

Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-) Pädagogik

Hans Mendl

Universität Passau

Kontakt: mendl@uni-passau.de

eingereicht: 23.05.2023; überarbeitet: 02.08.2023; angenommen: 03.08.2023

Zusammenfassung: „Subjektorientierung“ hat sich seit der anthropologischen Wende in der Religionspädagogik zu einem zentralen Leitprinzip entwickelt. Historisch betrachtet ist das nachvollziehbar, denn damit verbindet sich die Absage an ein deduktives normatives und von außen gesteuertes Modell einer religiösen Bildung und Erziehung. Das hohe Gut der Entscheidungsfreiheit des lernenden Subjekts lässt sich über viele Themenfelder und Prinzipien der Religionspädagogik hinweg nachweisen. Demgegenüber scheinen im gesellschaftlichen und pädagogischen Diskurs aktuell durchaus Postulate auf, die als unumstößliche Normative gelten. Vor allem beim Zukunftsthema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zeigt sich das Problem, wie auch schöpfungstheologisch als unausweichlich scheinende Postulate, die auch Konsequenzen für Handlungsformen und Lebensstiloptionen beinhalten, mit dem freiheitlich sich entscheidenden Subjekt in Einklang gebracht werden können. Der Beitrag formuliert hier entsprechende kritische Anfragen an eine eingengt individualistisch gedeutete Subjektorientierung.

Schlagwörter: Subjektorientierung, Normativität, Freiheit, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Abstract: Since the anthropological turnaround in religious education, "subject orientation" has developed into a central guiding principle. From a historical perspective, this is understandable, because it is associated with the rejection of a deductive, normative and externally controlled model of religious education. The value of the learning subject's freedom of choice can be demonstrated across many subject areas and principles of religious education. In contrast, postulates that are considered to be irrevocable norms are currently appearing in the social and educational discourse. The problem is particularly evident in the future topic of "education for sustainable development", as well as postulates that seem inevitable in terms of creation theology, which also contain consequences for forms of action and lifestyle options, with which the freely deciding subject can be reconciled. The article formulates corresponding critical inquiries to a narrowly individualistic interpretation of subject orientation.

Keywords: Subject orientation, normativity, freedom, education for sustainable development

I. Absage an eine moralisierende Pädagogik im Kontext einer subjektorientierten Bildungstheorie

I.1 Die Last der Geschichte religiöser Erziehung

„Religionspädagogik und Religionsdidaktik haben sich ... von der Vorstellung einer Wertevermittlung oder Wertübertragung verabschiedet“, schreibt Mirjam Schambeck (Schambeck & Pemsel-Maier, 2017, S. 10; ähnlich: Ziebertz, 2000, Naurath, 2021). Demgegenüber dominiert heute ein subjektorientiertes Bildungsverständnis, wie dies im aktuellen „Jahrbuch der Religionspädagogik“ prägnant zum Ausdruck kommt: „Subjektorientierung ... als Grundaxiom, Leitprinzip, epochale Struktur oder wie auch immer“, als „religionspädagogische ‚Muttermilch‘“, so Stefan Altmeyer (Altmeyer, 2022, S. 228). Im selben Buch bezeichnet Bernhard Grümme „Subjektorientierung als religionspädagogisches Existenzial“ (Grümme, 2022, S. 34; siehe auch: Stockinger, 2021).

In der historischen Rückschau erscheint diese Tendenz als durchaus nachvollziehbar. Über viele Jahrhunderte hatte in der religiösen Erziehung in ihrer ganzen Breite ein moralisierendes normatives Modell dominiert. Unhinterfragt sollte ein Katechismuswissen weitergegeben werden; Kinder und Jugendliche wurden über verschiedene soziologische Kontrollmechanismen in Kirche und Gemeinde enkulturiert und sollten eine christliche Lebenshaltung übernehmen (siehe ausführlicher: Mendl, 2010a). „So wahr Gott die kleinen Äpfel erschuf, so wahr wird er Katholiken aus uns machen, er wird die Faulenzelei aus uns raus- und die göttliche Gnade in uns reinprügeln“ (McCourt, 1998, S. 164), so erinnert sich Frank McCourt an die Worte des Priesters beim Erstkommunionunterricht. Nicht selten führte die damit verbundene psychosoziale Dynamik einer schwarzen Pädagogik zu einem „Religionsverlust durch religiöse Erziehung“ (Ringel & Kirchmayr, 1985). Sich von solchen Enkulturationsmaßnahmen zu distanzieren, ist unserer Generation nicht schwer gefallen: Sozialisationsinstrumente wie die Überprüfung des privaten Gebets und Gottesdienstbesuchs über Kontrollkarten (Kontrolle der Schulmesse, 1910, S. 135; Reitmajer, 2000, S. 15-17), die Pflichtbeichte oder eine autoritäre Sakramentenkatechese (McCourt, 1998, S. 157-183) und ein Verständnis des katechetisch ausgerichteten Religionsunterrichts als eine reine Wissensweitergabe sowie eine rigide normenorientierte Sexualmoral entsprachen nicht unserem aufgeklärten Verständnis einer subjektorientierten Bildung.

Eine derart unreflektierte Übernahme von Wissensbeständen und Haltungen einer christlichen Religion geriet in der (Religions-)Pädagogik vor allem deshalb unter Verdacht, weil sie nicht den Zieloptionen von Emanzipation und Mündigkeit entsprach: (Religiöses) Lernen wird heute in ihrer zutiefst subjektbezogenen und biografischen Fundierung immer als freiheitsverbürgendes Lernen verstanden (Ziebertz, 2010, S. 382). Von daher präferiert man eine Didaktik, die sich als eine der Ermöglichung versteht und einem Angebot-Nutzungs-Modell entspricht (Mendl, 2019, S. 56-57). Formale Ziele einer ethischen Bildung, die Befähigung zu einer moralischen Urteils-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit (Mendl, 2022, S. 124-125), Werterhellung, Wertentwicklung und Wertkommunikation erscheinen als legitime Zieloptionen – eine Wertweitergabe oder -übertragung wird kritisch beäugt (Naurath, 2021, S. 224-226).

Wie schwer sich Religionspädagoginnen und Religionspädagogen meiner Generation mit (von uns?) eng verstandenen intentionalen Erziehungskonzepten tun, wird an folgender anekdotischen Notiz deutlich: Als wir im Herausgeber- und Autorenkreis die Beiträge für ein Werk verteilten, das sich dem Thema der Lehrerprofessionalität widmete, gab es eine vornehme Zurückhaltung, einen Beitrag zum Themenfeld „Erziehung“ zu übernehmen – beinhaltet doch bereits der Begriff ein absichtliches, intentionales Einwirken von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche. Rita Burrichter und Hans Mendl verfassten schließlich diesen Beitrag, in dem sie aber auch deutlich Abstand von einer normativen Pädagogik nahmen und die erzieherische Kompetenz im Kontext einer subjektorientierten Bildungstheorie entfalteten (Burrichter & Mendl, 2012).

1.2 Im Fokus: das lernende Subjekt und seine Entscheidungsfreiheit

Man kann über alle konzeptionellen Ansätze und Themenfelder einer religiösen Bildung hinweg weitere Beispiele für einen respektvollen Umgang mit den lernenden Subjekten anführen, die in ihrer Entscheidungsfreiheit „in Sachen Religion“ nicht eingeschränkt werden sollten.

Bereits im Beschluss der Würzburger Synode aus dem Jahre 1974 „Der Religionsunterricht in der Schule“ findet man eine wichtige Ausdifferenzierung der Adressaten des Religionsunterrichts nach ihren Voreinstellungen und entwirft entsprechende Zielhorizonte: „Dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler, der sich vom Religionsunterricht nicht abmeldet, ist im Religionsunterricht Gelegenheit gegeben, durch die Auseinandersetzung mit der Gegenposition den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren“ (Der Religionsunterricht in der Schule, 1978, S. 139). Diese Zieloption unter-

scheidet sich markant von den Zeiten zuvor, als es natürlich das katechetische Ziel des Religionsunterrichts war, dass die Schülerinnen und Schüler zur Mitfeier der Liturgie und zur Anleitung zu einem Leben aus dem Glauben motiviert werden sollten, wie es noch im „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ (Katholische Bischöfe Deutschlands & Deutscher Katecheten-Verein, 1967, S. 8) aus dem Jahre 1967 formuliert ist.

Inhalt und lernende Person müssen „seit Würzburg“ unter dem Anspruch einer korrelativen Didaktik in einer wechselseitigen Verschränkung betrachtet werden, wobei Prozesse einer möglichst respektvollen Konfrontation mit Fremderfahrungen der Tradition ergebnisoffen vonstattengehen sollten.

Vor allem dort, wo es um die Formung entsprechender Haltungen und die Befähigung zu entsprechenden Handlungen und Akten der Teilhabe (Ausdrucks- und Teilhabe-Kompetenz) bei kompetenzorientierten Lehrplänen geht, findet sich eine ähnliche Zurückhaltung. So lautet die Partizipationskompetenz (teilhaben und entscheiden) im zentralen Dokument des Comenius-Instituts so: „begründete (Nicht-) Teilhabe an religiöser und gesellschaftlicher Praxis“ (Fischer & Elsenbast, 2006, S. 17). Auch das „Nicht“ ist eine Option!

Es war auch das Interesse bei der Entfaltung des Modells eines performativen Religionsunterrichts, welches ja in der Fachwelt durchaus Gegenwind erfährt, darauf zu achten, dass entgegen einer Didaktik der Vereinnahmung auch bei der Teilhabe an religiösen Erlebnisdimensionen die Freiheit des Subjekts gesichert werden sollte (Mendl, 2021b, S. 239-245; 2016). Die Zuweisung von Bedeutung muss durch das teilnehmende und reflektierende Subjekt selbst erfolgen!

Auch ein Lernen an fremden Biografien ist im Sinne eines biografischen Lernens so konzipiert, dass das lernende Subjekt Ausgangs- und Zielpunkt einer Beschäftigung mit den Lebensentscheidungen anderer Menschen darstellt (Kuhn, 2010, S. 97; Mendl, 2015, S. 83-85). Bei den Zielhorizonten dominieren strukturell-formale Dimensionen wie eine Förderung der Identitätsbildung, die Befähigung zur Perspektivenübernahme und die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit; angefügt ist noch die „diskursive Ausbildung moralischer Überzeugungen“, da die im Religionsunterricht bearbeiteten Personen häufig Werte und Normen vertreten, die vom jüdisch-christlichen Ethos gespeist sind. Aber auch hier gilt: „Entscheidend im Sinne einer Didaktik der Ermöglichung ist es freilich, dass die Lernenden sich fremden Biografien immer in einem Lernen in Freiheit annähern“ (Mendl, 2021a, S. 300).

Entgegen der Neigung beim interreligiösen Lernen, vorschnell die Kategorien der Toleranz, Achtsamkeit und einer Kultur der Anerkennung (moralisch) als Ausgangspunkt zu postulieren, plädiere ich von einem differenzhermeneutischen (Mendl, 2017a) Ansatz dafür, auch gegenläufige Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster im Umgang mit Anderen aufzugreifen und zu bearbeiten und als Zielhorizont eine starke Toleranz anzustreben, die auch eine bleibende Differenz anerkennt (Mendl, 2019, S. 279).

Die Überzeugung, dem lernenden Subjekt in hohem Maße eine Selbststeuerung zuzuerkennen und somit normative Ansprüche von außen kritisch zu betrachten, zu relativieren und didaktisch entsprechend einzuordnen, ist lerntheoretisch vom Konstruktivismus geprägt (Mendl, 2005). Dabei vertrete ich selbst das Modell eines Konstruktivismus, das Instruktionen von außen nicht überflüssig macht; sie erhalten freilich im Prozess des Lernens einen anderen Status als den einer unmittelbaren Übertragung. Wird Lernen als aktives Tun eines lernenden Subjekts verstanden, dann entzieht sich dies einer unmittelbaren Steuerung von außen. Von dieser Perspektive aus legitimiert sich auch der Ansatz eines performativen Religionsunterrichts, weil auch beim handelnden Mitvollzug der Schüler oder die Schülerin der jeweiligen Vollzugsform von Religion eine je eigene Deutung zuweisen wird (Sander, 2011; Mendl, 2016, S. 222).

Und schließlich: Auch bei übergreifenden konzeptionellen Ansätzen, um welche Wissensbestände und Kompetenzen es bei einem religiösen Lernen gehen soll, scheint die Bedeutung einer freiheitssichernden subjektorientierten Ausdifferenzierung auf. Kein Bildungsgegenstand darf mit einer engen normativen Absicht in den unterrichtlichen Diskurs eingebracht werden, oder positiv formuliert: Die Entscheidungsfreiheit von Kindern und Jugendlichen „in Sachen Religion“ ist ein hohes Gut: So unterscheidet Rudolf Englert zwischen einem konfigurierten und einem individuierten religiösen Wissen (Englert, 2007, S. 258-263): Die Schülerinnen und Schüler sollen im Religionsunterricht ein konfiguriertes religiöses Wissen, also die Wissensbestände des Christentums und anderer Religionen, kennenlernen und verstehen; daran sollen sie sich abarbeiten (genannt werden folgende Lernmodi: befragen, zurückweisen, transformieren, integrieren) und so ein individuiertes religiöses Wissen ausbilden. Entsprechend differenzieren sich nach Jan Woppowa auch die Ziele eines konfessionell-kooperativen Lernens aus: Es geht um den Erwerb einer allgemeinen religiösen Kompetenz (im Sinne einer religiösen Wahrnehmungs-, Urteils- und Dialogkompetenz), um eine konfessionelle Kompetenz (im Sinne der Abklärung einer konfessionellen Teilnehmerperspektive), aber vor allem auch um eine konfessorische Kompetenz (im Sinne einer transparenten Selbstbestimmung) (Woppowa, 2015, S. 12-13).

Komplementär zum Ansatz einer Subjektorientierung und der möglichen Folgerung, dass die Kinder und Jugendlichen Lernangebote nicht annehmen bzw. sich anders verhalten, als das aus Sicht der Lehrenden wünschenswert wäre, werden dann den Lehrenden die entsprechenden Kompetenzen zugeschrieben: Differenzverträglichkeit oder Ambiguitätstoleranz, „die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen, widersprüchliche Handlungsweisen und Argumente zu ertragen“ (Mendl, 2019, S. 43-44).

Fazit: „Im Mainstream hilft der Subjektbegriff seit den 1970er Jahren normative Einflüsse u.a. von Kirche zu erkennen ... Das Religionsstunden-Ich gilt als Symbol der Unterwerfung unter lebensferne Regime“ (Reis, 2021, S. 86), fasst Oliver Reis seine kritische Analyse zur Subjektorientierung in der Religionspädagogik zusammen. Und Johannes Heger stellt fest, dass Subjektorientierung auch einen Qualitätsstandard der religionspädagogischen Theoriebildung darstellt (Heger, 2017, S. 508). Was die bisherigen Beispiele für eine konsequente Subjektorientierung strukturell miteinander verbindet, ist die Offenheit, einer vorgetragenen Option, Einstellung, Überzeugung und Handlungsaufforderung gegenüber auch grundlegend ein „Nein“ formulieren zu können.

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen einer moralisierenden und einer emanzipatorisch-subjektorientierten Pädagogik reicht weit über die Religionspädagogik hinaus; mit dem „Beutelsbacher Konsens“ (<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/>) aus dem Jahre 1976 wurden Grundsätze für die politische Bildung formuliert, die einem Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot entsprachen: Lehrende dürfen ihren Schülerinnen und Schülern nicht ihre Meinung (oder die einer bestimmten Partei!) aufzwingen. Die Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr durch den Unterricht in die Lage versetzt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden. Angesichts der im folgenden Kapitel zu skizzierenden gesellschaftlichen Herausforderungen verwundert es nicht, dass auch die Thesen des Beutelsbacher Konsens problematisiert und weitergedacht werden (Lösch, 2020; Herbst, 2019).

2. Neue Normative in Gesellschaft und (Religions-)Pädagogik

2.1 Political Correctness

„Für einen Katholiken besteht die Pflicht zum Gottesdienstbesuch am Sonntag.“ – „Ein katholisches Ehepaar verzichtet auf jegliche künstliche Verhütungsmethode.“ – „Maria ist mit Leib und Seele in den Himmel aufgenommen worden.“ – Solche Postulate, Handlungsausweisungen oder Dogmen Kindern und Jugendlichen im Religionsunterricht als zwingend zu glauben bzw. zu tun aufzuerlegen, würde heute niemand mehr fordern.

Andererseits scheinen aber im gesellschaftlichen, pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs durchaus Normative auf, die konstruktivistisch betrachtet einem „entscheidbaren Wissen“ zuzuordnen sind: Sie sind nicht diskutabel, denn „nur die Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind, können wir entscheiden“ (Foerster, 1999, S. 29). Entscheidbares Wissen hat den Charakter von unumstößlichen Postulaten: „Wieviel ist zwei mal zwei?“

Zu klären wäre, welche Spielräume es bei den folgenden Beispielen gibt, die den Feldern einer politischen Correctness, Netiquette oder einer höheren Sensibilisierung für „Wokeness“ gegen eine mangelnde soziale Gerechtigkeit und Rassismus zugeordnet werden können. Gelten sie absolut oder gibt es die Möglichkeit individueller Abweichungen? Das ist auch damit verbunden, wie Abweichungen möglicherweise sanktioniert werden.

Einige Beispiele:

- Der Verfasser dieses Beitrags hat sich darum bemüht, eine halbwegs angemessene Weise der sprachlichen Heterogenitäts- und Geschlechterdifferenzierung zu praktizieren, im Wissen darum, dass es noch weit differenziertere Möglichkeiten gäbe. Dagegen aber prinzipiell zu verstoßen und allein generische Geschlechtsbezeichnungen zu verwenden, erscheint als nicht mehr legitim; entsprechende Sprachregelungs-Vorgaben gibt es bei Verlagen und Institutionen wie Universitäten.
- Eine Pädagogik, die kolonialitätsgeschichtlich sensibel ist, verzichtet auf heute als abwertend geltende Bezeichnungen (Mohrenkopf, Zigeunerschnitzel ...). Der Hype um ein angebliches Verbot der Winnetou-Bücher (ein medial erzeugter instrumentalisierter Shitstorm, „den es nie gab“; Bauer, 2022, S. 11) sowie Diskussionen über bestimmte Formen einer kulturellen Aneignung (z. B. Dreadlocks) verdeutlichen, dass hier ein neues Spannungsfeld zwischen moralischen Postulaten und deren entrüsteter Ablehnung entstanden ist. Ähnliches gilt für das Verbot von sexistischen Liedtexten bei Freizeitveranstaltungen (das Donaulied, der Hype um das „Layla“-Lied).
- Im interreligiösen Bereich werden Aufsätze kritisch daraufhin gesichtet, dass jede Beschreibung, die auch nur die Anmutung eines Otherings hat, vermieden wird: Eine Abgrenzung von Personen, die bezogen auf die eigene Gruppe als andersartig oder fremd beschrieben wird, darf nicht erfolgen.
- Dass antisemitische Äußerungen verboten sind, ist unhinterfragte Norm gerade angesichts unserer deutschen Geschichte (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 73, Heft 3, 2021; Forschungsgruppe REMEMBER, 2020).

Im gesellschaftlichen Diskurs werden solche Postulate mit einer apodiktischen Kraft vorgetragen, die zu einem durchaus hinterfragbaren „Moralüberschuss“ (Nassehi, 2022, S. 14) führen. Kennzeichnend ist, dass es nicht leicht möglich ist, gegenläufige Optionen kundzutun: auf gendergerechte Sprache zu verzichten, politisch nicht korrekte Begriffe zu verwenden, Vorurteile gegenüber anderen kundzutun, bestimmte Lieder mitzugrölen. Auch beim letzten Thema „Antisemitismus“ ist es immer eine Gratwanderung, wenn es um politische Fragen im Nahen Osten geht: Ist ein Boykott von Produkten aus Gebieten, die von israelischen Siedlern völkerrechtswidrig besetzt worden sind, antisemitisch oder Ausdruck einer berechtigten politischen Kritik?

Kommt bei diesen Beispielen das skizzierte Modell einer konsequenten Subjektorientierung an seine Grenzen oder muss es neu gedacht werden? Oder haben wir uns in der Religionspädagogik durch die Überbetonung des frei entscheidenden Subjekts einen Tunnelblick angewöhnt, der in dieser Absolutheit im Kontext von Bildungsprozessen als nicht tragfähig erscheint? Gelten in Bildungs- und Erziehungsprozessen doch mehr unhinterfragte gesetzte Normative, als wir meinen? Sind bestimmte normative Vorgaben, wie beispielsweise die unhintergehbare Gültigkeit der Menschenrechte, so selbstverständlich, dass sie nicht thematisiert werden müssen oder zumindest in der Religionspädagogik nicht reflexiv eingeholt wurden? Oder muss es gar einen religionspädagogischen Paradigmenwechsel geben, bei dem

solche Normative deutlicher eingespielt und bedacht werden müssen? Das wird beim folgenden Thema noch brisanter.

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Beispiele oben haben gezeigt, dass man sich im religionspädagogischen Diskurs über religiöse The- sen oder Normative ohne Mühen einem moralisierenden Anspruch entziehen kann. Auch das prinzi- pielle Gut einer kritischen Subjektorientierung scheint unbestritten zu sein: Kinder und Jugendliche können vor allem bei verschiedenen religiösen Fragen, die konfessionell-normativ aufgeladen sind, auch zu anderslautenden Optionen kommen. Dies erscheint aber nicht nur bei den skizzierten Feldern einer politischen Correctness als weitaus schwieriger zu sein. Vor allem das weite Gebiet der Nachhalt- igkeit stellt eine diesbezügliche Herausforderung dar, die im Folgenden genauer untersucht werden soll.

Eins ist augenfällig: Die Dynamik des Nachhaltigkeitsdiskurses nimmt nicht selten normative Züge an; dies wird bei diversen Projekten deutlich:

Bereits die Situationsanalyse der ökologischen Klimakrise ist entschieden und eindringlich: Dies zeigt sich auch in der viel beachteten Enzyklika „Laudato Si“ von Papst Franziskus; sie wird als Dokument einer neuen Weltordnung gelesen, in dem sich der Papst gegen die Folgen des modernen Anthropozen- trismus und einen rein technokratischen Umgang mit globalen Fragen wendet. Die Enzyklika mündet in die Folgerungen, dass die Klimakrise nur mit einer ganzheitlichen Ökologie bewältigt werden kann. Das hat auch Konsequenzen für den Lebensstil des Einzelnen. Kann man sich dem entziehen?

Auch auf lokaler Ebene gibt es engagierte Nachhaltigkeitsprojekte, die aber einer kritischen Analyse bedürfen. Ein Beispiel aus der Homepage des ambitionierten Projekts des Schulamtes Passau (<https://bne-passau.de/>): Was versteht man unter „BNE“? „Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen.“ Begründet wird das Projekt mit den entsprechenden gesetzlichen Grundlagen (von der Verfassung bis in die Lehrpläne hinein), aber auch mit aufschlussrei- chen naturwissenschaftlichen („Naturgesetze lügen nicht“), betroffenenheitspädagogischen („Erziehung zu einer Kultur der Betroffenheit durch das Andere“) sowie appellativ-moralisierenden („Es ist fünf vor zwölf!“) Argumenten (<https://bne-passau.de/grundsaeetze-fuer-unsere-arbeit/>). Die konkreten Projekte vor Ort (z. B. bewusste Ernährung, ressourcenschonendes Wirtschaften und Reisen, nachhaltiger Kon- sum) sowie die Konturierung von Schulen zu ökologischen Just-Community-Einrichtungen sind ent- schieden und resonanzorientiert und werden von engagierten Pädagoginnen und Pädagogen getragen. Implizieren die entsprechenden emotional unterfütterten und handlungsorientierten Projekte die Ge- fahr einer vereinnahmenden Suggestivpädagogik?

Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer engagieren sich mit großem Elan in Arbeitsgruppen wie bei- spielsweise Ernährung und Gesundheit / Energie, Mobilität und Klima / Naturerfahrung – Lernen vor Ort / Ressourcen und Konsum / Demokratiepädagogik - Partizipation / Berufe der Zukunft / Kunst, Musik und Literatur in, mit und aus Natur / Kultur und Digitalität / Lehrerbildung. Ein Arbeitskreis „Umweltethik und Werte“ hat unter anderem auch die Aufgabe, solch grundsätzliche Anfragen, wie sie auch in diesem Beitrag gestellt werden, zu klären. „Dieser AK versteht sich – von einem Wertedis- kurs angelegten Ansatz aus – als ein kritischer und konstruktiver Begleiter aller Maßnahmen der ande- ren Arbeitskreise“ (<https://bne-passau.de/werte-ethische-dimension-agenda-2030/>).

In einer Einführung zu entsprechenden Dilemmata zur Nachhaltigkeitsthematik, die man mit Schüle- rinnen und Schülern bearbeiten kann, heißt es: „Von einem diskursethischen Ansatz her muss man

respektvoll mit Entscheidungen umgehen, die einem selber zuwider sind, und die vorgebrachten Begründungen akzeptieren. Das bedeutet dann freilich nicht, dass man nicht auch auf die Folgen von individuellen Entscheidungen hinweisen darf – für den Einzelnen und für die Gesellschaft.“

Es drängen sich eine Reihe von durchaus auch kontroversen Fragen auf:

- Hat das ganze Unternehmen BNE nicht einen deutlich normativ-postulatorischen Drive, der nicht nur auf eine politische Bewusstseinsbildung abzielt, sondern auch auf die Verhaltensänderung des Einzelnen? Denn die Intention ist deutlich: Es geht global um Klimaschutz, im Detail um bewusste Ernährung, ressourcenschonendes nachhaltiges Wirtschaften und eine Wertschätzung der Schöpfung (Benk, 2019; Spahn-Skrotzki, 2022; Bederna, 2020; Jahrbuch der Religionspädagogik 34 (2018), ausgehend von einer drastischen Situationsanalyse: „Die ökologische Situation ist dramatisch“ (Bederna & Gärtner, 2023, S. 200).
- Sind hier im schulischen Kontext auch Gegenpositionen und -haltungen möglich, und wenn ja, wie wird damit umgegangen?
- Oder werden gerade an diesem Beispiel die Grenzen eines radikal subjektorientierten Ansatzes deutlich, wie er eingangs bezogen auf die Religionspädagogik beschrieben wurde? Ist es nicht tatsächlich, bezogen auf die Klimakrise, schon „kurz vor zwölf“? Können wir es uns überhaupt noch leisten, Zuschauer zu sein? (Freire, 1977, S. 124) Bedarf es nicht einer entschiedenen (Religions-)Pädagogik, die deutlicher als bisher parteilich und politisch ausgerichtet ist? Muss nicht Subjektorientierung radikaler als bisher über ein individualistisches Subjektverständnis hinaus gedacht werden? Aber wie lässt sich dies begründen?

Ziel der abschließenden Ausführungen ist es deshalb, die Beziehung zwischen dem politisch und schöpfungsethisch Nötigen und dem pädagogisch Verantwortbaren auszuloten und von daher nochmals die Frage nach dem Status der eingangs skizzierten Subjektorientierung im Religionsunterricht zu stellen.

3. Driftphänomene: Radikale Subjektorientierung am Ausgang ihrer Epoche?

Die Ausgangsfrage lautet: Inwiefern dürfen Werte und Normen als Lerngegenstände, Ziele und modalperformative Vollzugsformen eingespeist werden, „ohne dabei die Ziele des Religionsunterrichts selbst zu unterlaufen oder gar zu konterkarieren“ (Grümme, 2021, S. 316)? Ohne den Anspruch auf die Entscheidungsfreiheit des Subjekts in religiösen und ethischen Fragen aufgeben zu müssen, scheint es an der Zeit, über die anthropologische Begründungsschiene der Würzburger Synode hinaus dem Religionsunterricht eine deutlichere parteiliche gesellschaftspolitische Ausrichtung zu geben.

Dabei erscheint eine Vorklärung als unvermeidlich: Die häufig formulierte Deutung des Beutelsbacher Konsenses, dass in einer weltanschaulich neutralen Schule auch die Lehrkräfte nur weltanschaulich neutral agieren dürften, ist in mehrfacher Hinsicht falsch. Zum einen sind sie der Unverbrüchlichkeit einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet und zum anderen dürfen sie sehr wohl auch eigene Positionen vertreten; das Neutralitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses zielt vielmehr auf ein Überwältigungsverbot, ein Kontroversitätsgebot und der Berücksichtigung der Schülerinteressen, wenn es um die politische Urteilsbildung und Kritikfähigkeit geht.

Einige Lösungsansätze sollen im Folgenden angedeutet werden – sie bedürften einer vertieften Bearbeitung.

3.1 Die Konzeption von Schule als von Normativen geprägte Sonderwelt auf verschiedenen Ebenen

Schule ist von ihrer gesellschaftlichen Grundsituierung eine Sonderwelt, in der spezifische Normen gelten. Sie ist auf verschiedenen Ebenen von Normativität geprägt: Formal reicht das von der Schulpflicht

bis hin zur Organisation des Unterrichts und des Prüfungssystems. Aber auch sehr grundsätzlich ist das System Schule eben nicht weltanschaulich neutral, sondern der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet; die Grundrechte und -werte des Grundgesetzes und die damit verbundenen Normative wie beispielsweise die Bedeutung der Menschenwürde sind vorgegeben und nicht verhandelbar. Im Zusammenhang damit und als Konkretisierung der Grundrechte erfolgen in der Schule auch bezogen auf Verhaltens- und Umgangsregeln normative Setzungen – die freilich mindestens plausibilisiert, im besten Fall miteinander ausgehandelt werden sollten. So wird im System Schule auch im Konkreten, vor allem bei auftretenden Konflikten, auf die Einhaltung der Grund- und Menschenrechte insistiert werden – freilich im Wissen darum, dass dies außerhalb des kontrollierten Sozialraums Schule bei allen Beteiligten anders gelagert sein kann. Ob Schülerinnen und Schüler die in der Schule eingeforderten Regelsysteme auch außerhalb von Schule leben, entzieht sich dem Einflussbereich des Systems Schule. „Wir lassen einander ausreden“, „Wir gehen respektvoll miteinander um“ – solche Setzungen findet man in Schulräumen; auf digitalen Kommunikationskanälen manifestieren sich dann nicht selten ganz andere Umgangsformen. Ähnliches gilt für schulische Großprojekte wie „Schule für Zivilcourage“, „Fair-trade-Schule“ oder „Schule für Nachhaltigkeit“; die Zuerkennung solcher Labels erfolgt mit Blick auf das Engagement von Schulleitungen, einzelnen Lehrkräften und den beteiligten Schülerinnen und Schülern. Die Inhalte dieser Labels müssen auch die Personen zur Kenntnis nehmen und im Detail auch einhalten, die nicht an solchen Zertifizierungsprozessen im Handlungsfeld Schule beteiligt waren und auch diejenigen Lehrenden und Lernenden, die in den Folgejahren an die entsprechende Schule kommen. Im System Schule werden alle Beteiligten auf die Einhaltung der mit den jeweiligen ethischen Maximen verbundenen Regeln verpflichtet, bei einem Zuwiderhandeln auf das Regelwerk verwiesen und gegebenenfalls bei einem Regelverstoß auch sanktioniert. Insofern unterscheidet sich diese Annahme von Schule als einer Einrichtung, die auch ethische Regeln setzt, vom hehren Ziel einer „just-community“-Einrichtung (Oser & Althof, 2001), bei der alle wesentlichen Fragen des Zusammenlebens ausgehandelt werden – durchaus im Einzelfall auch entgegen der Vorstellung der pädagogischen Verantwortungen. In einer Schule mit normativen Setzungen sollen alle Beteiligten erleben: So könnte die Welt sein, wenn sich alle an die vorgegebenen und am besten auch einsichtig gemachten Regeln halten.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Prinzip der Subjektorientierung systemisch durchaus Grenzen hat; in der religionspädagogischen Diskussion wird diese Ebene nur selten thematisiert.

3.2 Der systemisch-strukturelle Horizont ethischer Fragestellungen

Noch deutlicher stellt sich die Anfrage an einen stark solipsistisch gedachten Subjektansatz, wenn man ihn vor dem Hintergrund der skizzierten ökologischen Krise betrachtet. Jeder möge nach seiner Fassung leben – damit geht zwar die Wertschätzung des freiheitlichen Subjekts einher, ausgeblendet wird aber die soziale und globale Verantwortung, die dieses Subjektsein mitprägt. Ethische Fragen betreffen nicht nur den individuellen Lebensstil, sie müssen eingebettet in einem systemisch-strukturellen Horizont verhandelt werden. In Zeiten der Globalisierung erscheint es als unzulässig, Interdependenzen und Kohärenzen auszublenden; eine entsprechende Bildung hat auch „ideologiekritische und emanzipatorische Ziele“ (Bederna & Gärtner, 2023, S. 200) und entspricht einer kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik (Herbst, 2023). Ein reiner Rückzug auf die Perspektive „das ist Privatsache“ erscheint von dieser Prämisse aus als nicht zulässig. Freilich impliziert dies die Gefahr einer Aufoktroyierung erwünschter Positionen und Haltungen. Eine überwältigende Moralisierung – so Bernhard Grümme – lässt sich nur überwinden durch didaktische Modelle, die einer selbstreflexiven Normativität entsprechen (Grümme, 2021, S. 348).

3.3 Das Überdenken einer anthropozentrisch fokussierten (Religions-)Pädagogik

Dies führt aber gleichzeitig zu einem kritischen Überdenken einer einseitig anthropozentrisch fundierten Religionspädagogik. Diese ist häufig individualistisch angelegt und bedarf deshalb einer theologischen und religionspädagogischen Überarbeitung (Gärtner, 2021). Die auf der Ebenbildlichkeit des Menschen mit Gott gründende Verantwortungsethik sollte deshalb weniger anthropozentrisch und deutlicher anthroporelational ausgedeutet werden (Bederna & Gärtner, 2023, S. 204). Zudem wird deutlich, dass sich einfache idealtypische diskursethische Modelle verbieten und auch die Grenzen wissenschaftlicher Diskurse bedacht werden müssen (Heger, 2020). Der Mindeststandard im ethischen Diskurs scheint darin zu bestehen, dass zwar einerseits respektvoll mit individuellen ethischen Entscheidungen umgegangen werden muss, deren Folgen aber durchaus auch bedacht und deutlich hinsichtlich ihrer Reichweite bewertet werden können.

Die Gratwanderung zwischen einer selbstreflexiven Normativität im Sinne des Prinzips der Subjektorientierung und einer deutlicher verantwortungsethisch angelegten Überzeugungsarbeit scheint dabei nicht nur unabdingbar, sondern sogar erwünscht zu sein. Ja, der Mensch darf im Mittelpunkt stehen bleiben (Mendl, 2010), aber nur, wenn er im Kontext seiner Um- und Mitwelt betrachtet wird!

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan (2022). Schwer zu sagen: Was bedeutet es, Religion subjektorientiert zu unterrichten? – Eine ziemlich subjektive Zwischenbilanz. *Jahrbuch der Religionspädagogik, Religion subjektorientiert erschließen*, 38 (S. 226-242). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, Stefan; Englert, Rudolf; Kohler-Spiegel, Helga; Naurath, Elisabeth; Schröder, Bernd & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2018). *Jahrbuch der Religionspädagogik, Schöpfung*, 34. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bauer, Judith (2022). Der Shitstorm, den es nie gab. In der Winnetou-Debatte wurden Medien ihrer Verantwortung nicht gerecht. *Publik Forum*, 17, S. 11.
- Bederna, Katrin (2020). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Auflage). Ostfildern: Grünewald.
- Bederna, Katrin & Gärtner, Claudia (2023). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 200-211). Stuttgart: Kohlhammer.
- Benk, Andreas (Hg.) (2019). *Globales Lernen unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit*. Ostfildern: Grünewald.
- Bildung für Nachhaltige Entwicklung Passau (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umweltpreis 2022*. Abgerufen von <https://bne-passau.de/> [16.5.2023]
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011). *Beutelsbacher Konsens*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> [16.5.2023]
- Burricher, Rita & Mendl, Hans (2012). Schülerinnen und Schüler unterstützen und begleiten – zur erzieherischen Kompetenz. In Rita Burricher, Bernhard Grümme, Hans Mendl, Manfred L. Pirner, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch. Mit einem Beitrag zum Referendariat von Hartmut Lenhard* (S. 140-156). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutsche Bischofskonferenz (1976). *Der Religionsunterricht in der Schule. In Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe* (4. Auflage) (S. 113-152). Freiburg i. Br.: Herder.
- Englert, Rudolf (2007). *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Enzyklika *Laudato Si'* von Papst Franziskus über die Sorge für das gemeinsame Haus, Bonn 2015. Abgerufen von https://www.dbk-shop.de/media/files_public/ae2acf3807cf095354f2ff6151ec1dd5/-DBK_2202_5Auflage.pdf [Zugriff am 16.5.2023].
- Fischer, Dietlind & Elsenbast, Volker (Red.) (2006). *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I*. Münster: Comenius-Institut.
- Foerster, Heinz von (1999). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In Reinhard Voß (Hg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (3. Auflage) (S. 14-32). Neuwied u. Kriftel: Luchterhand.
- Forschungsgruppe REMEMBER (2020). *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Freire, Paolo (1977). *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten*. Frankfurt a. M.: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gärtner, Claudia (2021). „What do we want? Climate Justice!“ Klimagerechtigkeit als gesellschaftliche und (religions-)pädagogische Herausforderung. In Andrea Lehner-Hartmann & Viera Pirker (Hg.), *Religiöse Bildung - Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für Religionspädagogik und Theologie* (S. 129-144). Ostfildern: Grünewald.
- Grümme, Bernhard (2021). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Freiburg u.a.: Herder.
- Grümme, Bernhard (2022). Subjekt und Subjektorientierung in der Religionspädagogik – Unterscheidungen und Perspektiven. *Jahrbuch der Religionspädagogik, Religion subjektorientiert erschließen*, 38: (S. 33-39). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heger, Johannes (2017). *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Heger, Johannes (2020). Diskurstheorie. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200750/> [25.7.2023]
- Herbst, Jan-Hendrik (2019). Offenbarung aus einem „brennenden Dornbusch im Schwarzwald“ (G. Steffens)? Der Beutelsbacher Konsens und seine religionspädagogische Rezeption. *Theo-Web*, 18(2), 147–162. <https://doi.org/10.23770/tw0113>
- Herbst, Jan-Hendrik (2023). Kritisch-emanzipatorisches Religionspädagogik. In Bernhard Grümme & Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 159-170). Stuttgart: Kohlhammer.
- Käbisch, David; Koerrenz, Ralf; Kumlehn, Martina; Schlag, Thomas; Schweitzer, Friedrich & Simojoki, Henrik (Hg) (2021). Antisemitismus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 73, Heft 2. Berlin: de Gruyter.
- Kontrolle der Schulmesse (1910). In: *Katechetische Blätter* 26, S. 135.
- Kuhn, Karolin (2010). *An fremden Biografien lernen! Ein religionspädagogischer Beitrag zur Unterrichtsforschung*. Münster: LIT.
- Lösch, Bettina (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In Claudia Gärtner & Jan-Hendrik Herbst (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik: Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383-402). Wiesbaden: Springer VS.
- McCourt, Frank (1998). *Die Asche meiner Mutter*. München: Goldmann.
- Mendl, Hans (Hg.) (2005). *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: LIT.
- Mendl, Hans (2010a). Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt. In Rainer Lachmann & Bernd Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen* (S. 235-263). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Mendl, Hans (2010b): *Im Mittelpunkt der Mensch. Prinzipien, Möglichkeiten und Grenzen eines schülerorientierten Religionsunterrichts* (3. Auflage). Winzer: Duschl-Verlag.

- Mendl, Hans (2015). *Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2016). *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2017a). Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik. In Gerhard Büttner, Hans Mendl, Oliver Reis & Hanna Roose (Hg.), *Religiöse Pluralität. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8 Religion lernen* (S. 106-118). Babenhausen: LUSA 2017.
- Mendl, Hans (2017b). *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder* (3. Auflage). München: Kösel.
- Mendl, Hans (2019). *Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf*. München: Kösel.
- Mendl, Hans (2021a). Lernen an Vorbildern und Modellen. In Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann (Hg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 296-303). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Mendl, Hans (2021b). Performativer Religionsunterricht. In Ulrich Kropac & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 239-245). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mendl, Hans (2022). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf* (9. Auflage). München: Kösel.
- Nassehi, Armin (2022). „Es ist zu viel und zu schnell“ (Interview). *Publik Forum*, 17, S. 12-15.
- Naurath, Elisabeth (2021). Übertragung, Erhellung, Entwicklung, Kommunikation, Erfahrung. Strategien ethischer Bildung im Religionsunterricht. In Konstantin Lindner & Mirjam Zimmermann, *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 222-229), Tübingen: Mohr Siebeck.
- Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In Wolfgang Edelstein, Fritz Oser & Peter Schuster, *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 233-268), Weinheim: Beltz
- Katholische Bischöfe Deutschlands & Deutscher Katecheten-Verein (Hg.) (1967). *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung. Mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr*. München: Deutscher Katecheten-Verein.
- Reis, Oliver (2021). „Wer alles hinterfragen will, muss mit dem Boden der Tatsachen anfangen“. Narrative und ihre Funktionen, Chancen und Grenzen in der religionspädagogischen Forschung. *Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20(2), S. 81-92.
- Reitmayer, Valentin (2000). *Kindheit in Niederbayern: vor 50 Jahren*. Oberding: Reimo-Verlag.
- Ringel, Erwin & Kirchmayr, Alfred (1985). *Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen*. Wien: Herder.
- Sander, André (2011). *Erfahrungen sind der Stoff unserer Wirklichkeiten – Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf eine Performative Religionsdidaktik. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I*. Essen (unveröffentlicht).
- Schambeck, Mirjam & Pemsel-Maier, Sabine (Hg.) (2017). *Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive*. Freiburg i. Br. u.a.: Herder.
- Spahn-Skrotzki, Gudrun (2022). *Klimakrise, externalisierender Lebensstil und Religionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stockinger, Helena (2021). Subjektorientierung: ein Religionsunterricht, der die Dignität der Subjekte achtet. In Eva Stögbauer-Elsner, Konstantin Lindner & Burkard Porzelt (Hg.), *Studienbuch Religionsdidaktik* (S. 31-38), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Woppowa, Jan (Hg.) (2015). *Perspektiven wechseln. Konsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Ziebertz, Hans-Georg (2000). Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik. In *Religionspädagogische Beiträge* 45, 27–42.

Ziebertz, Hans-Georg (2010). Biografisches Lernen. In Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz (Hg), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (6. Auflage) (S. 374-386). München: Kösel.