

Begegnung als Schlüsselbegriff für fächerverbindendes Arbeiten mit und im evangelischen Religionsunterricht

von
Udo G. Schmoll

Abstract

Die theologische und religionspädagogische Begründung für fächerverbindendes Arbeiten mit dem Evangelischen Religionsunterricht liegt in dem reziproken Verhältnis von Kultur und Religion begründet. Die Aufgabe des Religionsunterrichts im interdisziplinären Arbeiten, der Antworten auf die Fragen der Schüler geben sowie Glaube und Welt aufeinander beziehen will, besteht weder in heteronomer Bevormundung, noch reklamiert der Religionsunterricht eine religiöse Sonderwelt. Will der Religionsunterricht mehr sein als die Vermittlung von „Wissen über Religion“ (Religionskunde) muss er die Autonomie der anderen Fächer wahren und gleichzeitig ihre Aussagen auf einen unbedingten Sinn beziehen (so genanntes „theonomes Modell“).

1. Fächerverbindender Unterricht – (k)eine neue Dimension der Schule

Unabhängig von Schulart oder Bundesland fordern alle gegenwärtigen Lehrpläne »fächerübergreifenden Unterricht«. Ohne Preisgabe der Fachgebundenheit, die mit entsprechenden Fachlehrplänen und ihren Stundentafeln gesichert ist, soll damit Lernen von verschiedenen Seiten und in verschiedenen Formen ermöglicht werden.

Die Lehrpläne für evangelische Religionslehre weisen zum Teil Themenvorschläge für die konkrete Unterrichtspraxis aus, und in der religionspädagogischen Literatur finden sich dazu auch eine Reihe von Ideen und Anregungen zum fächerverbindenden Arbeiten in der Praxis. Allerdings ist eine theoretische fachdidaktische Fundierung dieser Lernform ein Desiderat der Forschung; die Lücke, die ich mit meinem Dissertationsvorhaben schließen möchte, beschreibt dieser Artikel in kurzer Form. Während auf katholischer Seite Erwin Rauscher¹ in seiner Habilitationsschrift ein Projekt auswertet und dabei eine Theorie des fächerverbindenden Arbeitens im Rahmen katholischer Theologie entwickelt, gibt es auf der Seite der evangelischen Religionspädagogik keine grundlegende fachdidaktische Reflexion über die Zielrichtung des interdisziplinären Arbeitens im Raum der Schule.² Die folgenden Ausführungen über fächerverbindendes Arbeiten verdanken sich theologischen Anschauungen und Argumentationsfiguren Paul Tillichs, der selbst ein interdisziplinärer Grenzgänger war und dessen Theologie gerade deshalb besonders geeignet ist, eine religionspädagogische Theorie des fächerverbindenden Arbeitens zu begründen.

Eine Zielbestimmung muss zunächst einsetzen mit dem präzisen Erfassen dessen, was man unter »fächerübergreifendem«, bzw. »fächerverbindendem« Unterricht versteht; dies wiederum kann nur im Rahmen einer schulgeschichtlichen Betrachtung richtig verstanden werden, die hier zumindest skizziert werden soll.

Die Differenzierung des Fächerkanons der Schule ist historisch gewachsen: Immer wieder sind neue Fächer auf dem Stundenplan erschienen. Manchmal wurden mehrere Fächer zusammengelegt und andere Fächer sind auch wieder aus der Stunden-

¹ RAUSCHER 1994.

² Vgl. DIETERICH 2002, 197ff.

tafel genommen worden. Für das Entstehen der einzelnen schulischen Disziplinen werden in der Schulfachforschung verschiedene Gründe und Motivationen geltend gemacht:

- (1) Reduzierung von Komplexität des Wissens
- (2) Fachspezifische Anforderungen und Methoden
- (3) Sicherung der Wissenschaftlichkeit
- (4) (Universitäre) Ausbildung der Lehrkräfte nach Disziplinen
- (5) Bildungspolitische Vorgaben mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen (auch in Verbindung mit Lobby-Interessen)
- (6) Ausbildungsrichtung (z.B. sprachlicher, wirtschafts- und naturwissenschaftlicher Zweig)
- (7) Relevanz für den erstrebten Bildungsabschluss
- (8) Entwicklungspsychologische Faktoren
- (9) Schulorganisatorische Gründe
- (10) Arbeitsökonomische Gründe.

Die durch diese Gründe notwendige Spezifizierung wird immer wieder als Manko empfunden: Die Schülerinnen und Schüler können keine Bezüge zwischen den Fächern herstellen. Die Parzellierung des Wissens hat zur Folge, dass die Lerninhalte keinen bleibenden Eindruck hinterlassen. Deshalb wird aus lernpsychologischen Gründen seit den 80er Jahren »ganzheitliches Lernen« und »fächerübergreifender« Unterricht gefordert, von dem man sich eine erhöhte Nachhaltigkeit verspricht. Gegenüber den vorhergehenden Lehrplänen der Nachkriegszeit stellt dies eine curriculare Innovation dar.

Allerdings ist dieses pädagogische Programm kein Novum in der Geschichte der Pädagogik und der Schule. So hat beispielsweise Johann Amos Comenius den Entwurf einer *Pampaedia* schon vor nahezu 400 Jahren realisiert. Mit der Formel, dass »alle alles auf allerleiweise« (*omnes – omnia – omnino*) lernen sollen, sieht er den Erwerb von Wissen, Charakterbildung und die religiöse Dimension von Bildung und Erziehung miteinander (*Didactica magna*) verbunden. Sein *Orbis pictus* legt nicht nur Zeugnis für einen anschaulichen und kindgemäßen Unterricht ab, sondern zeigt auch, dass der Pädagoge im europäischen Kontext auf Bilingualität und sogar Mehrsprachigkeit setzt und die einzelnen »Fächer« miteinander verbindet.

Je mehr sich der Fächerkanon im Laufe der Zeit ausgebildet hat, umso mehr wird der Ruf nach fächerverbindendem Unterricht laut. Der Bogen des über die engen Fachgrenzen hinausreichenden Unterrichtes spannt sich über die Reformpädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts,³ in der bewusst fächerintegrierend gelernt wird (»Gesamtunterricht«), bis in unsere Zeit. Das Motto Wilhelm Alberts: „Das Leben kennt keine Fächerung“⁴ steht *pars pro toto* für die Forderung eines »ganzheitlichen« Unterrichts der Reformpädagogik.

2. Formen des fächerverbindenden Arbeitens

Auch wenn heute in der Schule – mit guten Gründen – an der Fachgebundenheit festgehalten wird, so wird doch auch das berechtigte Anliegen eines fächerverbin-

³ Überblick dazu: ALBERT 1968.

⁴ DERS. 1920, 14.

denden Unterrichts dadurch gewürdigt, dass die Fachlehrpläne aufeinander abgestimmt werden, damit

- fächerüberschreitender,
- fächerverknüpfender,
- fächerkoordinierender und
- fächerergänzender Unterricht, sowie die
- fächeraussetzende Projektarbeit

ermöglicht wird.⁵ In diesem Sinne sieht z. B. der Lehrplan für die Gymnasien in Bayern⁶ neben »fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben« – wie »Friedenserziehung«, »Medienerziehung« u. a.⁷ –, deren Einlösung von allen Fächern erwartet wird, vor, dass bestimmte Jahrgangsthemen in den einzelnen Fächern je von ihrer spezifischen Ausrichtung behandelt werden.

Ein Beispiel aus der Jahrgangsstufe 9 des bisherigen Lehrplans für das neunjährige Gymnasium veranschaulicht dieses Lehrplaninteresse:

- Ein Themenbereich für den **Evangelischen Religionsunterricht** ist »Arbeit und Leistung« (ebd. 289), in dem es um den ethischen Stellenwert von Arbeit und Leistung in Schule und Beruf geht; die Auseinandersetzung mit christlichen Einsichten zum Thema bringt die Anliegen des evangelischen Glaubens zur Geltung. Behandelt werden Fragen, wie: Ist der Mensch nur etwas wert, wenn er etwas leistet und was er leistet? Wie wird Erfolg und Erfolgslosigkeit, Konkurrenz und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive evangelischer Ethik behandelt, die geprägt ist von Freiheit und Verantwortung?
- Im **Deutschunterricht** derselben Jahrgangsstufe sieht der Lehrplan vor, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewerbungsschreiben verfassen können (ebd. 291).
- Im **Englisch- und Französischunterricht** (ebd., 295-299) wird im Rahmen der Landeskunde die »Welt der Arbeit, Industrie und Landwirtschaft« in Großbritannien, den USA und Frankreich behandelt.
- Der **Physikunterricht** thematisiert »Arbeit und Energie« (306 f.).
- Im **Geschichtsunterricht** ist Arbeit und Wirtschaft für die in Blick zu nehmende Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts eine wichtige Größe (310).
- In **Geographie** stehen »Agrar- und Industrieräume« sowie »Dienstleistungszentren« auf dem Lehrplan.
- In **Wirtschafts- und Rechtslehre** geht es um »Berufswahl und Berufsausübung«, sowie um »Betriebswirtschaft« (313).
- In **Kunsterziehung** schließlich wird die »Werbung« theoretisch und praktisch behandelt.

Wie man an diesem Beispiel unschwer erkennen kann, bietet die Synchronisierung eines Lehrplanthemas **Anknüpfungspunkte** und **Kooperationsmöglichkeiten** für die Fachlehrkräfte. Dabei kann es auch zu Überschneidungen kommen, die sich aus Schülermund so anhören: „Das haben wir doch schon in Geschichte gemacht ...“. Wiederholungen können zwar auch einen **vertiefenden Aspekt** haben (*repetitio mater lectionis*), aber sie sind nicht primäres Ziel. Vielmehr hat die »Arbeitsteilung« einen entlastenden Effekt. So kann z.B. im Religionsunterricht auf gewonnene Erkenntnisse anderer Fächer zurückgegriffen werden: Die Problematik der sozialen

⁵ Vgl. HUBER 1995, 161 ff.

⁶ LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHEN GYMNASIEN 1990, 125ff.

⁷ Ebd., 193-210.

Frage des 19. Jahrhunderts ist oder sollte den Schülern aus dem Geschichtsunterricht bekannt sein, der Religionsunterricht kann die **Thematik weiterführen mit seiner spezifischen Ausrichtung**, indem er die Lösungswege bei Wichern (Manifest der inneren Mission) und bei Karl Marx (Manifest) kritisch betrachtet und daraus Konsequenzen zieht und für die Gestaltung des gegenwärtigen Lebens wichtige Impulse gibt. Die biblischen Wurzeln einer sozialen Gerechtigkeit kommen dabei ebenfalls zur Sprache.

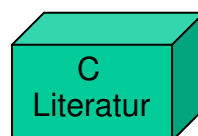
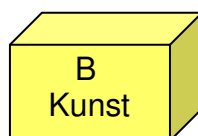
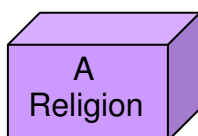
Während die Lehrpläne zunächst vom »**fächerübergreifenden**« Lernen reden, wird der Begriff zunehmend abgelöst von dem Ausdruck »**fächerverbindendes**« Lernen, da die ursprüngliche Terminologie einen »Übergriff« impliziert, der negativ konnotiert ist. Wilhelm H. Peterßen⁸ schlägt daher vor, die beiden Begriffe so zu verwenden, dass »fächerverbindend« gebraucht wird, um eine gemeinsame Zielvorstellung der kooperierenden Fächer zum Ausdruck zu bringen, und von »fächerübergreifend« dann geredet wird, wenn eines der Fächer als Leitfach die Führung übernimmt. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, dass in der Kooperation der einzelnen Fächer mit dem Evangelischen Religionsunterricht dem Begriff des »fächerverbindenden« Unterrichts gegenüber dem »fächerübergreifenden« Unterricht der Vorzug zu geben ist.

3. Zielrichtungen des fächerverbindenden Arbeitens

Welchen Beitrag leistet der Evangelische Religionsunterricht zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen in Form des fächerverbindenden Arbeitens und mit welcher Zielrichtung und in welcher Art findet die Begegnung statt? Zunächst werden am Beispiel drei kooperierender Fächer drei verschiedene Zielrichtungen vorgestellt.

3.1 Das (triadische) »Additionsmodell«: $1 + 1 + 1 = 3$

In diesem ersten Modell bringt jeder der Gesprächspartner seine Sicht der Dinge und seine Kompetenzen ein. Ein Perspektivenwechsel, der lediglich die Wissensbereiche nebeneinander stellt, ist allererste Bedingung des interdisziplinären Arbeitens. Aber er ist nur ein Durchgangsstadium, denn die Addition von Position A, Position B und Position C allein reicht nicht aus. Die »Multiperspektivität« mag im postmodernen Sinn die Absicht hegen, das Aufkommen einer neuen Megastory zu verhindern und intellektuelle Machtansprüche in die Schranken zu weisen, indem es die Autonomie der einzelnen Bereiche als absolut setzt. Insofern ist »fächerübergreifendes« Lernen als Unterricht unter der Führung eines Leitfachs abzulehnen. Interdisziplinäres Arbeiten ist aber nicht die Akkumulation von Wissen aus zwei oder mehreren Gebieten. Die zusammenwirkenden Bereiche müssen aufeinander bezogen sein. Das Ganze ist mehr als die Summe der Perspektiven. Addieren wir die Positionen A + B + C, haben wir drei Positionen, so wie es das mathematische Axiom beschreibt: $1 + 1 + 1 = 3$. Damit entsteht aber noch nicht ein Ganzes.



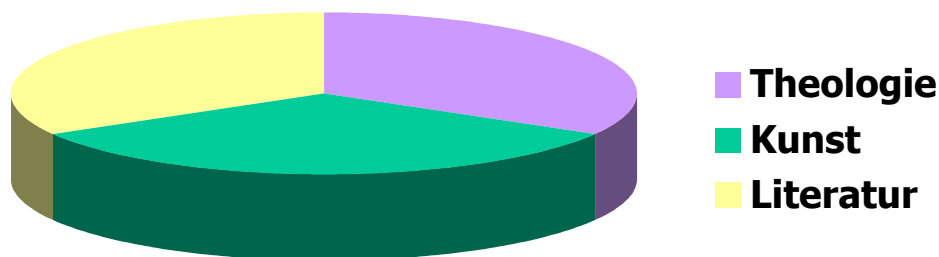
⁸ Vgl. PETERßEN 2000, 79 f.

Bei einem solchen multiperspektiven Additionsmodell können die Schülerinnen und Schüler individuell eine Verknüpfung leisten – oder auch nicht. Die angestrebte und wünschenswerte Verbindung entzieht sich pädagogischem Bemühen und ist dem subjektiven Denk- und Verknüpfungsvermögen anheim gestellt.

3.2 Das (monistische) »Holismusmodell«: $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = 1$

Ein weiteres Modell wäre, dass die verschiedenen Fächer jeweils einen Teilaspekt beschreiben, die zusammen ein Ganzes ergeben: Die Addition von $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3}$ ergibt zwar 1, aber dieses Holismus-Modell geht davon aus, dass die drei Summanden so miteinander kompatibel sind, dass sie sich zu einem Ganzen ergänzen können. Ein schon feststehendes *genus proximum* wird als übergeordnete Kategorie vorausgesetzt, in das sich die Teile als An-Teile eines Ganzen einfügen.

Dieses Modell mag zutreffen auf das Zusammenwirken naturwissenschaftlicher »Teildisziplinen«, die einen gemeinsamen Bezugspunkt haben, denn „die Natur unterscheidet nicht zwischen Physik, Chemie und Biologie, sie ist ein Ganzes“⁹. Das Modell mag auch auf Fächer zutreffen wie Geschichte, Sozialkunde und Ethik, wenn man diese unter dem Leitbegriff der Kulturwissenschaften als deren Teildisziplinen versteht.



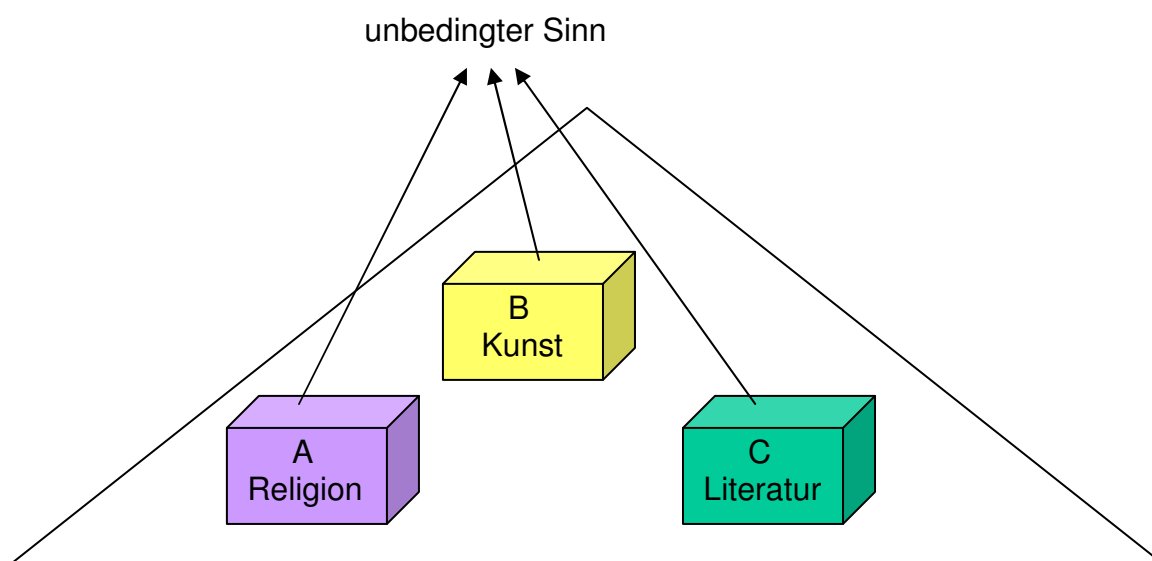
Nach diesem Modell würde aber Theologie als Kulturwissenschaft und Religionsunterricht als Religionskunde verstanden werden, wenn man Kultur zur übergeordneten Kategorie erhebt; oder Kunst und Literatur erscheinen *vice versa* als – mehr oder weniger säkularisierte – religiöse Lebensformen, wenn man eine Religion als Metastruktur ansetzen würde.

⁹ BRÄUCHLE 2006, 27.

3.3 Das »theonome Modell«: $|1 + 1 + 1| = 1$

Kann aber aus dem triadischen Verhältnis ein trinitarisches werden, bei dem **Einheit** und **Unterschiedenheit** gleichermaßen zum Ausdruck kommen, so dass gilt:

$|1 + 1 + 1| = 1$? Bei dieser Vorstellung wären alle Gesprächspartner einerseits »autonom« und würden nicht subsumiert werden unter einer Wissenschaft und deren Deutehoheit. Gleichzeitig müsste es aber einen gemeinsamen Bezugspunkt geben, der über das Konkrete hinausgeht. In seiner *Religionsphilosophie* bietet Paul Tillich¹⁰ einen Weg an, der über die Kategorie des »Sinns« vermittelt wird, so dass der jeweils bestimmte und »bedingte« Sinn auf einen unbedingten Sinn verweist:



In manchen Unterrichtsentwürfen zum fächerverbindenden Arbeiten besteht der Beitrag des Religionsunterrichts lediglich in dem Bereitstellen von religionskundlichem Wissen. Damit würde sich das Fach seines konfessorischen Elementes entäußern und sich nicht unterscheiden von dem Selbstverständnis eines Ethikunterrichts oder von LER, die die Behandlung von »Religion« im Sinne von »**Wissen über Religion**«¹¹ betreiben. „Nun ist nicht zu leugnen, daß die Religion in geschichtlicher Sicht zu den machtvollsten Wirklichkeiten gehört, ohne die das Werden der Menschheit überhaupt nicht verstanden werden kann. Wenn wir sie nicht mehr lehren, wird das Bild aller Kultur, der vergangenen wie auch der gegenwärtigen verzerrt.“¹² So wichtig dieses theoretische Wissen ist, um die Traditionen zu erschließen, so ungenügend ist es auch. Keine Religion wird hinreichend verstanden, wenn sie nur deskriptiv-phänomenologisch betrachtet wird. Die existentielle Dimension gehört fundamental zu jeder Religion, so dass man mit Tillich fordern muss: Das »Wissen über Religion« setzt ein »**Wissen aus Religion**« voraus, und Letzteres muss Teil religiöser Erziehung sein – auch im Bereich der Schule (ebd.). So sieht das GG als Konsequenz der Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 4) in Artikel 7 Abs. 3 den jeweiligen Religionsunterricht an die Bekenntnisse der Religionsgemeinschaften gebunden. Wird im fä-

¹⁰ TILLICH 1925.

¹¹ TILLICH 1941, 331f.

¹² Ebd., 332.

cherverbindenden Arbeiten auf den konfessorischen Standpunkt verzichtet, wird »Religion« neutralisiert und kann ihr ideologiekritisches Potenzial nicht entfalten. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Religionslehrkraft innerhalb ihres RU zwei oder mehrere Fächer verbindet (fächerüberschreitend), oder ob im Zusammenspiel zweier Fächer der Religionslehrer und eine andere Fachlehrkraft zusammenarbeiten. Das Anliegen des Unbedingten zur Sprache zu bringen, ist Wissen aus Religion.

Wenn z. B. die Evolutionslehre Thema im Religionsunterricht ist, müssen die Anliegen der Naturwissenschaften genauso zur Geltung gebracht und in Korrelation zu Aussagen, dass die Welt Gottes Schöpfung ist, gesetzt werden, wie in einem Unterricht, bei dem zwei Fachlehrer jeweils ihr Fach vertreten. An dieser Stelle erhebt sich die Frage, mit welcher Zielrichtung und in welcher Form die Begegnung gestaltet sein will. Ein für beide Seiten fruchtbarer Dialog wird nur dann gelingen, wenn sich die Partner nicht mit heteronomen Wahrheitsansprüchen begegnen (Kreationisten bzw. radikale atheistische Evolutionisten). Die Autonomie der Wissenschaften muss gewahrt werden, sonst wird das Anliegen des Religionsunterrichts zu Recht als klerikale Bevormundung und heteronome Besserwisserei zurückgewiesen. Vielmehr besteht die Aufgabe des Religionsunterrichts, zusammen mit dem anderen Fach »in die Tiefe« zu gehen und den bedingten Sinn in Richtung auf das Unbedingte zur Sprache zu bringen.¹³ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zu unterscheiden zwischen »Religion« als Phänomen der Kultur (»Religion« im Sinne von Religionsgemeinschaft und ihren kulturellen Lebensformen) und »Religion« im Sinne dessen, »was uns unbedingt angeht«.

Hinter diesem Modus des fächerverbindenden Arbeitens steht die Grundanschauung, die Tillich so beschreibt: „Religion ist Richtung auf das Unbedingte, Kultur ist Richtung auf die bedingten Formen und ihre Einheit. [...] Im kulturellen Akt ist das Religiöse also substantiell; im religiösen Akt das Kulturelle formell.“¹⁴ Auch wenn sich eine Identifizierung von »Religion« und RU einerseits, »Kultur« und den anderen Fächern andererseits verbietet, weil der RU selbst Teil der Kultur ist und die anderen Fächer ebenfalls (und zwar in indirekter Weise) am Unbedingten Anteil haben, so ist doch der RU zum Träger bestimmt, das unbedingte Anliegen in einem stärkeren Grad und explizit zur Sprache zu bringen. Dabei sind die Sprachmodi nicht so verteilt, dass der RU heteronom und die anderen Fächer autonom auftreten.

Tillich überwindet den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie durch die Vorgehensweise der »Theonomie«, die man nicht verwechseln darf mit Theokratie oder theologischer, bzw. klerikaler Heteronomie! „Th[eonomie] ist im Gegensatz zu Heteronomie Erfüllung der selbstgesetzlichen Formen mit transzendenter Gehalt. Es entsteht nicht durch Verzicht auf Autonomie etwa im Sinne des kath. Autoritätsgedankens, sondern nur durch Vertiefung der Autonomie in sich selbst bis zu dem Punkt, wo sie über sich hinausweist. Das Transzendieren der autonomen Formen in Kultur und Gesellschaft, ihr Geprägtsein von einem sie tragenden und zugleich durchbrechenden (nicht zerbrechenden) Prinzip: das ist Th[eonomie].“¹⁵

Für fächerverbindendes Arbeiten bedeutet das, dass der RU die autonomen Prinzipien der anderen Fächer zu respektieren hat und umgekehrt. Das Gespräch wird nicht an der Oberfläche geführt, sondern »in der Tiefe« erscheint in jedem anderen

¹³ Vgl. TILlich 1925, 135.

¹⁴ Ebd., 134 f.

¹⁵ TILlich 1931, 251.

Fach ein eigener (bedingter) Sinn, der, wie es das theologische Konzept der Korrelation beschreibt, die Frage nach dem unbedingten Sinn aufwirft. Wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse sind menschliches Denken und theologisches Reden so aufeinander zu beziehen, dass der Theologie die Aufgabe zukommt, auf Fragen zu antworten, die die Situation stellt. Dabei antwortet sie „in der Macht der ewigen Botschaft und mit den begrifflichen Mitteln, die die Situation liefert, um deren Fragen es sich handelt.“¹⁶ Für den Religionsunterricht ergibt sich damit die Konsequenz, dass prinzipiell alles zum Thema werden kann, aber eben nicht oberflächlich. Der Religionsunterricht beschäftigt sich nicht nur mit biblischen, kirchengeschichtlichen und dogmatischen Themen, sondern mit dem Gesamt der Welt, und hat dabei den Blick in »Richtung auf das Unbedingte« zu lenken. In diesem Sinne formuliert Tillich die Forderung: *No escape theology!* Diese Einsicht hat nach der so genannten »empirischen Wende« in der Religionspädagogik eine Fülle von problemorientierten Konzeptionen mit unterschiedlichen Akzentuierungen hervorgebracht, so dass man den Schluss ziehen muss, dass Interdisziplinarität als unterrichtspraktische Dimension schon seit einigen Jahrzehnten zum Grundbestand religionspädagogischer Bemühungen im Raum der Schule wie der Erwachsenenbildung¹⁷ gehört. Deutlich wird dies in einer Schulbuchanalyse: Natur- und humanwissenschaftliche Erkenntnisse, philosophische und rechtliche Positionen, Zeugnisse der bildenden Kunst und Musik und vieles mehr finden sich in den neueren Religionsbüchern¹⁸ und stellen so Bezüge zu allen möglichen Fächern her. Damit werden Begegnungsmöglichkeiten eröffnet, die nicht nur über den eigenen Tellerrand hinausblicken lassen, sondern zu einer Horizonterweiterung und vielleicht auch zu einer Horizontverschmelzung führen können.

4. Begegnung als Schlüsselbegriff für fächerverbindendes Arbeiten

4.1 Zum Begriff der »Begegnung«

Tillich geht in seiner Sozialpädagogikvorlesung, die er 1929 in Frankfurt gehalten hat, vom Begriff der »Begegnung« aus. Er entwickelt aus der Etymologie des deutschen Wortes die These, dass in jeder Begegnung eine erzieherische Wirkung (als phänomenaler Urcharakter) grundgelegt ist, und dass die Erziehung verstanden werden kann als eine einführende Begegnung (im Sinne eines abgeleiteten Phänomens).¹⁹ Das deutsche Wort »begegnen« hat zwei Bestandteile: das Präfix »be-« und das »gegen«. Wörter wie »besitzen«, »begreifen«, mit »Beschlag belegen« zeigen an, dass die Vorsilbe auf einen Raum verweist, in dem einer sich in den Bereich des anderen begibt. Das »gegen« verweist auf eine Spannung, die zwischen den Begegnenden steht. So versteht Tillich die Begegnung als ein Zusammentreffen, bei dem sich die Mächtigkeiten zweier Personen oder Gruppen gegenüberstehen. »Begegnen« wird im Deutschen mit dem Dativ (wörtl. dem »Gebefall«; lat. *dare* = geben) gebraucht: Ich gebe dir – du gibst mir. Dem Geben entspricht logischerweise auf der anderen Seite das Nehmen. D. h. in der Begegnung findet ein wechselseitiger Austausch – ein Geben und Nehmen – statt. Wird in der Begegnung der Partner vereinahmt, dann muss man von Verschlingung reden – diese Form ist eigentlich keine (echte oder geglückte) Begegnung. Wenn die beiden Partner keinen gemeinsamen Bezugspunkt haben, kann ebenfalls nicht von Begegnung geredet werden – dann

¹⁶ DERS., 1958, 12.

¹⁷ PETSCH 1981.

¹⁸ Vgl. SCHMOLL 1997, 47 ff.

¹⁹ Vgl. TILLICH 2007, 292 ff.

stoßen sie sich ab. Zwischen beiden Extremen liegt die Begegnung als Austausch der Mächtigkeitsspannungen. Die Mächtigkeit des einen holt gleichsam die Selbstmächtigkeit des anderen hervor und drängt nach einem Ausgleich der Spannung (»Einfügen«), die in der Begegnung liegt. Selbstbegegnung und Du-Begegnung stehen in unlöslicher Korrelation zueinander. Einer Du-Begegnung geht immer schon die Selbstbegegnung voraus, diese wiederum ist aber auch ausgelöst durch Begegnungen mit anderen. Einerseits kommt man – mit Hegel gesprochen – »im andern zu sich selbst« und andererseits ist das Ich auch immer vorgegeben. So verweist das Selbst letztlich auf ein Gründen im Unendlichen.²⁰

Aus Tillichs Überlegungen hört man Anklänge der so genannten »Begegnungsphilosophie«,²¹ deren bekanntester Vertreter Martin Buber ist, der zur gleichen Zeit mit Tillich in Frankfurt gelehrt hat. Der Begriff der Begegnung wurde in der Reformpädagogik zu einem der Leitbilder. Allerdings verstand man darunter die Begegnung der Schüler mit der Lehrkraft, die als Grundlage von Unterricht und Erziehung angesehen wurde. Werner Lochs Dissertation hat aufgezeigt, dass dieser Begegnungsbegriff – wie er in der Reformpädagogik verwendet wurde – für den Bereich des schulischen Unterrichts untauglich ist, da die Lehrkraft überfordert wäre, mit 30 oder mehr Schülern ständig Begegnungen zu initiieren. Für Loch ist »Begegnung« etwas Singuläres.²²

Tillich, der einen anderen Begegnungsbegriff hat, hat schon 25 Jahre früher in seiner Sozialpädagogikvorlesung darauf hingewiesen, dass nicht die Begegnung von Lehrer und Schüler die eigentliche Begegnung ist, sondern dass diese nur ein »abgeleitetes Phänomen« darstellt.²³ Von jedem Gegenstand, der mir begegnet (Begegnung als Urphänomen), kann eine »erzieherische Wirkung« ausgehen, die auf »Einfügung« zielt. „Damit ist gesagt, daß der Sinn einfügender Begegnung niemals nur pädagogisch, aber auch niemals ohne pädagogischen Charakter ist. Sie ist niemals nur pädagogisch, sondern immer in erster Linie gründend. Gründend in der Bedeutung, daß durch Einfügung in ein Begegnendes eine übergreifende sinnhafte Mächtigkeit gegründet wird.“²⁴ Die Erziehung stellt ein Paradox dar, da sie eine Begegnung ist, in der die Begegnung verneint wird. Die Lehrkräfte müssen sich »heraushalten«, sie stehen so zu sagen zwischen den Schülern und dem Gegenstand, auf den sich die Begegnung richtet.

4.2 *Fächerverbindendes Arbeiten als Begegnung der Disziplinen*

Für das fächerverbindende Arbeiten ist Begegnung durchaus der geeignete Begriff, denn hier stehen zwei oder mehrere Fächer einander gegenüber, die nicht nur miteinander in Kommunikation treten, sondern sich hier begegnen mit ihrem jeweiligen Anspruch.

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass es für ein Gespräch, wenn es kein Selbstgespräch sein soll, eines selbstständigen Gegenübers bedarf. Daraus leiten sich zwei grundlegende Gedanken ab, die fast banal wirken, aber keineswegs unwichtig sind:

(1) Die Selbstständigkeit der Fächer und damit ihre Autonomie ist für ein interdisziplinäres Gespräch – genauso wie für fächerverbindendes Arbeiten im Rahmen der

²⁰ Vgl. Ebd., 305.

²¹ BÖCKENHOFF 1970.

²² LOCH 1959.

²³ TILlich 2007, 311 ff. LOCHS Urteil würde anders ausfallen, hätte er TILlichs Ausführungen gekannt.

²⁴ Ebd., 308.

Schule – eine notwendige Voraussetzung. Die Selbstständigkeit des Religionsunterrichts ist darin begründet, dass er die Frage nach dem Unbedingten explizit stellen soll.

(2) Umgekehrt ist fächerverbindendes Arbeiten eine notwendige Ergänzung zum Fächerunterricht, damit im Gespräch und in der Begegnung die jeweiligen Anliegen aufeinander bezogen werden können und so Erkenntnisgewinn ermöglicht wird.

Weiterhin folgt, dass sich diese Fächer, die die Lehrkräfte repräsentieren, dann jeweils gegenseitig herausfordern. Durch den anderen Gesprächspartner mit seiner Sicht der Dinge und mit seinem Anspruch (»Mächtigkeit«) wird die eigene Selbstmächtigkeit hervorgeholt, die zur weiteren Identitätsbildung beiträgt. Voraussetzung für eine Begegnung ist, dass es ein gemeinsames Thema gibt. Gemeinsame Themen gibt es zur Genüge, wie ein Blick in die Lehrpläne erkennen lässt. Dabei ist aber nicht von einem oberflächlichen Thema auszugehen, sondern zunächst die Tiefendimension eines Themas auszuloten.

Nehmen wir beispielsweise an, in einer Schule finden Projekttag zum Thema „Romantik“ statt. Dann ist allererst zu fragen: Was ist hierbei das eigentliche Thema? Der Deutschlehrer wird vermutlich Dichter wie Novalis einbringen, die Kunstlehrerin wird möglicherweise mit Bildern von Caspar David Friedrich arbeiten, im Musiksaal werden Klänge von Schubert und Schumann zu hören sein. Was ist der Beitrag der Lehrkraft für evangelische Religionslehre? Wird sie mit Schleiermacher, dem Theologen der Romantik aufwarten, oder Kirchenbau und Kirchenlieder der Romantik untersuchen wollen? Wir haben hier – mit Tillich gesprochen – zunächst den Weg »in die Tiefe« zu gehen. Was treibt den Menschen der Romantik um? Was ist die Stoßrichtung der Romantik, die sich als Gegenbewegung gegen die Aufklärung richtet? Das Movens der Romantik ist die Sehnsucht nach der Überwindung einer kognitiven Vereinseitigung und radikalen Verdiesseitigung, die das Produkt der Aufklärung war. Man sehnt sich nach der anderen Seite: dem Beachten der Gefühlswelt und nach einer Religiosität, die sich nicht nur innerhalb der Grenzen der Vernunft bewegt. Die Natur soll religiös durchsichtig werden, wie in den Bildern von Caspar David Friedrich. Dazu hat Theologie etwas zu sagen und darin würde auch der Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zum Thema »Romantik« liegen, der gar nicht so weit weg ist von den Sinnaussagen anderer Fächer.

Oder stellen wir uns vor, eine Schule erhebt aus aktuellem Anlass »Olympia« zum Motto der Projekttag. Die Latein- und Griechischlehrer können literarische und archäologische Zeugnisse im Unterricht behandeln, in Kunsterziehung werden Darstellungen des Sports in der Kunstgeschichte ins Zentrum gerückt, der Sportunterricht wird Wettkämpfe zu den olympischen Disziplinen ausrichten und die Mathematiklehrer(innen) leiten ihre Schüler(innen) an, Daten dieses Sportwettkampfes auszuwerten. Was wäre der Beitrag des Religionsunterrichts? Eine kirchenhistorische Betrachtung, warum Kaiser Konstantin die Olympischen Spiele abgeschafft hat allein tut's freilich nicht. Liegt die Lebensrelevanz für unsere Schülerinnen und Schüler in der Erkenntnis, dass vor 1700 Jahren das Ende der antiken Olympiade gekommen ist, weil sie zu Ehren der griechisch-römischen Götter ausgerichtet wurde? In der Tiefe dieses historischen Vorgangs liegt sehr wohl eine Relevanz: Sport kann auch religiös überhöht sein und kann zu einer Ersatzreligion werden, deren Gesetz in der Leistung besteht. Der Beitrag des Religionsunterrichts wäre nicht nur ideologiekritisch – in Tillichscher Diktion käme hier das »protestantische Prinzip« zum Tragen – und hätte die gegenwärtige Vermarktung des Sports mit ihrem Leistungsfetischismus zu entmythologisieren, sondern könnte auch (evtl. erlebnisorientiert) anleiten zu einem Sport,

bei dem Leistung, die immer auch zum Sport gehört, nicht das letzte Maß der Dinge ist. Worin liegt der Sinn des Sports? Ein Blick in die Lehrpläne und das Fachprofil für den Sportunterricht würde einer Religionslehrkraft schon Anregung und Anknüpfungspunkte genug bieten. Auch hier wird von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgegangen, das Freude an der Leistung genauso schätzt, wie es zu einem angemessenen Umgang mit Misserfolgserlebnissen oder Überwindung von Hemmungen anleitet und so seinen Teil zur Persönlichkeitsbildung beiträgt.²⁵

5. Die Grenze ist der eigentliche fruchtbare Ort der Erkenntnis

Das interdisziplinäre Gespräch, wie das fächerverbindende Arbeiten, ist eine Begegnung, in der die Ansprüche der Fächer auch gegeneinander stehen können. Damit dieses Arbeiten gelingt, ist es notwendig, die Begegnung in der Art eines herrschaftsfreien Dialoges zu gestalten (Theonomie), die die Autonomie der Fächer ernstnimmt. Darin liegt, wie oben aufgezeigt, das Wahrheitsmoment des »triadischen Modells« (3.1). Andererseits braucht es einen gemeinsamen Bezugspunkt, worauf das »monistische Modell« (3.2) hinweist. Da es bei der Zusammenarbeit mit dem Religionsunterricht aber weder zur heteronomen Bevormundung seitens der »Religion« (das wäre das Gefahrenpotenzial von 3.2) kommen darf, noch dieser in neutralisierter Form zu einer Reduktion auf religionskundliche Kulturwissenschaft gedrückt werden darf (das wäre das Defizit bei 3.1), braucht es einen dritten Weg, der als Synthese Einheit und Unterschiedenheit (3.3) gleichermaßen zur Geltung verhilft. Dieser theonomie Weg sucht in der Tiefe nach einer Korrelation des bedingten Sinnes mit dem unbedingten Sinn.

Diese Form von fächerverbindendem Arbeiten ist eine Begegnung auf der Grenze, die mit Tillichs Worten „der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis“ ist. Einerseits kann man nicht immer auf der Grenze leben, sondern man lebt zunächst aus seiner Mitte heraus, da man sich sonst selbst verlieren würde, und andererseits muss man die Grenze, und d. h. die Begegnung, immer wieder aufsuchen, damit jeder im anderen zu sich selber kommen kann. Von daher ist beides geboten: die Selbständigkeit des Faches, des Religionsunterrichts, und das fächerverbindende Arbeiten. Beides kann man nicht gegeneinander ausspielen, sondern beide Optionen eröffnen Spielräume, die Bildung ermöglichen, deren Ziel die Selbständigkeit, Mündigkeit und Freiheit ist.

Literatur

LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHEN GYMNASIEN, in: Amtsblatt der Bayer. Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft und Kunst, München 1990, So.-Nr. 3, 125-471.

ALBERT, WILHELM, Rechnen im Rahmen geschlossener Arbeit, Nürnberg 1920.

ALBERT, WILHELM, Der Gesamtunterricht. Sein Wesen und Werden im Überblick, München / Frankfurt / Berlin / Hamburg / Essen 1968.

BÖCKENHOFF, JOSEF, Die Begegnungsphilosophie. Ihre Geschichte – ihre Aspekte, Freiburg / München 1970.

²⁵ Vgl. LEHRPLAN FÜR DIE BAYERISCHEN GYMNASIEN 1990, 188f.

- BRÄUCHLE, CHRISTOPH, Muss erfolgreiche Forschung interdisziplinär sein?, in: Münchner Uni Magazin 2006 / Heft 1, München 2006, 27.
- BROCKS, ROSWITHA, Erziehungstheoretische Elemente in der Theologie Paul Tillichs, (Diss.) Gießen 1977.
- DIETERICH, VEIT JAKOBUS: Fächerübergreifender Unterricht, in: JRP 18, Neukirchen-Vluyn 2002, 193-204.
- DUNKER, LUDWIG / POPP, WERNER (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II, Bad Heilbrunn 1998.
- HUBER, LUDWIG, Individualität zulassen und Kommunikation stiften, in: Die Deutsche Schule Heft 2, (1995), 161-182.
- LOCH, WERNER, Pädagogische Untersuchung zum Begriff der Begegnung, (Diss.) Tübingen 1959. Die gesamte Dissertation wurde nie gedruckt. Lediglich zwei Teile (53-135 und 316-469) sind als Auszug veröffentlicht und zugänglich in: Begegnung. Ein anthropologisches-pädagogisches Grundereignis, WdF 231, hg. v. BERTHOLD GERNER, Darmstadt 1969, 197-294 und 295-405.
- PETERBEN, WILHELM H., Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch, München 2000.
- PETSCH, HANS JOACHIM, Paul Tillichs Beitrag zu Theorie und Praxis Evangelischer Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1981.
- RAUSCHER, ERWIN, Religion im Dialog. Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht. Europäische Hochschulschriften Reihe XXIII: Theologie, Band 405, Frankfurt / Bern / New York / Paris 1994.
- SCHMOLL, UDO G., „Bilder in Religionsbüchern“, in: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien 1997/ II, hg. v. GYMNASIALPÄDAGOGISCHEN MATERIALSTELLE DER ELKB, Erlangen 1997, 30-84.
- TILlich, PAUL, Religionsphilosophie (1925), in: MW / HW IV, Berlin / New York 1987, 117-170.
- TILlich, PAUL, „Sozialpädagogik“ (1929/30), in: Vorlesungen über Geschichtsphilosophie und Sozialpädagogik. EW Bd. 15, hg. v. ERDMANN STURM, Berlin / New York 2007, 292-348.
- TILlich, PAUL, Art. „Theonomie“ (1931), in: MW / HW IV, 251. [= RGG² Bd. 5, Sp. 1128f.]
- TILlich, PAUL, Religion und Erziehung (1941), in: GW XIII, Stuttgart ²1975, 331-335.
- TILlich, PAUL, Systematische Theologie I / II (1958), Berlin / New York ⁸1987.