelle, die offenbarende Person verweist. Geistiges vermag vermittelten

---

<sup>45</sup> Vgl. Brunner 1985, 31.

<sup>46</sup> Vgl. Pieper 2.1962, 29.

<sup>47</sup> Pieper 2.1962, 58. Im Glaubensakt sind daher Festigkeit und Sicherheit der Zustimmung und Denk-Unruhe auf Grund der fehlenden eigenen Einsicht gleichzeitig gegeben. Das erzeugt die dem Glaubensakt eigentümliche Spannung.

<sup>48</sup> Vgl. Metschl 2011, 420; dazu auch Brunner 1985, 37.

<sup>49</sup> Vgl. Brunner 1976, 9. Damit ist der erkenntnistheoretische Grund der Perspektivenübernahme und Perspektivenverschränkung näher bestimmt (dazu auch Woppowa 2017, 180f).

<sup>50</sup> Vgl. dazu Ulrich 1974, 22f: Erst in der bleibenden dialogischen Differenz wird Überlieferung möglich.

Sinn aufzunehmen und nachzuvollziehen, ohne sich selbst zu verlieren. Verstehen ist das individuelle, unvertretbare, also nicht von außen machbare oder einflößbare Verhältnis des Glaubenden zu einem Sinn.<sup>51</sup> Verstehen kann nicht übertragen, eingetrichtert, eingestanzt oder eingefüllt werden, weil es Frucht der Erkenntnisbemühungen des Glaubenden ist.<sup>52</sup> Verstehen ist auch keine (Ko-)Konstruktion der Sicht des anderen auf die Wirklichkeit.<sup>53</sup> Im Verstehen bleibt die Differenz von eigener und fremder Sicht auf die Wirklichkeit präsent. Verstehen ist die Aneignung der Sicht auf Wirklichkeit eines anderen. Dem Hörenden bleibt bewusst, dass sich deren Quelle von der eigenen Sicht unterscheidet. Deshalb ist Verstehen von Zustimmung oder Ablehnung zu unterscheiden. Das Verstandene kann so begründbar angenommen oder abgelehnt werden. Ebenso wenig erschöpft sich Verstehen im bloßen Wiederholen des Geoffenbarten, wie es für das Experiment gilt. Für dieses ist die unveränderte, identische Reproduktion wesentlich, die alle weiteren Einflussgrößen ausschließt.

Für das Verstehen ist normalerweise ein längerer Prozess der Durchdringung und Aneignung notwendig. Alles Geoffenbarte beinhaltet zugleich die Aufforderung, das Mitgeteilte in seiner Bedeutung für die eigene Person zu prüfen, es mit der eigenen Weltsicht zu vergleichen, die Weltsicht des anderen nachzuvollziehen und so seine eigene Erfahrungswelt zu erweitern, zu vertiefen oder zu differenzieren. Das Spektrum der Veränderung reicht von vollständiger Umgestaltung der eigenen Sicht der Wirklichkeit (vgl. Paulus vor Damaskus) bis hin zur klaren Ablehnung des Gehörten. Dieser Urteilsakt ist immer eine begründete Entscheidung.

*Begrenztheit natürlicher Glaubenserkenntnis:* Glaube und Glaubenserkenntnis des Menschen ist in zweifacher Hinsicht begrenzt und damit auch irrtumsanfällig. Menschliches Erkennen ist immer stofflich vermittelt. Erstens kann Stoffliches die Fülle des Sinns nicht auf einmal zeigen, sondern muss ihn nacheinander darstellen, wie z. B. ein Text den Sinn von Gesagtem oder ein Musikstück eine Melodie schrittweise entfaltet. Dieses Nacheinander kann vom Offenbarenden unvollständig gestaltet sein oder vom Glaubenden bruchstückhaft erfasst werden. Mitgeteiltes und Aufgenommenes sind im Hinblick auf das Ganze des Sinns defizient und für Missverstehen anfällig. Missverstehen bedarf trotzdem des Bezugs zu einem sinnvollen Ganzen, sonst hätte der verstehende Geist nur Zugriff auf zusammenhanglose Elemente, die gar nicht als Teil einer bestimmten (und damit missverstehbaren) Selbstmitteilung erkennbar wären. Zweitens ist der Mensch selbst eine leib-geistige und zugleich kontingente Größe. Als solche ist er auf die stoffliche Vermittlung durch den Leib angewiesen, die – wie gerade gezeigt – das Geistige in seiner Fülle nur schrittweise darzustellen vermag. Darüber hinaus ist der Mensch als endliches Wesen nie vollständiger Selbstbesitz. Das begrenzt seine Freiheit und damit auch seine Selbstmitteilung: Er ist sich seiner selbst nie vollständig bewusst und besitzt sich in gleicher Weise nie vollständig. Auch das ist ein Anlass zum Dialog, durch den er Grenzen verschieben

---

<sup>51</sup> Erkenntnistheorien, die ihre Begrifflichkeit an Sachhaftem entfalten, können diese Übergabe nur als Verdrängung des einen durch das andere begreifen. Das ist, wenn diese Theorien religionspädagogisch rezipiert werden, problematisch, weil jede Form von Offenbarung als Verdrängung des Ichs durch ein anderes gedacht wird. Vielmehr ist Offenbarung als befreiende Mitteilung, als Begabung zu verstehen (vgl. dazu Ulrich 1974, 18ff).

<sup>52</sup> Alle ideologische Schulung aber auch Lerntheorien behavioristischer Prägung gehen davon aus, Verstehen durch Übertragung und Wiederholung herstellen zu können. Sie scheitern notwendigerweise, weil sie das Personsein ausblenden.

<sup>53</sup> Konstruktion ist hier im Sinne des Konstruktivismus gemeint (vgl. Herget 2012). Der Konstruktivismus kann, ohne in Selbstwiderspruch zu geraten, keine Perspektivenübernahme erklären. Er müsste ausweisen, welche Bewusstseinsinhalte nicht vom Subjekt konstruiert sind. Das ist aber theoriegemäß – bis auf die inhaltlich leeren, wirkursächlichen Stöße (= Perturbationen) – nicht möglich. Zur theologischen Kritik am Konstruktivismus (s. a. Klumbies 2018, 157). Letztlich können konstruktivistische Theorien die Konstitution von Gemeinschaft durch Dialog nicht erklären.

kann: die Grenzen seines Wissens über sich sowie über andere und darüber hinaus die Grenzen seiner eigenen Freiheit sowie die der anderen.<sup>54</sup>

Die Anfälligkeit der Glaubenserkenntnis für Missverstehen ist ein wesentlicher Grund, sich denkend in das Mitgeteilte zu vertiefen, es zu klären und so zu einem vertieften Verständnis zu gelangen. Ebenso bewirkt die Begrenztheit des Stofflichen, sich denkend einen Sachverhalt zu erschließen, weil es den Sinn nur schrittweise darstellen kann. Das Denken dient damit dem Verstehen durch seine Fähigkeiten der Analyse und der Synthese. Freilich gilt auch hier: Das Denken kann den Akt der Einsicht vorbereiten, unterstützen und vorantreiben. Der Moment der Einsicht, in dem dem Denkenden ein Licht aufgeht, ist nicht machbar.<sup>55</sup>

*Glaubenserkenntnis vs. Dingerkenntnis:* Glaubenserkenntnis wird, insbesondere dann, wenn Dingerkenntnis als sichere Erkenntnisweise gilt, als unzuverlässig, täuschungs- und betrugsanfällig eingeschätzt. Das beruht vor allem auf der Existenzangst des kontingenten Menschen, der sich im Dialog der Freiheit des anderen überantwortet und sein Schicksal in dessen Hände legt. Beides, Offenbarung und Glaube, das Sich-Öffnen des Sprechenden und des Hörenden, sind in ihrer Eigenart gefährdet, wenn sie wie Dingerkenntnis gestaltet werden. Offenbarung im Modus der Dingerkenntnis bezweckt dann, die hörende Person zu einem leeren Datenträger zu machen, der sich beliebig formatieren lässt. Das negiert Hören als eigenständigen, produktiven Akt, der sich gerade im Empfangen verwirklicht. Glauben im Modus der Dingerkenntnis gedacht, leugnet das Personsein des anderen, verweigert so das Hören und dekonstruiert jede Übergabe als Entfremdung, deren Ziel allein die gewaltsame Durchsetzung ichfremder Interessen ist. Dem kann sich der Hörende nur durch Verweigerung des Gehörten und Schaffung einer eigenen Wirklichkeit entziehen. Der freie Dialog wird von der einen oder der anderen Seite zu einem Zwangsgeschehen umgewandelt. Diese (wechselweise) Negation von Offenbarung und Glaube entfremdet Personen voneinander und isoliert sie, obwohl sie niemals ohne Gemeinschaft leben können.

*Zusammenfassung:* Personsein bedeutet Offenheit (Vernunft) in der Weise, dass Geoffenbartes unmittelbar verstanden wird. Im Dialog vollzieht sich ein Wechselspiel von Sinnmitteilen und Sinnempfangen. Sprecher und Hörer erkennen sich darin unmittelbar als Personen, die in Akten freier Selbstmitteilung und freiem Zuhören einander begegnen. Ohne sich selbst zu verlieren, teilt der eine sich dem anderen mit; ohne als Person unterzugehen, kann ein Hörer Sinnvolles annehmen und seine Sicht erweitern oder verändern. Dieses Wechselspiel ist wesentlich auch ein Akt der Bejahung des anderen als Person. Offenbarung zwingt nicht zur Annahme, sondern ruft zur freien Anerkennung auf. Hörend erkennt eine Person an, dass das Gegenüber ebenbürtig, gleichgestellt und gleichwertig ist, also in gleicher Weise Person ist. Diese freie Annahme des Mitgeteilten heißt Glaube.

*Konfessionalität in der Personerkennung:* Im Kontext von Personerkennung ist Konfession näher bestimmbar. Konfessionalität ist das *Sichtbarmachen von Zustimmung* und somit notwendiger Teil des Dialogs und des Wechselspiels von Offenbarung und Antwort des Glaubenden. Der Akt des Bekennens betrifft einerseits den Offenbarenden und andererseits den Glaubenden. Auf der Seite des Offenbarenden beinhaltet das Konfessionelle drei Aspekte: 1. die Anerkennung des Hörenden als Person; 2. die Anerkennung des Dialogs als sinnvoll zu führendes Gespräch und 3. das Sichtbarmachen der Erkenntnis- und Handlungsrelevanz des Geoffenbarten. Das Offenbarende selbst eröffnet damit einen Raum des Dialogs, in dem der Angesprochene zu Erkenntnis und Entscheidung aufgerufen wird. Auf jeder Ebene kann Konfessionalität vom Offenbarenden verweigert werden: Betrifft die Verweigerung die ersten beiden Ebenen, ist kein Gespräch möglich; betrifft sie die dritte Ebene, kann das Anlass werden, sich über die Bedeutung des Mitgeteilten zu verständigen. Die Freiheit des

---

<sup>54</sup> Vgl. Brunner 1985, 36; ebda. 64.

<sup>55</sup> Vgl. Metzger 2.1962, 95f.

Offenbarenden ist die Voraussetzung für das Bekennen. Auf der Seite des Glaubenden beinhaltet die notwendige Sichtbarmachung der Anerkennung ebenfalls drei Aspekte: 1. bedeutet Bekennen die sichtbare Anerkennung des Offenbarenden als Person; 2. beinhaltet Bekennen die Anerkennung seiner Rede als sinnvoll und 3. bezieht sich das Bekennen auf den Inhalt des Geoffenbarten als für den Glaubenden erkenntnis- und handlungsrelevanten Inhalt. Weil der Glaubensakt ein freier Akt ist, kann auf jeder Ebene das Bekenntnis und damit der Übergang zur nächsten Ebene verweigert werden. Auf der ersten Ebene wird jede Gemeinschaft verweigert, auf der zweiten Ebene der konkrete Dialog, auf der dritten Ebene wird das Offenbarte als mehr oder weniger bedeutungslos für das eigene Leben bezeichnet. Die Verweigerung auf der dritten Ebene eröffnet die Möglichkeit zum weiteren Gespräch. Konfessionalität bleibt – im Kontext dieses Dialogverständnisses – immer eine freie Entscheidung, weil sie von der willentlichen Zustimmung zum Offenbarenden und dem Offenbarten abhängt.

### 3 Offenbarung und Glaube im Christentum

Im Folgenden soll ein Element des Glaubensbegriffs des Christentums kurz skizziert werden, das der Anerkennung. Themen wie Gnade oder Inhalt der Offenbarung werden hier nicht behandelt, auch wenn der Glaube in christlicher Überzeugung eine Gnade ist. Weil es um die Struktur des Glaubensaktes geht, kann hier weitestgehend auch auf eine Ausfaltung des Inhalts des Glaubens verzichtet werden.

Der Begriff Glaube steigt im Neuen Testament zum zentralen Begriff im ‘Selbstverständnis des Christentums’ auf – und nicht Liebe, Geist, Erkenntnis oder Umkehr.<sup>56</sup> Schon das rechtfertigt die analoge Übertragung der im zwischenmenschlichen Bereich gewonnenen Befunde zu dem Begriffspaar Offenbarung-Glaube. Vertieft wird dies durch die christliche Gottesvorstellung, deren Kern die Trinität der Personen ist und damit Gott als In-sich-Beziehung-Seiend versteht.<sup>57</sup> Weil es eine Analogie zwischen menschlichem und göttlichem Personsein gibt, ist es möglich, das Personhafte in Gott in den Kategorien des Personhaften des Menschen auszudrücken.<sup>58</sup> Analogie bedeutet einerseits, dass Eigenschaften oder Handlungen bei verschiedenen Einzelseienden einer Seinsstufe einander entsprechen. Andererseits sind Einzelseiende immer voneinander verschieden, sonst wären es keine Einzelseiende. Der Grad der Entsprechung kann dabei variieren. Die innere Grenze ist die Individualität, der nichts anderes entspricht. So kann in analoger Weise der im zwischenmenschlichen Bereich gewonnene Befund zum Dialog auch auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch angewendet werden – wie dies von Anfang an auch das Neue Testament tut.<sup>59</sup> Freilich ist dabei zu beachten, dass das analoge menschliche Sprechen über Gott im Hinblick auf dessen Wirklichkeit im höchsten Maße zurückbleibt und daher dauernd Geheimnis ist.<sup>60</sup> Die Begriffe, die das Verhältnis Gottes zum Menschen in geeigneter Weise beschreiben, entstammen der Sphäre personaler Begegnung: ‘Zuwendung, Ansprache, Verstehen, Anerkennung, Vertrautheit, Gemeinschaft’.<sup>61</sup>

---

<sup>56</sup> Vgl. Mutschler 2019, 2; vgl. Rottenwöhler 2017, 226.

<sup>57</sup> Vgl. Wischmeyer 2015, 8.

<sup>58</sup> Vgl. Brunner 1985, 84f.

<sup>59</sup> Ebd., 86.

<sup>60</sup> Vgl. Brunner 1982, 141.

<sup>61</sup> Ebd., 143.



So wie bei der natürlichen Offenbarung entspringt die Selbstoffenbarung Gottes seinem vollkommenen Selbstbesitz. Gottes Personhaftigkeit wird vom Menschen nur auf Grund der göttlichen Offenbarung erkannt und kann nicht erschlossen werden. Erste Quelle ist die Bibel als werthafte Offenbarung, die auch die verstehende Erkenntnis des Unterschiedes zwischen der absoluten Person Gottes und den Geschöpfen in analoger Weise erfassbar macht.<sup>62</sup>

Die Offenbarung der absoluten Person Gottes schließt die absolute Anerkennung des Empfängers der Offenbarung, des Menschen, ein. Weil Gott in sich kohärent ist und sich dementsprechend zeigt – sonst müsste man einen Selbstwiderspruch annehmen –, sind Offenbarung und absolute Anerkennung nicht ohne einander zu denken. Seine Hinwendung zum Menschen kann also nur so erfolgen. Die Anerkennung durch Gott unterscheidet sich von der Anerkennung durch Menschen in ihrer Unbedingtheit und Absolutheit. Der Mensch kann Anerkennung immer nur in eingeschränkter Weise schenken, weil er selbst bedingt ist.<sup>63</sup>

Glaube im Sinne des Christentums bezeichnet die umfassende Antwort des Menschen auf die vorgängig gnädige Zuwendung Gottes und meint die innere Zugehörigkeit des Menschen zu Gott.<sup>64</sup> Das, was im Rahmen der Analyse des natürlichen Offenbarungs- und Glaubensdialogs gezeigt wurde, gilt in gleicher und eminenterer Weise für das Offenbarungs- und Glaubensgeschehen im Christentum. Der Glaube beinhaltet daher die Anerkennung des Offenbarenden als Person, die Anerkennung des Dialogs als sinnvollem Geschehen und die Anerkennung des Mitgeteilten als sinnvollem Inhalt. In diesem Bezug von Person zu Person nimmt der Mensch die absolute Bejahung seiner Person an. Damit erfasst er für sich (wenngleich in analoger Weise), wie Gott ihn und die Welt sieht.

Der Kern des christlichen Glaubens ist kein Satzwissen, auch wenn es der Sätze bedarf, um den Kern auszudrücken. Es ist hingegen ein Vertrautheitswissen, das aus Anerkennung und Bejahung erwächst. Alle satzhaften Aussagen des Glaubenswissens müssen auf diesen Kern hin transparent sein.

## 4 Religionspädagogischer Ertrag: Personenerkenntnis als Prinzip des Religionsunterrichts

Ausgehend von der Struktur der Personenerkenntnis als Offenbarung-Glaube-Zusammenhang werden hier einige Erträge für das Unterrichten im Religionsunterricht skizziert.

### 4.1 Personenerkenntnis und Folgerungen für den Religionsunterricht

*Begründung des Religionsunterrichts:* Aus dem Befund, dass Personenerkenntnis zentral für den Menschen und die Entstehung von Gemeinschaft ist, ergibt sich die Frage, ob Personenerkenntnis Gegenstand schulischer Bildung sein sollte. Verschärfend kommt hinzu, dass der Religionsunterricht beansprucht, ein besonderes Verhältnis zu thematisieren: der Mensch als Gegenüber einer absoluten Person, nämlich Gott. Der kontingente Mensch erfährt im Dialog mit Gott eine radikale Erweiterung seines Daseins – er wird unbedingt anerkannt sowie in seiner Einmaligkeit und Würde bestätigt. Bedarf es also für eine umfassende schulische Bildung – zusätzlich zur Personenerkenntnis – einer pädagogisch

---

<sup>62</sup> Brunner 1985, 77.

<sup>63</sup> Ebda., 93.

<sup>64</sup> Vgl. Rottenwöhler 2017, 226.

gestalteten Auseinandersetzung mit dem hier benannten Anspruch, dass der Mensch das Gegenüber einer absoluten Person ist? Habermas postuliert, dass die Vernunft verkümmert, wenn sie nicht mehr durch den Gedanken herausgefordert wird, das in der Welt Seiende im Lichte eines Transzendenten zu reflektieren.<sup>65</sup> Ausgehend von diesem Diktum ergibt sich schon auf nichtreligiöser Ebene sehr deutlich, dass das Christentum Inhalte zum Bildungsprozess beisteuert, die zwar von anderen Fächern adaptiert, aber nicht erzeugt werden können.<sup>66</sup> Als christlicher Beitrag ist die Absolutheit der Person einzubringen und zu benennen.<sup>67</sup> Daraus ergeben sich spezifische Inhalte, die typisch für den Religionsunterricht und damit essentiell sowie unverzichtbar für den Bildungsauftrag von Schule sind.

*Inhalte und Personenerkenntnis:* Alle im RU vermittelten und angeeigneten Inhalte sind transparent im Hinblick auf die Weltsicht einer Person, also des offenbarenden Gottes, zu gestalten. Erst in dieser Rückbindung wird die Eigenart des konstitutiven Weltzugangs im Religionsunterricht - auch im Unterschied zu einem Ethikunterricht - sichtbar und begründbar: nämlich die Förderung und Entfaltung der Personenerkenntnis.

*Dialog und Konfessionalität:* Religionsunterricht, wenn er als Dialog über Glaubensinhalte, also Selbstoffenbarungen von Personen, verstanden wird, ist immer konfessionell in dem Sinne, dass er eine öffentliche Sichtbarkeit der Zustimmung einfordert oder ermöglicht. Diese Entscheidung betrifft einmal die Zustimmung zum anderen als Person, zweitens zum Dialog als sinnvermittelndes Geschehen und drittens zum Inhalt als sinnvoll Geäußertes. Auf allen drei Ebenen muss Zustimmung oder Ablehnung ermöglicht und erlaubt werden.

Dabei ist zwischen der Konfessionalität der Lehrkraft und der der Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden. Die Lehrkraft verpflichtet sich zur Sichtbarmachung ihrer christlichen Überzeugung, die sich auf alle drei Ebenen erstreckt.<sup>68</sup> Dies wird kirchlich durch die Erteilung der Missio bezeugt. Erst diese Transparenz eröffnet den Dialog im Unterricht, weil allen Beteiligten die Basis des Gesprächs offengelegt wird.

Anders ist die Lage bei Schülerinnen und Schülern, die zu einer Religionsgemeinschaft (z. B. durch Taufe) gehören. Kraft dessen wird *formal* von einer Zustimmung zu deren Lehrinhalten ausgegangen. Das impliziert, sich in dieser Religion inhaltlich zu vertiefen. Dies wird durch den Besuch des Religionsunterrichts ermöglicht. Aber: Diese vorausgesetzte Zustimmung muss im Unterricht aus pädagogischen Gründen nicht wie bei einer Lehrkraft sichtbar werden. Wie bereits erwähnt, ist der Glaube ein Akt freier Zustimmung. Um diesen Akt freier Zustimmung setzen zu können, ist verstandenes Wissen erforderlich. Dies wird im Religionsunterricht erst erworben. Solange eine Schülerin, ein Schüler aus seiner Sicht noch nicht hinreichend sicher in der Kenntnis der Grundlagen einer Glaubensentscheidung ist, dürfen Dritte nicht verlangen, diese Entscheidung sichtbar zu machen. Zusätzlich ist hier in Anschlag zu bringen, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis stets asymmetrisch geprägt ist. Das kann die freie Entscheidung gewollt oder ungewollt beeinflussen.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Habermas 2019, 807.

<sup>66</sup> Hier wird ausschließlich aus christlicher Perspektive argumentiert. Die Vorstellungen anderer Religionen zum Personbegriff werden nicht thematisiert.

<sup>67</sup> Auch einem 'religiös unmusikalischen Menschen' sollte es vermittelbar sein, dass dieser Anspruch durch den Gottesbezug erhoben wird und es einer Auseinandersetzung damit bedarf, welche Folgen ein solcher Anspruch bzw. das Fehlen eines solchen Anspruchs individuell und gesellschaftlich hat.

<sup>68</sup> Auf der Ebene der Inhalte kann von der Lehrkraft eine grundsätzliche Zustimmung verlangt werden, die durch ein immer größeres Maß des eigenen Erkenntnisfortschritts fundiert wird. Das schließt ein (und ist der Normalfall), dass sie selbst einen dauernden Prozess der Durchdringung der Inhalte der Offenbarung durchläuft.

<sup>69</sup> Diese Offenlegung und das Besprechen der Zustimmung ist Gegenstand der Katechese. Sie unterscheidet sich so grundsätzlich vom Religionsunterricht.

*Dialog und Verstehen:* Soll der Religionsunterricht dialogisch sein, ist er stets als freie Offenbarung und freie Annahme zu gestalten. Offenbarung ist ein Freigeben des Anderen, bei dem sich der Offenbarende dem Glaubenden aussetzt, indem er das Geoffenbarte dem anderen ganz anheim gibt. Freie Annahme zeigt sich im Verstehen, denn Verstehen ist ein individuelles Verhältnis des Verstehenden zu einem Inhalt. Es kann weder von außen gemacht, andemonstriert oder eingeflößt werden.<sup>70</sup> Verstehen ist keine leere Wiederholung, sinnloses Nachplappern oder papageienhaftes Lauten, sondern ein im höchsten Maße schöpferischer Akt: Das Innewerden des Gesagten auf Grund der Aktivität des Hörenden. Verstehen selbst ist auch keine Bejahung oder Ablehnung des Gehörten, sondern die Voraussetzung für ein sachgerechtes Urteilen. Auf seiner Basis erfolgt erst ein vernünftiges Urteil. Verstehen ist normalerweise ein prozesshaftes Geschehen. Jede Mitteilung, sofern sie Neues enthält, fordert einen Hörenden zum Nachdenken und Nachprüfen heraus.<sup>71</sup>

Fundamental für den konfessionell fundierten Dialog ist weiterhin, dass er offen ist für alle weltanschaulich-religiösen Haltungen und Überzeugungen, die die Schülerschaft mitbringt und die auch in deren Lebenswelt vorkommen können. Entsprechend kann sich die Vielfalt der Haltungen und Überzeugungen auch in der Zusammensetzung der Lerngruppe widerspiegeln.<sup>72</sup> Es gehört zum Wesen des Dialogs, allen Beteiligten Mitsprache und Selbstmitteilung zu ermöglichen und zu fördern.

## 4.2 Zur Operationalisierbarkeit von Verstehensprozessen im Religionsunterricht

Im Zuge der Entwicklung der kompetenzorientierten Lehrpläne für den Religionsunterricht sind im RPZ ein Kompetenzstrukturmodell und das 4-Phasen-Modell als Artikulationsschema für den Religionsunterricht entwickelt worden. Beides ist als Umsetzung des hier beschriebenen Offenbarungs-Glaubens-Geschehens in die Unterrichtspraxis zu verstehen. An dieser Stelle sollen nur einige allgemeine Hinweise zum Kompetenzstrukturmodell und zum 4-Phasen-Schema erfolgen.

### 4.2.1 Das Kompetenzstrukturmodell des RPZ

Das Kompetenzstrukturmodell des RPZ unterscheidet zwischen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen.<sup>73</sup> Für den hier beschriebenen Kontext sind die prozessbezogenen Kompetenzen relevant. Ihre Funktion für den Offenbarungs-Glaubens-Zusammenhang wird hier kurz skizziert. Dieser Zusammenhang wird in seinen grundlegenden Teilprozessen beschrieben. Das Wahrnehmen, Verstehen, Urteilen, Gestalten, Kommunizieren und Teilhaben ist im Vollzug



miteinander verschränkt und vernetzt, so dass jeder Teilprozess mit den anderen in dauernder Wechselwirkung steht. Der zentrale Begriff Verstehen sichert, dass das Lernen sein Ziel im Erfassen von Sinn hat und so eine eigenständige und ursprüngliche Leistung einer

Person ist. Dieses Sinnerfassen basiert auf dem Wahrnehmen als Kontaktfläche zur Außen- und Mitwelt. Es findet seine Fortsetzung im Urteilen als eigenständiges Entscheiden und Initiieren von Handlungen. Das Handeln, die Hinwendung nach außen, vollzieht sich als Gestalten, um etwas sinnvoll

<sup>70</sup> Vgl. Metzger 2.1962, 92ff.

<sup>71</sup> Vgl. Brunner 1982, 171.

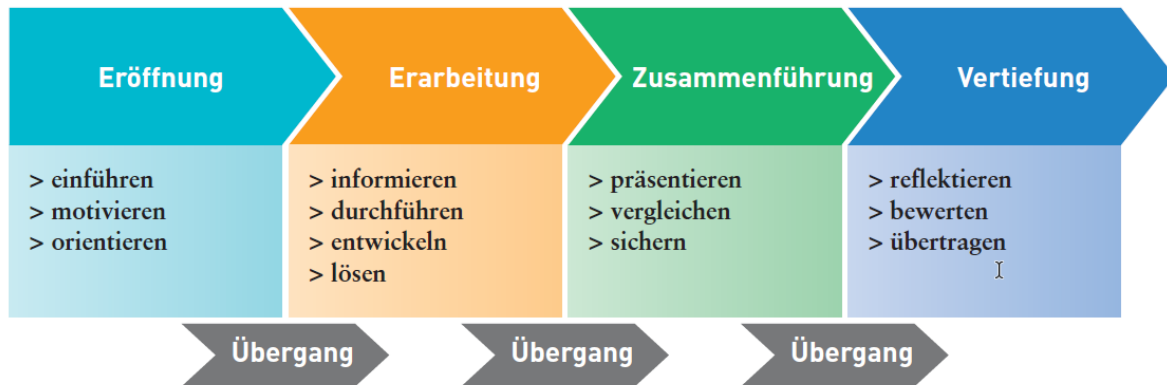
<sup>72</sup> Zu den Gestaltungsspielräumen der Kirchen für den Religionsunterricht vgl. Lindner; Meckel 2015, 14.

<sup>73</sup> Vgl. dazu ausführlich Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2013, 12f.

mittelbar zu machen, dem Kommunizieren als Gestaltung des Dialogs und schließlich dem Teilhaben als Gestaltung des Miteinanders in Strukturen und Systemen.

#### 4.2.2 Das 4-Phasen-Modell des RPZ

Aufgabe des 4-Phasen-Modells ist es, den Unterrichtsverlauf so zu strukturieren, dass sinnerfassendes Lernen und damit Verstehen möglich wird.<sup>74</sup> Basis allen Verstehens ist das eigenständige Denken und Handeln, bei dem Schülerinnen und Schüler sich selbständig mit einem ihnen neuen sinnvollen Sachverhalt



auseinandersetzen und dessen Sinn zu erfassen suchen. Das Vier-Phasen-Modell folgt deshalb der natürlichen Denkbewegung des Menschen, wenn er verstehen will. Dieses Schema benennt die den Denkprozess induzierenden Faktoren, zwischen denen es immer wieder ein Hin-und-Her geben kann. Deshalb ist dieses Modell auch kein seriell abzuarbeitendes Schema, das – wie ein Algorithmus – Schritt für Schritt abläuft. Vielmehr soll es den Fluss des Denkens anregen und in Gang halten. Deshalb sind die einzelnen Phasen durch Übergänge verbunden, die den Fortschritt des Prozesses initiieren, so dass der gesamte Ablauf immer verständlich bleibt.

Die Phase Eröffnung dient dazu, das Nachdenken so anzuregen, dass Schülerinnen und Schüler für sich eine sinnvolle Aufgabenstellung finden können. Beim Übergang zur Phase Erarbeitung wird mittels heuristischer Fragen das Vorgehen auf Grund der gefundenen Aufgabe geplant und strukturiert. In der Erarbeitungsphase lösen die Schülerinnen und Schüler aufgabenbezogen das formulierte Problem. Das ist insofern anspruchsvoll, weil hier aus der Fülle möglicher Informationen die im Hinblick auf die Aufgabenstellung richtigen gefunden und angewendet werden müssen. Der Übergang zur Phase 3 dient der Klärung, ob die gefundene Lösung die Antwort auf die Aufgabenstellung ist. In der Phase der Zusammenführung wird deutlich, ob die Lösung wirklich verstanden worden ist, weil sie klar und strukturiert dargestellt werden soll. Im Übergang zur Phase Vertiefung wird die Allgemeingültigkeit der Lösung ins Auge gefasst. Dazu reflektieren die Schülerinnen und Schüler den Gesamtprozess und überlegen, wie die gefundene Lösung in anderen Zusammenhängen sinnvoll angewendet wird.<sup>75</sup>

Die Schülerinnen und Schüler müssen im Unterricht schrittweise an das Verfahren herangeführt werden, um so immer größere Eigenständigkeit beim Verstehen von bisher Unbekanntem zu erreichen.

<sup>74</sup> Vgl. dazu Herget 2015, 1-22; Herget 2021, 1-14.

<sup>75</sup> Beispiele für die unterrichtliche Konkretion des 4-Phasen-Modells finden sich den Materialheften des RPZ. Exemplarisch genannt seien hier: RPZ in Bayern; Kath. Schulkommissariat 2022a, 66- ; ders. 2018, 8-36; ders. 2022b, 8-95

## 5 Folgerungen und Ausblicke: Ohne Konfessionalität geht es nicht

Der Begriff *Konfessionalität des Religionsunterrichts* hat in der bisherigen Diskussion zu einer scheinbar unaufhebbaren Spannung zwischen inhaltlicher Bestimmung (durch eine Kirche) und Subjektwerdung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Bildungsprozess geführt. Auch wenn der Dialog als zentral für den Religionsunterricht angesehen wird, scheint eine Brücke zwischen beiden Polen zu fehlen. Anders formuliert: Wie können inhaltliche Bestimmtheit des Religionsunterrichts und Offenheit für die weltanschaulich-religiöse Vielfalt und die Freiheit der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen?

### 5.1 Folgerungen: Konfessionalität als Bestandteil von Personerkenntnis

Die hier als Grundlage dargestellte Personerkenntnis ermöglicht es, inhaltliche Bestimmung und Subjektorientierung zusammen zu denken, weil Konfessionalität konstitutiver Bestandteil des Unterrichtsgeschehens ist.

Unter Rückgriff auf das Persondenken August Brunners wurde das Wesen des Dialogs als Personerkenntnis entfaltet. Dies beinhaltet die Unterscheidung von Ding- und Personerkenntnis, um das Besondere beider Erkenntnisweisen herauszuarbeiten. Personerkenntnis ist schon im natürlichen, nichtreligiösen Bereich ein Offenbarungs-Glaubens-Geschehen, das sich in der freien Mitteilung von Sinn und dessen verstehender und zustimmender Annahme vollzieht. Sie basiert auf der Offenheit (Vernunft) der Person für andere sowie anderes und ihrem Selbstbesitz (Freiheit), einen Dialog zu führen – sei es als Sprecher oder als Hörer. Konfessionalität als essentieller Bestandteil bedeutet das *Sichtbarmachen von Zustimmung* zum Gegenüber, zur Sinnhaftigkeit des Dialogs und zur Bedeutung des Inhalts. Konfessionalität hält den Dialog durch Klarheit der Positionierung in Gang; ohne sie stockt der Dialog. Dies schließt die Anerkennung der Vernunft und der Freiheit des anderen und die Verschiedenheit der Perspektiven auf Wirkliches ein, sonst wäre Konfessionalität gegenstandslos.

Ein im Modus der Personerkenntnis gestalteter Religionsunterricht erfordert den Bezug zu einem klar erkennbaren Inhalt, dessen Herkunft und Umfang transparent, legitimiert und kommunizierbar ist. Ohne diesen wäre kein Bekenntnis einer Lehrkraft möglich, ohne diese könnte keine Schülerin, kein Schüler wissen, wem oder was eine Lehrperson zustimmt. Jeder Inhalt ist im Modus der Personerkenntnis zu vermitteln und anzueignen, also in einer Weise, die das Offenbaren von Sinnvollem und das Verstehen von Sinn in den Mittelpunkt stellt. Das schließt stets ein, dass die Freiheit der Entscheidung und Zustimmung auf jeder der o. g. Ebenen möglich wird. Schließlich, drittens, ist er gekennzeichnet durch eine Vielfalt von Perspektiven und Standpunkten, die die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Religionsunterrichts mitbringen. So gilt: Wird Konfessionalität als struktureller Teil der Personerkenntnis (Offenbarung und Glaube) verstanden und der Unterricht danach gestaltet, ermöglicht und fördert sie den Dialog, weil sie Verstehen und Perspektivenvielfalt sowohl voraussetzt als auch zur Folge hat.

### 5.2 Ausblicke: Unterrichtsmaterial – Fortbildungen – Organisation – Begründung des Religionsunterrichts

Die Personerkenntnis als Grundlage des konfessionellen Religionsunterrichts bietet einen festen Grund, von dem ein Religionsunterricht der Zukunft gestaltet und begründet werden kann.

- Die Unterrichtsmaterialien des RPZ zeigen, wie – ausgehend vom Kompetenzstrukturmodell des RPZ und dem 4-Phasen-Schema – durch Dialog die Personerkenntnis zur Grundlage des Unterrichts werden kann. Das erfordert, die Aneignungsprozesse von Schülerinnen und Schüler als Basis des

Unterrichtsverlaufs zu nutzen. Andererseits verlangt es, sowohl den Bezug zur Lehrkraft selbst wie zu den Inhalten im Modus der Konfessionalität zu denken.

- An die Lehrerfortbildung richtet sich die Forderung, inhaltliches Wissen, Spiritualität und Persönlichkeitsbildung zu verknüpfen. Die Darbietung und Aneignung von Inhalten steht in Wechselwirkung mit deren existenziellem Innewerden und der Entwicklung einer Haltung der Lehrperson. Sie ist angefragt als jemand, die von einer Sache weiß, sie im Dialog verständlich machen kann und von ihr überzeugt ist. Daraus folgt auch, dass im Dialog unterschiedliche Positionen als wichtig und wertvoll für das Gespräch zur Geltung kommen.
- Die Organisation des Religionsunterrichts kann der Dialogizität insofern Rechnung tragen, als er für unterschiedliche Bekenntnisse und Überzeugungen offen ist. Personenerkenntnis und die damit verknüpfte eigene Weltsicht entwickelt und erweitert sich an, mit und durch andere Weltsichten, die sich im Unterricht Dialog zeigen.
- Begründend für den Religionsunterricht kann angeführt werden, dass bereits die natürliche Personenerkenntnis Teil schulischer Bildung sein muss, weil die Dingerkenntnis nur einen schmalen Bereich der Wirklichkeit erfasst und daher für eine umfassende Bildung nicht genügt. Der Bildungswert natürlicher Personenerkenntnis kann, wenn er vollständig sein soll, ohne den Bezug zu religiöser Personenerkenntnis nicht gedacht werden. Er entschlägt sich sonst der Bedeutung der unbedingten Bejahung, die dem religiösen Erkennen implizit ist. Daher ist es jede Anstrengung wert, dieser Personenerkenntnis im Kontext schulischer Bildung Raum und Gestalt zu geben.

## 6 Literatur

- Baumert, Jürgen. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich: Vortrag von Prof. Dr. Jürgen Baumert anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative "McKinsey bildet", im Museum für ostasiatische Kunst, Unpublished Manuscript. Köln 2002a  
<http://www.gaebler.info/pisa/baumert.pdf> (Zugriff 15.06.2022).
- Baumert, Jürgen. „Deutschland im internationalen Bildungsvergleich.“ In: *Die Zukunft der Bildung*. Von Killius, Nelson et.al. (Hrsg.), 100-150. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2002b.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Katholische Religionslehre. Jahrgangsstufen 10 bis 12/13*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2013.
- Boschki, Reinhold. „Religionspädagogische Denkformen und Praktiken.“ *Theologische Quartalschrift*, 2020: 358-374.
- Brunner, August. *Erkenntnis und Überlieferung*. München: Berchmans, 1976.
- . *Erkenntnistheorie*. Köln: Bachem, 1948.
- . *Glaube und Erkenntnis*. München: Kösel, 1951.
- . *Kant und die Wirklichkeit des Geistigen. Eine Kritik der transzendentalen Methode*. München: Berchmans, 1978.
- . *Offenbarung und Glaube. Eine phänomenologische Untersuchung*. München: Berchmans, 1985.
- . *Person und Begegnung. Eine Grundlegung der Philosophie*. München: Berchmans, 1982.
- . „Gott schauen.“ *Zeitschrift für katholische Theologie*, 1951: 214-222.
- Carone, Ludmila. „Wissenschaftlich bewiesen“ gibt es nicht. 16. 06 2009.  
<https://scienceblogs.de/planeten/2009/06/16/wissenschaftlich-bewiesen-gibt-es-nicht/>  
(Zugriff am 04. 05 2022).
- Dressler, Bernhard. „Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen.“ *Journal für Mathematik-Didaktik*, 2007: 249-262.
- Florin, Christiane. *Aus der Au vs. Grosser. Passen Glaube und Vernunft zusammen?* 25. 07 2017.  
<https://www.deutschlandfunk.de/aus-der-au-vs-grosser-passen-glaube-und-vernunft-zusammen-100.html> (Zugriff am 22. 05 2022).
- Gärtner, Claudia. *Kurienerzbischof Gänswein kritisiert den Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Replik*. 01. 04 2016. <https://www.feinschwarz.net/kurienerzbischof-gaenswein-kritisiert-den-religionsunterricht/> (Zugriff am 10. 03 2022).
- Gronover, Matthias; Boschki, Reinhold (Hrsg.) „Konfessionssensibilität im konfessionellen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen.“ In: *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Von Gronover, Matthias et.al. (Hrsg.), 29-42. Münster: Waxmann, 2021.
- Grümme, Bernhard. *Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie*. Freiburg: Herder, 2012.
- Habermas, Jürgen. *Auch eine Geschichte der Philosophie. Band 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp, 2019.

- Herget, Ferdinand. „Was versteht ein Konstruktivist, wenn er Verstehen konstruiert?“ *RPZ-Impulse*, 2012.
- Herget, Ferdinand; Eder, Judith; Faßbender, David; Kuffner, Andrea; Polzhofer, Stephanie; Zaufal, Sophie. „Digitale Tools sinnvoll im Unterricht einsetzen.“ *RPZ-Impulse Extra*, 2021: 1-14.
- Herget, Ferdinand; Bär, Matthias; Löser, Monika; Sr. Spika, Teresa. „Grundsätze der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Eine religionspädagogische Einleitung in das kompetenzorientierte Lehren und Lernen.“ *RPZ Impulse Extra*, 2015: 1-22.
- Jaspers, Karl. *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*. München: Pieper, <sup>3</sup>1984.
- Klumbies, Paul-Gerhard. „Gott - bewusst gemacht oder bewusstgemacht? Eine theologische Rückmeldung zu Konstruktivismus und Neuem Realismus.“ In: *Wirklichkeit oder Konstruktion? Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative*. Von Gardt, Ekkehard; Felder, Andreas (Hrsg.), 146-161. Berlin: De Gruyter, 2018.
- Knauth, Thorsten. „Dialog und Sinnkonstitution im Religionsunterricht.“ In: *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Von Gebhard, Ulrich (Hrsg.), 125-146. Wiesbaden: Springer, 2015.
- Knauth, Thorsten. „Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?“ In: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*. Von Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hrsg.), 193-212. Freiburg: Herder, 2017.
- Kolmer, Petra. „Philosophie.“ In *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe Bd. 2*. Von Kolmer, Petra; Wildfeuer, Armin (Hrsg.), 1753-1761. Freiburg: Alber, 2011.
- Kutschera, Franz von. *Die großen Fragen. Philosophisch-theologische Gedanken*. Berlin: de Gruyter, 2000
- . „Unsere Schwierigkeiten mit dem Geistigen.“ *Erkenntnis*, 1998: 171-182.
- Lehnert, Uwe. *Können Vernunft und Glaube Freunde werden?* 18. 06 2015. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/religion-koennen-vernunft-und-glaube-freunde-werden/11936378-all.html> (Zugriff am 24. 05 2022).
- Lindner, Heike; Meckel, Thomas. *Religionsunterricht, Recht*. 02.02.2015. <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100096/> (Zugriff am 15.06.2022).
- Metschl, Ulrich. „Art.: Beweis.“ In: *Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe Bd. 1*. Von Kolmer, Petra; Wildfeuer, Armin (Hrsg.), 420-433. Freiburg: Alber, 2011.
- Metzger, Wolfgang. *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt/Main: Kramer, 2.1962.
- Morgenroth, Matthias. *Islam-Unterricht in Bayern. Gut gemeint, aber wo bleibt die Integration?* 06. 07 2021. <https://www.br.de/kultur/kommentar-islamunterricht-schafft-keine-integration-100.html> (Zugriff am 25. 05 2022).
- Mouroux, Jean. *Ich glaube an dich. Von der Personalen Struktur des Glaubens*. Einsiedeln: Johannes, 1951.
- Mutschler, Bernhard. *Glaube in den Pastoralbriefen. Pistis als Mitte christlicher Existenz*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2019.



- Nahmen, Alexandra. *Erzbischof Gänswein: "Die Kirche ist kein Paddelboot"*. 20. 03 2016.  
<https://www.dw.com/de/erzbischof-g%C3%A4nswein-die-kirche-ist-kein-paddelboot/av-19123513> (Zugriff am 02. 06 2022).
- Peukert, Helmut. „Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs.“ In: *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Von Meyer, Meinert A.; Reinartz, Andrea (Hrsg.), 17-29. Opladen: Leske und Budrich, 1998.
- Pieper, Josef. *Über den Glauben*. München: Kösel, 2.1962.
- Porzelt, Burkhard. „Welcher Religionsunterricht passt zur Schule?“ *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 2014: 125-137.
- Resing, Volker. „Bischof Peter Kohlgraf und Jürgen Kaube zur Zukunft des Religionsunterrichts. "Die Auferstehung bringt Leben in die Bude".“ *Herder Korrespondenz Spezial: Das Lieblingsfach. Warum der Religionsunterricht unterschätzt wird.*, April 2021: 4-8.
- Riegel, Ulrich. *Wie Religion in Zukunft unterrichten. Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2018.
- Roose, Hanna. „Wie schulische Praxis religionspädagogische Programmatik unterläuft. Ein komplexitätssensibler Blick auf (Organisationsmodelle von) Religionsunterricht.“ *Theo-Web*, 2. 2020: 93-111.
- Rottenwöhler, Gerhard. *Theologie des Evangeliums*. Hamburg: Kovac, 2017.
- RPZ in Bayern; Kath. Schulkommissariat (Hrsg.): „Ist es vernünftig an Gott zu glauben? Gottesbeweise kritisch hinterfragen“ (Lernbereich 10.2). In: ders.: *Materialien für den Unterricht an Real- und Wirtschaftsschulen: Jahrgangsstufe 10, 2022a*, 66-84.
- „Was ist der Mensch? Die Frage nach der Stellung des Menschen in der Schöpfung“ (Lernbereich 8.1). In: ders.: *Materialien für den Unterricht an Gymnasien: Jahrgangsstufe 8, 2022b*, 66-.
- „Religion und Vernunft - Perspektiven für Menschenbild und Weltdeutung“ (BOS Lernbereich 12.1). In: ders.: *Materialien für den Unterricht an Fachoberschulen und Berufsoberschulen: Jahrgangsstufe 12, 2018*, 8-36.
- Schambeck, Mirjam. „Warum Bildung Religion braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse.“ In: *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen*. Von Kropač, Ulrich; Langenhorst, Georg (Hrsg.), 84-96. Babenhausen: Verlag Ludwig Sauter, 2012.
- Schmid, Hans. „Die Bedeutung des Konfessionellen in einem zukunftsfähigen Religionsunterricht aus katholischer Perspektive.“ In: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*. Von Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hrsg.), 55-66. Freiburg: Herder, 2017.
- Schweitzer, Friedrich. „Die Bedeutung von Konfessionalität für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive.“ In: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*. Von Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hrsg.), 41-54. Freiburg: Herder, 2017.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.). *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Bonn: Die deutschen Bischöfe 80, 2005.
- *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Die Deutschen Bischöfe* 56. Bonn, 1996.

- . *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Die deutschen Bischöfe 103*. Bonn, 2016.
- SPD Sachsen-Anhalt. *Antragsbuch*. 12. 01 2018. [http://www.spd-sachsen-anhalt.de/files/lpt/lpt2018/lpt2018wr\\_antragssbuch\\_teil2.pdf](http://www.spd-sachsen-anhalt.de/files/lpt/lpt2018/lpt2018wr_antragssbuch_teil2.pdf) (Zugriff am 01. 06 2022).
- Tetens, Holm. „Was ist ein Naturgesetz?“ *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, No. 1. Vol. 13 1982: 70-83.
- Tze-wan, Kwan. "Subjekt und Person: Zwei Selbst-Bilder des modernen Menschen in kulturübergreifender Perspektive". *Yearbook for Eastern and Western Philosophy*, No. 4. Vol. 2019, 2019: 347-378.
- Ulrich, Ferdinand. *Gegenwart der Freiheit*. Einsiedeln: Johannes, 1974.
- Urner, Maren. *Auch in Zeiten von Corona sind Meinungen keine Fakten*. 27. 10 2020. <https://www.fr.de/meinung/kolumnen/glauben-gehört-in-die-kirche-90079894.html> (Zugriff am 03. 06 2022).
- Weishaupt, Till. *Die Nobelpreisträger Peter Grünberg und Gerhard Ertl. Glauben Sie an Gott?* 11 2007. <https://www.cicero.de/wirtschaft/glauben-sie-gott/38343> (Zugriff am 24. 05 2022).
- Willems, Joachim. „Subjektorientierung und Konfessionalität – kein Widerspruch.“ In: *Kooperation im Religionsunterricht: Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive*. Von Müller, Rainer; Sajak, Clauß Peter; Khorchide, Mouhanad (Hrsg.), 63-79. Münster: Comenius, 2017.
- Wischmeyer, Oda. *Liebe als Agape. Das frühchristliche Konzept und der moderne Diskurs*. Tübingen: Mohr Siebeck, 2015.
- Woppowa, Jan. „Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation.“ In: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell - kooperativ - kontextuell*. Von Lindner, Konstantin; Schambeck, Mirjam; Simojoki, Henrik; Naurath, Elisabeth (Hrsg.), 174-192. Freiburg: Herder, 2017.
- . „Endlich, aber kein Endpunkt. Zur Frage nach einem ökumenischen Religionsunterricht.“ *Unterwegs*, 2/2021: 3-8.