

Die Kampagne »Liebe tut der Seele gut« theologisierend befragt – die Methode der Inquiry im Religionsunterricht

Christoph Kilian, Studienleiter für den Fachbereich Religionspädagogik im Amt für kirchliche Dienste (AKD) Berlin (Basisartikel)
Pascal Bullan, Beauftragter für Religionspädagogik in der Evangelischen Schulstiftung in der EKBO, Lehrer für Religion und Geschichte am Evangelischen Gymnasium zum Grauen Kloster (Exemplarische Durchführung)

Die „Suche nach der Seele“ evoziert Fragen – im Idealfall eigenständig entwickelte Fragen der Schüler*innen. Der vorliegende Artikel beschreibt den Versuch, solche Fragen zu erarbeiten – und zwar mit Hilfe einer vielfältig einsetzbaren Methode, die einer schüler*innen-fragenorientierten Didaktik folgt.

In meiner schulischen Praxis habe ich diesen philosophiedidaktischen Ansatz¹ auf den Religionsunterricht übertragen und die Inquiry vor allem in Lerngruppen der Sekundarstufe I eingesetzt. Mein Ausgangspunkt war ein Artikel Christian Klagers in »Ethik & Unterricht« aus dem Jahr 2011². Die nachfolgenden Ausführungen orientieren sich bezüglich der methodischen Darstellung eng an Klagers Text, beziehen dabei aber eigene Erfahrungen im und Modifikationen für den Religionsunterricht ein.

Didaktische und kompetenzorientierte Vorüberlegungen

Die Nähe zum Konzept des Theologisierens ist unverkennbar – wobei es einen zentralen Unterschied gibt: Die Schüler*innen theologisieren miteinander und werden darin methodisch angeleitet – das Prinzip

der Instruktion (nach Mirjam Schambeck³), der Theologie *für* Kinder und Jugendliche, tritt hier jedoch zurück. Dafür tritt ein anderer Aspekt in den Vordergrund: Die Schüler*innen werden konsequent darin angeleitet, Fragestellungen und Begründungszusammenhänge zu analysieren, Fragen und Antworten zu systematisieren sowie dabei das Vorgehen metakognitiv zu reflektieren.

Die Rollen von Schüler*innen und Lehrer*innen verschieben sich in der Inquiry: Zwar gibt die Lehrkraft einen Stimulus, der thematisch in eine Unterrichtseinheit eingebettet sein kann – sämtliche Fragen dazu entwickeln aber die Schüler*innen. Die Lehrkraft hat vielmehr die Rolle der Lern- bzw. Diskursbegleitung.⁴

In einer Inquiry werden domänenspezifische, prozessbezogene Kompetenzen gefördert: Die Schüler*innen lernen beispielsweise, religiöse und theologische Fragen sowie differenzierte Argumente zu entwickeln und diese gemeinsam zu untersuchen. Die grundlegende fachbezogene Kompetenz des Urteilens und Kommunizierens wird elementar befördert: Die Schüler*innen „können zu religiösen Fragen eigene Positionen entwickeln, diese argumentativ entfalten, andere Perspektiven übernehmen und mit anderen dazu in einen kritischen Diskurs treten.“⁵

¹ Die in diesem Beitrag vorgestellte Methode entspringt ursprünglich (ähnlich wie das Theologisieren) der Philosophiedidaktik: Der ursprünglich insbesondere in Schottland und Norwegen verbreitete Ansatz der Inquiry bzw. Undersøkelse („Untersuchung“) verzichtet weitgehend auf Kenntnisse philosophischer Positionen, sondern stellt das selbstständige Philosophieren der Schüler*innen in den Mittelpunkt.

² Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens? In: Ethik & Unterricht 4/2011, S. 44-47.

³ Vgl. JaBuKi Bd. 13, Calwer Verlag, Stuttgart 2014, S. 48.

⁴ Mirjam Zimmermann verweist im Rekurs auf empirische Studien darauf, dass ein*e Schüler*in im Durchschnitt nur 0,1 Fragen je Unterrichtsstunde stelle. Dabei gelte es zum einen zu berücksichtigen, dass ein Großteil dieser Fragen sich beispielsweise auf die Organisation des Unterrichts beziehe, aber nicht „für den unmittelbaren Wissenserwerb relevant“ sei. Zum anderen würden sich die Schüler*innenfragen in einer Lerngruppe „nicht annähernd gleichmäßig“ auf die Schüler*innen verteilen. Schließlich habe eine Studie Gesa Menzels ergeben, dass Grundschüler*innen „etwa dreimal so viele Fragen stellen“ wie die Schüler*innen anderer Schulformen – gewöhnen sich die Schüler*innen mit zunehmendem Alter das Lernen ab, „verlernen“ sie es gar? Zimmermann sieht Fragen als „ein Mittel von Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit“ und plädiert für eine schüler*innenfragenorientierte Didaktik – mit der Erkenntnis Menzels gilt dies also insbesondere für den Unterricht an weiterführenden Schulen. In der von ihr herausgegebenen Publikation »Fragen im Religionsunterricht« werden dazu Unterrichtsideen verschiedener Autor*innen für unterschiedliche Alterstufen vorgestellt – die Inquiry kann dieses Spektrum in den Sekundarstufen I und II erweitern. Zimmermann, Mirjam: Fragen im Religionsunterricht. Unterrichtsideen zu einer schülerfragenorientierten Didaktik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2013, S. 11ff.; die zentralen dort zitierten Untersuchungen stammen aus den Jahren 1994, 2001, 2005 und 2011.

⁵ EKBO: Rahmenlehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1-10, S. 7f.

TUT DER SEELE GUT.

Die Struktur und der Ablauf einer Inquiry

Zunächst erhalten die Schüler*innen einen motivierenden Stimulus – im nachfolgend geschilderten Beispiel einen Slogan der Kampagne »Liebe tut der Seele gut – Hass schadet der Seele«. Im thematischen Kontext dieses ZeitsprUNgs bieten sich beispielsweise auch Zitate aus dem Mystery im Beitrag Susanne Schroeders oder weitere pointierte Positionen zum Begriff der Seele an. In der Auswahl des Stimulus für die Inquiry liegt eine zentrale Verantwortung der Lehrkraft für den folgenden Lernprozess – in vielen Kontexten bieten Bilder einen stimmigen Ausgangsimpuls für die Entwicklung vielfältiger Fragen entsprechend den unten dargelegten Kriterien.

In einer neunten Klasse des Evangelischen Gymnasiums zum Grauen Kloster haben wir (Pascal Bullan und Christoph Kilian) eine Inquiry durchgeführt und der (mit der Methode nicht vertrauten) Lerngruppe die beiden Slogans „Liebe tut der Seele gut“ und „Hass schadet der Seele“ ohne weitere Kontextualisierung gezeigt. Alternativ hätte sich angeboten, ein Foto einer nahegelegenen Kirche mit den entsprechenden Bannern der Kampagne zu nutzen. Dies hätte einerseits einen lebensweltlichen Bezug ermöglicht und andererseits die Verortung der Kampagne in der Öffentlichkeit verdeutlicht und so eventuell Fragen nach deren Intention⁶ befördert.

Zu diesem Stimulus entwickeln die Schüler*innen dann (religiöse, theologische, philosophische) Fragen. Dabei ist unabdingbar, vorab Kriterien an die Fragen anzulegen, die abhängig vom Impuls variieren können: In jedem Fall sollten die Fragen offen, präzise, beantwortbar und gerne auch kontrovers sein.

*Von den vielfältigen Fragen der Schüler*innen führen wir hier exemplarisch drei auf:*

- *„Darf man seine Feinde hassen?“ Diese Frage entspricht insbesondere dem Kriterium der Kontroversität und ist zudem (beispielsweise mit Blick auf die sogenannte Antithese von der Feindesliebe*

in der Bergpredigt) besonders anschlussfähig. Zwar ist die Frage geschlossen formuliert, sie birgt jedoch inhaltlich das Potenzial einer offenen Auseinandersetzung.

- *„Was ist die Seele – und was passiert mit ihr?“ Hier liegt zwar keine kontroverse Fragestellung vor – diese Frage ermöglicht aber eine vertiefende Erkundung des Seelenbegriffs und wird durch die Erweiterung präzisiert.*
- *„Was macht Liebe mit einem?“ Diese Frage ist zu offen und unpräzise formuliert – hier besteht die Gefahr eines bloßen, zu beliebigen Meinungsaustauschs ohne inhaltlich weiterführenden Diskurs.*

Die Formulierung der Fragen stellt bei der Einführung der Methode meiner Erfahrung nach die größte Herausforderung dar. Daher sollten die Fragen zunächst gesammelt und anschließend hinsichtlich deren Qualität anhand der Kriterien geprüft werden. Dabei können die Fragen eventuell auch systematisiert sowie ähnliche Fragestellungen zusammengeführt werden. Die Sammlung der Fragen kann durch die Lehrkraft (indem sie während dieser Phase nach und nach abgetippt werden) oder durch die Schüler*innen direkt beispielsweise über ein digitales Tool wie Mentimeter erfolgen.

Wie jede komplexere Methode muss auch die Inquiry trainiert werden. Die Qualität der Fragen und der Argumentation steigert sich zu Beginn meist deutlich. Zudem können die Schüler*innen später dann auch selbst Teile der Moderation in einzelnen Phasen (s. die Übersicht auf S. 21) übernehmen. Der Lehrkraft kommt dagegen zunehmend eine diskursbegleitende Rolle zu, indem beispielsweise Metagespräche (s. u.) angeleitet werden. Außerdem sollte bei der ersten Durchführung vor Beginn die Struktur (z. B. mittels der Phasendarstellung) vorgestellt werden.

*Von den Schüler*innen wurde die Frage „Kann Liebe der Seele schaden und Hass der Seele gut tun?“ ausgewählt. Hier zeigt sich in der*

⁶ Vgl. dazu das Interview mit Dr. Silke Radosh-Hinder in diesem ZeitsprUNg.

HASS

SCHADDET DER SEELE.

antithetischen Umkehrung vermutlich auch eine altersentsprechende Infragestellung einer normativ verstandenen Aussage. Gerade dieses provokative Moment führte später zu einer kontroversen Debatte, in der beispielsweise zentrale Begriffe hinterfragt wurden und eine Verständigung über mögliche Definitionen erfolgte.

Auf die Auswahl einer Frage nach dem Mehrheitsprinzip (später kann hier auch ein Zufallsprinzip gewählt werden) folgt eine fokussierende Denkphase von maximal 5 Minuten, in der die Schüler*innen eine erste Positionierung zur Fragestellung formulieren und begründen. Diese Antworten werden nun vorgestellt und verglichen. Anschließend wird eine Antwort nach dem Zufallsprinzip (z. B. mittels einer digitalen Zufallszahl und der Klassenliste oder eines Kartenspiels) ausgewählt und nach dem Vorlesen unter der Fragestellung festgehalten.

Sowohl bei der Entwicklung der Fragen als auch der Antworten ist deren schriftliche Formulierung wesentlich, da die Gedanken dann präziser dargelegt werden und die Reflexion vertieft wird. Zudem sollten sie im Hefter oder in einem Fragentagebuch gesammelt werden, um sie beispielsweise im weiteren Verlauf einer Unterrichtseinheit fruchtbar machen zu können.

*Die ausgewählte Antwort lautete: „Eigentlich tut jegliche Art der Liebe gut, außer Liebeskummer und aufdringliche Liebe. Hass ist nie toll, aber menschlich; gemeinsamer Hass gegen böse Personen tut gut.“ Hier zeigt sich die besondere Schüler*innenzentrierung der Inquiry, indem in dieser Antwort keinerlei expliziter Bezug zur Seele erfolgt.*

In der jetzt folgenden Diskussion untersuchen die Schüler*innen die Fragestellung im gemeinsamen Diskurs, wobei insbesondere die Tragfähigkeit der Argumentation in den Blick genommen wird.

Die Antwort wurde direkt mit einer (anthropologischen) Rückfrage aufgegriffen: „Wer definiert, was böse ist? Es ist ja ein Unterschied, ob jemand objektiv oder subjektiv böse ist.“ Es entspann sich eine Diskussion darüber, ob Menschen – wie bspw. Diktatoren – eindeutig böse seien. Die rückfragende Person hielt fest, dass sie nicht der Meinung sei, dass jeder Mensch eindeutig gut oder böse

*sei. Sie bot dagegen die Differenzierung zwischen der Person und ihren Handlungen an. Im weiteren Verlauf wurde die (zunächst spontan recht vage formulierte) Differenzierung zwischen „objektiv und subjektiv böse“ hinterfragt und anhand eines Beispiels konkretisiert: Es kam die Frage auf, ob mit dem objektiv Bösen gesetzeswidrige Taten gemeint seien. „Ja, aber man sollte nicht nur nach dem Gesetz handeln, sondern auch moralisch, es gibt Sachen, die vom Gesetz her verboten sind, wie zum Beispiel Schwarzfahren, aber das tut eigentlich niemandem weh – das macht keinen bösen Menschen aus.“ Diese Diskussion mag auf den ersten Blick zwar weit von der ursprünglichen Fragestellung und Antwort entfernt sein, war aber notwendig, um die begriffliche Klärung zur ausgewählten Antwort vorzunehmen. Anschließend erfolgten weitere systematisierende Klärungen beispielsweise bzgl. der Subjektivität der Wahrnehmung und der Ausdifferenzierung des Begriffs „Hass“. Dabei wurde der erste Teil der Antwort allerdings nur partiell aufgegriffen, so dass von einem stillschweigenden Konsens auszugehen ist, dass nur „toxische Liebe“ schaden könne. Hinsichtlich des letzten Aspekts der Antwort („gemeinsamer Hass gegen böse Personen tut gut“) wurde klar festgehalten, dass dies für das menschliche Zusammenleben keine Grundlage sein könne. Die zunächst beliebig anmutende Feststellung „Hass ist nie toll, aber menschlich“ stellte letztlich unter Einbezug der Frage nach dem Bösen den Ausgangspunkt für eine differenzierende Untersuchung der Prämissen dar. Die Seele blieb im Diskurs außen vor – dies zeigt exemplarisch, dass Erwartungshaltungen der Lehrkräfte bei einer Inquiry oft nicht erfüllt werden. Umso deutlicher zeigte sich jedoch, dass die Schüler*innen einen ganz eigenen Lernweg beschreiten – und der Kompetenzerwerb (im Bereich des Urteilens und Kommunizierens) selbstgesteuert erfolgte.*

Die Inquiry kann dann eventuell mit einer weiteren Fragestellung fortgesetzt werden – dies gilt auch dann, wenn sich eine Frage oder Antworten im Verlauf des Gesprächs als problematisch erweisen. Klager verweist darauf, dass sich „eine Fragestellung oder Antwort während der Diskussion als falsch, widerlegt oder unlösbar“ erweisen und die „vermeintlich eingangs [...] geprüften Fragen sich doch als zu trivial oder zu spekulativ herausstellen“ könnten. Eine solche

„wiederkehrende hermeneutische Spirale“ sei „ein deutliches Zeichen ehrlichen Philosophierens“ – bzw. hier des Theologisierens –, „bei dem man sich den Antworten und Wahrheiten oftmals über einen steinigten Weg nähert und nicht selten Fragen und Thesen verwerfen muss“⁷.

Unabdingbar ist ein abschließendes Metagespräch, um die inhaltliche Untersuchung und das methodische Vorgehen zu analysieren und zu reflektieren. Fragen und Impulse können beispielsweise sein: „Warst Du Dir Deiner Position immer ganz sicher? Warum – oder warum nicht?“ – „Mich hat irritiert oder überrascht, dass ...“ – „Welche neue Erkenntnis hast Du gewonnen?“ – „Durch welche Argumente hast Du Deine abschließende Auffassung vor allem entwickelt?“ Auch im Verlauf der Inquiry sollten – klar als solche markierte – Metagespräche eingeflochten werden, wenn methodische Schwierigkeiten oder die Gruppendynamik⁸ dies erfordern.

Die inhaltliche Arbeit kann fortgeführt werden, indem die Ergebnisse der Inquiry ebenso wie weitere Fragen anschließend aufgegriffen werden: Beim hier gewählten Stimulus bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem Seelenbegriff oder dem Kontext der Kampagne an. Dabei kann dann wiederum das Prinzip der Instruktion in vertiefenden theologischen Gesprächen einbezogen werden.

Die Methode der Inquiry erweist sich in vielen Kontexten des Religionsunterrichts in der EKBO auch deswegen als geeignet, weil sie in kleineren Lerngruppen von 8 bis 12 Schüler*innen besonders ertragreich ist. Zum einen muss dann weniger Zeit für die Sammlung und Prüfung der Fragen aufgewendet werden, zum anderen ist zumeist immer noch eine breite Vielfalt der Argumente gegeben. Der zeitliche Umfang ist flexibel – so kann eine Inquiry in 45 Minuten insbesondere in mit der Methode vertrauten Lerngruppen durchgeführt werden.

Im Zusammenspiel mit weiteren schüler*innenfrageorientierten Zugängen kann so dem eingangs dargestellten Befund entgegengewirkt werden, dass Schüler*innenfragen nach der Grundschulzeit signifikant abnehmen. In jedem Fall erhöht sich der Anteil sachbezogener, persönlicher und theologischer bzw. philosophischer Fragen⁹: Jede*r Schüler*in wird mindestens eine dieser Fragen formulieren – und viele Schüler*innen werden dazu motiviert, weitere Fragen in die Untersuchung einzubringen.

⁷ Klager, Christian, a. a. O., S. 45.

⁸ Klager führt dazu Grundprinzipien für den Diskurs an und verweist auf grundlegende Gesprächsregeln, a. a. O., S. 46.

⁹ Vgl. die Fragenklassifizierung Zimmermanns, a. a. O. S. 16.

Die Struktur einer Undersøkelse/Inquiry

1 Einen Stimulus geben

- ▶ Lehrer*in oder nach Absprache resp. Etablierung der Methode auch Schüler*in

2 Ethische/theologische Fragen zum Stimulus stellen und notieren

- ▶ Schüler*innen formulieren Fragen
- ▶ **Kriterien** für die Entwicklung einer Fragestellung:
- ▶ **Offenheit, Präzision, Beantwortbarkeit, evtl. Kontroversität (Entscheidungsfragen), ggf. Systematik**

3 Sammeln und Analysieren der Fragen

- ▶ Lehrer*in sammelt die Fragen, Schüler*innen analysieren die Fragen **unter Fokussierung der Kriterien** und **systematisieren** sie

4 Auswahl einer Frage

- ▶ Schüler*innen wählen **nach dem Mehrheitsprinzip** (nach Etablierung der Methode evtl. auch einem Zufallsprinzip)

5 Denkzeit zur ausgewählten Frage; Argumente sammeln

- ▶ Schüler*innen notieren Entscheidung und deren Begründung

6 Untersuchung, Argumentation

- ▶ **Diskurs** unter Schüler*innen, Lehrer*in (oder nach Etablierung der Methode auch Schüler*in) moderiert das Gespräch
- ▶ ggf. Feststellung, ob die Frage eher bejaht oder verneint wird; **erste Klärung der Antworttopoi**
- ▶ **Auswahl einer Antwort** nach einem Element des Zufalls, die Antwort wird unter der Frage festgehalten
- ▶ **Diskursive Arbeit an der Frage, Untersuchung der Argumentation insb. bzgl. der Tragfähigkeit der Gründe, ggf. mit dem Versuch der Konsensfindung**

7 Metagespräch; Evaluation des gesamten Gesprächs

- ▶ Lehrer*in leitet an

Modifiziert nach: Klager, Christian: Die Inquiry – eine neue Methode des Philosophierens? In: Ethik & Unterricht 4/2011, S. 45.