

Das Gottesbild im Ethik- und Philosophieunterricht

1 Religion in den Rahmenplänen des Ethik- und Philosophieunterrichts

Das Grundgesetz legt in Art. 7 Abs. 3 fest, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen, sich davon abmelden können. Seit 2007 wird flächendeckend in allen Bundesländern mit verschiedenen landesgesetzlichen Regelungen in der Sekundarstufe I und II ein Ersatz- oder Wahlpflichtfach angeboten, das entweder die Bezeichnung Ethik, Philosophie oder auch Werte und Normen trägt.¹ In der Primarstufe bieten lediglich die Bundesländer Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ein Alternativ- bzw. Ersatzfach zum Religionsunterricht an.²

Trotz der unterschiedlichen landesgesetzlichen Regelungen und Bezeichnungen haben alle Rahmenpläne eine Gemeinsamkeit: Sie legen fest, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die am Ethik- und Philosophieunterricht teilnehmen, auch Wissen aus den großen Weltreligionen aneignen sollen. Denn sowohl Religion als auch Philosophie³ haben eine sinnorientierende Funktion und ermöglichen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Deutungskompetenzen für ihre eigenen Lebens- und Welterfahrungen. Darüber hinaus waren sie in bestimmten Epochen der europäischen Kulturgeschichte wie beispielsweise Mittelalter eng miteinander verwoben. So lernen beispielsweise Schülerinnen und Schüler Augustinus oder Thomas von Aquin sowohl als Theologen als auch als Philosophen kennen.

Die Rahmenpläne zum Ethik- und Philosophieunterricht gehen hinsichtlich der Philosophischen Ethik von einem problemorientierten Ansatz aus: Ethische Sinnangebote werden mit Bezug auf aktuelle lebensweltliche Probleme von Jugendlichen ausgewählt und nicht nach philosophiegeschichtlichen Kriterien.⁴ In dieses didaktische Konzept werden auch

1 Die Bundesländer Brandenburg und Berlin haben mit LER und Ethik ab den Klassen 7/8 ein verbindliches Pflichtfach geschaffen, das nicht unter die Wahlpflicht- oder Ersatzfachregelung fällt.

2 Vgl. Barbara Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe*, Weinheim 2003.

3 Ich verwende die Ausdrücke Philosophie und Ethik synonym, da die Ethik ein Teilgebiet der Philosophie darstellt.

4 Vgl. Ekkehard Martens, *Pragmatisch-philosophische Philosophiedidaktik*, Hannover 1974.

religiöse Phänomene als problem- und situationsbezogene Darstellungen integriert, d.h. der religionsphänomenologische Ansatz geht manchmal zu Lasten einer kontextbezogenen Präsentation religiöser Überlieferungen, deren erzählender Charakter auf das Wesentliche verkürzt wird. Dieses didaktische Prinzip erschwert manchmal das Verständnis religiöser Phänomene. So ist beispielsweise die Unbedingtheit des göttlichen Gesetzes in der Hebräischen Bibel für Schülerinnen und Schüler nur dann verständlich, wenn sie dessen Schutzfunktion für das Volk Israel in seiner weiteren Geschichte erschließen können. Im Religionsunterricht ist dafür sicherlich genügend Zeit vorhanden; da der Ethik- und Philosophieunterricht jedoch andere inhaltliche Schwerpunkte setzt, kommen kontextabhängige religiöse Darstellungen zu kurz. Dies lässt sich beispielsweise in verschiedenen Lehrwerken für den Ethik- und Philosophieunterricht nachprüfen.

Neuere Rahmenpläne wie der seit 2008 geltende Kernlehrplan zur »Praktischen Philosophie« in Nordrhein-Westfalen⁵, die sich an Kompetenzen orientieren und weniger ausführlich inhaltliche Schwerpunkte setzen, erhöhen die Gestaltungsfreiheit von Lehrerinnen und Lehrern. So ist die einzige inhaltliche Vorgabe im Kernlehrplan »Praktische Philosophie« für die Klassen 9/10 im Bereich Religion die Thematisierung des »Menschen- und Gottesbildes in Religionen«. Hier können eigene inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden, die auch eine stärkere kontextgebundene Erarbeitung von Gottesbildern ermöglichen.

Unabhängig von der methodischen Heterogenität der einzelnen Rahmenpläne zum Ethik- und Philosophieunterricht sind zwei methodische Kompetenzen in allen Rahmenplänen anzutreffen, die sowohl auf philosophisch-ethische als auch auf religiös-ethische Probleme angewendet werden können: die hermeneutische Kompetenz und die Urteilskompetenz⁶. Es geht zuerst um das Verständnis philosophischer Gedanken oder religiöser Überlieferungen, bevor sie durch eigene Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden können und sollen.

Im Ethik- und Philosophieunterricht der Klassen 5–7 der Sekundarstufe I wird Religion als Vollzug von Gemeinschaft in Riten und Festen in den Vordergrund gestellt. Hinzu kommen ethische Gebote und Verbote aus den großen Weltreligionen, die eine allgemeinemenschliche Sinnorientierung ermöglichen, d.h. Bestandteil der europäischen und internationalen Kultur sind. In Ansätzen lernen die Schülerinnen und Schüler auch unterschiedliche institutionelle Formen von Religion kennen.

Religion als eigenständiges Sinn- und Orientierungssystem im Wechselspiel von Immanenz und Transzendenz, das sich auf Ontologien wie Gott stützt, wird in denjenigen Bundesländern, die Philosophie und nicht Ethik als Alternativfach anbieten, bereits in den Klassen 9/10 behandelt,

5 Kernlehrplan »Praktische Philosophie«. Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2008.

6 Vgl. Barbara Brüning, Ethikunterricht in Europa, Leipzig 1998.

zum Beispiel in Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig Holstein oder Nordrhein-Westfalen, in den übrigen Bundesländern erst in der Sekundarstufe II. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass Schülerinnen und Schüler, die Philosophie belegen, schon in den Klassen 4–6 philosophische Ontologien wie zum Beispiel den Logos der vorsokratischen Philosophie kennenlernen und ihnen dann der Sprung vom Konkret-Anschaulichen zum Abstrakten nicht schwer fällt.

Im Philosophieunterricht der genannten Bundesländer werden Probleme der persönlichen und interpersonellen Gotteserfahrung angesprochen, Fragen der Existenz Gottes (so genannte Gottesbeweise aus der mittelalterlichen Philosophie und Theologie) sowie die Theodizee.

In der folgenden Darstellung von Gottesbildern soll anhand von drei ausgewählten Lehrwerken für den Ethik- und Philosophieunterricht untersucht werden, welches Bild von Gott den Schülerinnen und Schülern darin nahegebracht wird. Die Untersuchungskriterien sind Gotteserfahrungen, Gottesbeweise sowie Gottesdarstellungen innerhalb der Religionskritik. Der aus philosophischer Sicht, aber auch hinsichtlich der lebensweltlichen Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler interessante Problemkreis der Theodizee kommt in Ansätzen nur in dem Lehrbuch »Gedankenwelten« für die Klassen 9/10 vor und kann deshalb nicht berücksichtigt werden.

2 (Wie) Können Menschen Gott erfahren?

Für Schülerinnen und Schüler, die über keine oder nur eine geringe religiöse Sozialisation verfügen, hat die Frage, wer Gott ist und wie er sich den Gläubigen zeigt, eine eher abstrakte Dimension, da sie nicht über persönliche Erfahrungen eines Gotteserlebnisses verfügen.

In dem Lehrbuch »Gedankenwelten« der Klassen 7–9 für das Fach »Philosophieren mit Kindern« in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein werden im Themenbereich »Deutungen des menschlichen Lebens« unterschiedliche Gottesbilder vorgestellt⁷. Der Autor Uwe Viole ist bei seiner Konzeption davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits aus den Klassen 5/6 wissen, was eine philosophische Ontologie ist.

Sie kennen das nichtgegenständliche Prinzip des Logos aus der vorsokratischen Philosophie, insbesondere in der Sichtweise von Heraklit. Für Heraklit ist der Logos das Eine, Unteilbare, sozusagen die göttliche Weltvernunft, aus der das Universum hervorgegangen ist. Und deshalb beginnt die Darstellung der Gottesbilder auch mit dem Gemälde eines unbekannten Malers aus dem Mittelalter, auf dem Gott als Erschaffer der Welt vorgestellt wird, der mit Lineal und Zirkel gerade dabei ist, eine Weltkugel zu konstruieren. Der christliche Schöpfungsmythos wurde bereits in den in den Klassen 5/6 behandelt. Die Interpretation des Bildes ermöglicht den Schülerinnen und Schüler einen Bezug zum Logos.

⁷ Barbara Brüning (Hg.), Gedankenwelten. Philosophie für die Klassen 7–9, Leipzig 2007). Das Kapitel »Deutungen des menschlichen Lebens« stammt von Uwe Viole.

Bei dieser ontologischen Sichtweise bleibt Uwe Viole aber bewusst nicht stehen. Er will den Schülerinnen und Schülern zeigen, dass Gott noch mehr darstellt als der ihnen aus der Philosophie bekannte Logos: nämlich interpersonelle und persönliche Erfahrung der Kontingenzbewältigung wie Zuversicht, Zuflucht, Liebe und Trost. Und um diese spezifischen Attribute Gottes zu verdeutlichen, die über eine ontologische Interpretation hinausgehen, wird das Berufungserlebnis von Mose aus der Hebräischen Bibel erzählt. Gott offenbart sich als Retter des Volkes Israel. Der sich anschließende Psalm 91 konkretisiert diese Attribute, die dann durch einen Auszug aus dem Gedicht »Von guten Mächten« des Theologen und Widerstandskämpfers Dietrich Bonhoeffer eine persönliche Dimension erhalten.

Im Gegensatz zum abstrakt ontologischen Logos von Heraklit wird durch die von Uwe Viole ausgewählten Gotteserfahrungen der Liebe Gottes ein Gesicht verliehen und somit auch der Unterschied zwischen philosophischer und religiöser Ontologie deutlich. Der Bezug auf Ontologien stellt eine Gemeinsamkeit zwischen Philosophie und Religion dar, die interpersonelle und persönliche Erfahrung Gottes ist ein Spezifikum von Religion.

Uwe Viole zeichnet allerdings ein differenziertes Bild von Gott. Dem liebenden Gott wird ein omnipotenter bzw. in Anlehnung an die Theodizee ein untätiger Gott gegenüber gestellt.

Die Omnipotenz Gottes lernen die Schülerinnen und Schüler durch einen Erfahrungsbericht des Psychoanalytikers Tilmann Moser kennen. Er kritisiert die von Erwachsenen Kindern gegenüber häufig vertretene Drohung »Gott sieht alles und weiß alles über dich« und verdeutlicht damit, dass durch dieses normierte Gottesbild die Liebe Gottes – vielleicht auch ungewollt – ins Gegenteil verkehrt wird.

Erfahrungen mit dem untätigen Gott schildert der Schriftstellers Wolfgang Borchert in dem Theaterstück »Draußen vor der Tür«. Er erzählt in Form eines Dialogs von der Begegnung des Kriegsheimkehrers Beckmann mit dem »lieben Gott«. Beckmann fragt Gott, warum er es zugelassen habe, dass sein kleiner Junge von einer Bombe zerrissen wurde. Gott antwortet ihm, dass er sein Kind nicht habe ermorden lassen. Beckmann wirft ihm daraufhin vor, dass er den Mord aber zumindest zugelassen habe, und fragt ihn, warum er sich nicht um die Menschen gekümmert habe. Diese Frage bleibt unbeantwortet; die Schülerinnen und Schülern sollen selbstständig mögliche Antworten finden. Auch werden sie durch gezielte Arbeitsaufgaben angeregt, die verschiedenen Gottesbilder zu bewerten.

Uwe Viole hat in seinem Kapitel Schülerinnen und Schülern deutlich gemacht, dass Gott kein Material ist, an dem gearbeitet wird, sondern dass Menschen mit ihm während ihres religiösen Lebens verschiedene Erfahrungen machen – Erfahrungen des Schweigens, des Suchens, der Zuwendung oder Abkehr.

Auch Martin Link-Wolters wählt in seinem Religionskapitel des Themenheftes »Religion – Religionskritik – Weltethos« für die Sekundarstufe II den Einstieg über die Erfahrung der Transzendenz.⁸

Ausgangspunkt ist wiederum ein Bild; ein Bild ohne Titel des spanischen Künstlers Joan Miró, auf dem Gestirne und eine weiße Himmelsleiter zu sehen sind. Die Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung der Tiefe und Unendlichkeit des Weltraums mit seinen verborgenen Geheimnissen. Ein Gefühl der Unergründlichkeit entwickelt sich. Emotional und anschaulich eingestimmt lesen sie dann Mohammeds himmlisches Erlebnis am Berg Hira. Und im Unterschied zu dem Lehrbuch »Gedankenwelten« wird den Schülerinnen und Schülern durch Karl Rahner anschließend verdeutlicht, wie eine Gotteserfahrung entsteht: »... wenn ein Mensch plötzlich einsam wird, wenn alles Einzelne wie in eine schweigende Ferne hinein sich zurückzieht und darin sich auflöst ...«⁹.

Anschließend erfolgt eine philosophische Fundierung der Gotteserfahrung durch den existenzphilosophischen Zugang von Karl Jaspers. Eine Gotteserfahrung ist eine Erfahrung, die den Menschen der Totalität der Welt und des Absoluten zuführt. Die Seele übersteigt raum-zeitliche Grenzen und wendet sich »außerirdischen Werten« zu. Diese Charakteristik von Jaspers entspricht dem in visuellen Symbolen ausgedrückten Sinngehalt des Bildes von Miró. Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Gedanken von Rahner, Jaspers und Miró angeregt zu überlegen, ob sie in ihrem Leben auch schon einmal derartige Erfahrungen gemacht haben.

Die Auswahl der Texte ist verständlich und erfordert von den Schülerinnen und Schülern nicht die Kenntnis größerer Zusammenhänge religiöser Überlieferungen bzw. der Existenzphilosophie. Auch sind Kenntnisse in Metaphysik nicht unbedingt die Voraussetzung, um die Gedanken von Rahner und Jaspers zu verstehen. Einige Kapitel später wird in dem Themenheft der Bezug zu Kants Gottesbegriff hergestellt. Kant geht in der »Kritik der teleologischen Urteilskraft« davon aus, dass sich die Menschen ein transzendentes Wesen denken können als Postulat der praktischen Vernunft, sozusagen als ein Regulativ, an dem sie sich in ihrer Sittlichkeit orientieren können. Damit lernen die Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Gottesvorstellungen kennen: Gott als persönliche Erfahrung und Gott als Idee, die auf apriorischen Denkbegriffen gründet.

Einen anderen Zugang zum Gottesbild stellt das Lehrbuch »Standpunkte der Ethik« von Hermann Nink vor¹⁰. Es ist für mehrere Bundesländer als Lehrwerk für die Sekundarstufe II im Fach Ethik zugelassen. Der Religionsteil des Buches steht unter dem Thema »Ethos in den Weltreligionen« und umfasst den Schwerpunkt »ethische Gebote und Verbote«, dem das didaktische Prinzip der Vermittlung und Erschließung grund-

8 Barbara Brüning (Hg.), Religion – Religionskritik – Weltethos, Berlin 2002.

9 Ebd., 13.

10 Hermann Nink (Hg.) Standpunkte der Ethik, Paderborn 2005.

legender religiöser Überlieferungen als Kern religiöser Ethiken mit einem speziellen Verhaltenskodex zugrunde liegt.

Das Kapitel beginnt mit dem Gottesbild im jüdischen Glauben und präsentiert wie schon das Lehrbuch »Gedankenwelten« die Offenbarung des Mose und die Zehn Gebote, allerdings nicht mit der Ausrichtung auf eine Gotteserfahrung, sondern mit der Prioritätensetzung, dass der Mensch als Ebenbild Gottes erschaffen wurde und von diesem besondere Pflichten auferlegt bekommen hat. »Wer den Schöpfer ehren will, muss auch sein Werk, sein Gesetz achten und befolgen«¹¹.

Das Gesetz (die Fünf Bücher Mose in der Hebräischen Bibel) wird als eine Willensoffenbarung Jahwes dargestellt, welche die Grundlage des Bundesverhältnisses zwischen ihm und dem Volk Israel ist. Der Mensch schuldet Gott Gehorsam, denn das Gesetz ist göttlichen Ursprungs und muss unbedingt beachtet werden. Seine Missachtung wird von Gott bestraft.

Schülerinnen und Schüler werden an dieser Stelle sicherlich die Unbedingtheit der Befolgung von göttlichen Vorschriften hinterfragen, denn Gott erscheint ihnen in seiner Selbstoffenbarung als der Fordernde und Strafende. Hier fehlt die eingangs erwähnte Kontextbezogenheit religiöser Überlieferungen. Im Unterricht müsste anschließend noch stärker herausgearbeitet werden, dass die strikte Beachtung der religiös-ethischen Gebote dem jüdischen Volk in vielen Leidenssituationen geholfen hat, das Überleben und den Zusammenhalt in der Diaspora zu bewahren – denn der Ritus hat eine gemeinschaftsstiftende und stabilisierende Funktion.

Das Lehrbuch präsentiert anschließend das islamische Gottesbild aus der Sure 17 des Koran, wo ebenfalls die unbedingte Befolgung des göttlichen Willens gefordert wird. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern den direkten Vergleich zum Judentum.

Die Akzeptanz der Unbedingtheit des göttlichen Willens wird bei den Jugendlichen zu kritischen Stellungnahmen führen. Sie werden – wie sie es aus der Philosophischen Ethik gewohnt sind – den Geltungsbereich des göttlichen Gesetzes hinterfragen bzw. anzweifeln. Insofern scheint mir die Präsentation eines Gottesbildes im Zusammenhang mit ethischen Geboten eher schwierig zu sein, weil das Verständnis der Unbedingtheit einen größeren Kontext der religiösen Überlieferung erfordert.

3 Lässt sich die Existenz Gottes beweisen?

In denjenigen Bundesländern, in denen Philosophie als Alternativ- bzw. Ersatzfach zu Religion angeboten wird, spielt die Beschäftigung mit Logik als einem Denkwerkzeug philosophischer Reflexion und Urteilsbildung eine große Rolle¹². Dies ist eine mögliche Begründung dafür, dass in den Rahmenplänen im Religionsteil auch die Beschäftigung mit Got-

11 Ebd., 203.

12 Dies sind vor allem die Bundesländer Bremen, Hamburg (in den Klassen 9/10), Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.

tesbeweisen gefordert wird, die an die logischen Denkfähigkeiten von Jugendlichen hohe Anforderungen stellen. Denn die Frage nach Gott wird auf Grund sich widersprechender Sätze erörtert. Dennoch ist auch Schülerinnen und Schülern, die am Ethik- und Philosophieunterricht teilnehmen, im Prinzip klar, dass es sich beim Glauben um eine subjektive und keine objektive Gewissheit handelt. Da die Gottesbeweise hauptsächlich von Vertretern der Scholastik entwickelt wurden, repräsentieren sie auch eine wichtige Epoche der Philosophiegeschichte. Denn Philosophen wie Anselm von Canterbury haben den Versuch unternommen, Gott mithilfe des Denkens zu erfassen. Für Karl Jaspers sind die Gottesbeweise deshalb »Wege denkenden Sichvergewisserns«¹³.

Das Lehrbuch »Gedankenwelten« beginnt ebenso wie das Themenheft »Religion – Religionskritik – Weltethos« mit dem ontologischen Gottesbeweis von Anselm von Canterbury. Die Schülerinnen und Schüler sollen den Gedanken- und Argumentationsgang von Anselm herausfinden: Wenn etwas im Verstand gedacht werden kann, über das hinaus nichts Größeres gedacht werden kann, so muss es nach Ansicht von Anselm auch in der Wirklichkeit existieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass es sich hierbei um einen Fehlschluss handelt: Anselm schließt vom Denken auf die Wirklichkeit. Da sie in den Klassen 5/6 die syllogistische Logik kennengelernt haben, dürften sie mit dieser Aufgabe keine Schwierigkeiten haben.

Der kosmologische Gottesbeweis stammt von Thomas von Aquin, für den es fünf Wege zu Gott gibt. Zwei davon lernen die Schülerinnen und Schüler kennen. Alles in der Welt ist in Bewegung und wird von einem anderen bewegt. Dies kann unmöglich ins Unendliche fortgehen, also muss es einen ersten Beweger geben, der von niemandem mehr bewegt wird. Denn allem in der Welt liegt eine Wirk- und Entstehungsgeschichte zugrunde, als muss diese der Welt selbst auch zugrunde liegen, in Form von Gott.

Der physikotheologische Gottesbeweis geht davon aus, dass die »Hervorbringungen der Natur« menschlicher Absicht gleichen. Daraus wird die Analogie konstruiert, dass der Urheber der Natur dem Geist des Menschen einigermaßen ähnlich ist, nur in viel größerem Umfang.

Das Fazit der Gottesbeweise stammt von Kant: Glaube ist subjektive Gewissheit und nicht Gegenstand mathematischer Operationen.

Das Lehrbuch »Standpunkte der Ethik« berücksichtigt die Gottesbeweise nur in Form eines Wissenskastens innerhalb des Kapitels zur Religionskritik, da es sein Gottesbild im Wesentlichen aus den ethischen Geboten der einzelnen Weltreligionen ableitet¹⁴ und die Gottesgewissheit aus der biblischen Offenbarung. Nicht im Denken ist Gott zugänglich, sondern im Glaubensgehorsam (s. Punkt 2).

13 Vgl. hierzu Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie, München²¹ 1998, 33.

14 Vgl. Nink, Standpunkte, 229.

4 Gott und die Religionskritik

Der Problemkreis »Religionskritik« nimmt in (fast) allen Lehrwerken zum Ethik- und Philosophieunterricht einen breiten Raum ein. Auch hier gibt es – ähnlich wie bei den Gottesbeweisen – klassische Standardtexte von Friedrich Nietzsche (Gott ist tot – der Mensch braucht neue Werte), Sigmund Freud (Religion als Phänomen des Über-Ich) und Karl Marx (Religion als falsches Bewusstsein), die in den meisten Lehrbüchern zu finden sind, jedoch erst in der Sekundarstufe II.

Sowohl die »Standpunkte der Ethik« als auch das Themenheft »Religion – Religionskritik – Weltethos« präsentieren darüber hinaus eine anthropologische Auseinandersetzung mit dem Gottesbegriff durch Ludwig Feuerbach aus seiner Schrift »Vom Wesen des Christentums«.

In nahezu identischen Textauszügen aus dieser Schrift wird Gott als das »entgegengesetzte Wesen« des Menschen dargestellt: Der Mensch ist endlich – Gott ist unendlich. Der Mensch ist unvollkommen – Gott ist vollkommen. Feuerbach zieht daraus den Schluss, dass der Mensch in der Vorstellung Gottes das Ideal seines eigenen Wesen vergegenständlicht hat: Gott wird zu seinem *Alter ego*; er ist sozusagen seine andere nach Vollkommenheit strebende Hälfte. Durch die Gottesprojektion zeigt der Mensch nach Ansicht von Feuerbach, dass er in der Lage ist, sich selbst zu transzendieren.

Die Schülerinnen und Schüler werden in beiden Lehrwerken dazu ange-regt, den Gedankengang Feuerbachs zu hinterfragen und seinen Argumentationsgang zu prüfen.

In dem Themenheft »Religion – Religionskritik – Weltethos« wird darüber hinaus auch auf Sigmund Freuds Gottesbild Bezug genommen. Bei Freud fungieren Gott bzw. Götter als Vaterersatz, der insbesondere Kindern Schutz gegen fremde Übermächte bietet, die sie in der frühen Kindheit von der Mutter erhielten. Freud leitet diese These aus dem Totemismus ab. Er war für ihn die erste Form der sozialen Organisation des Menschen, nachdem zuvor ein Kampf jedes männlichen Stammesmitglieds gegen andere männliche Stammesmitglieder verbunden mit der Vaternötung stattgefunden hat. Totemismus stellt den Verzicht auf die Vaternötung dar. Er war sozusagen der erste Vaterersatz. Danach gab es eine zweite transzendierende Stufe, in der Gott diese Ersatzfunktion einnimmt.

Sowohl für Feuerbach als auch für Freud sind also Gottesvorstellungen anthropologisch bedingt. Diese Position wurde auch schon in der antiken Philosophie vertreten. Der Vorsokratiker Xenophanes war der erste, der die Götter als menschliche Projektionen charakterisiert hat¹⁵. In beiden Lehrwerken wird diese Verbindung zur griechischen Philosophie nicht gezogen, sondern lediglich die Position Feuerbachs dargestellt.

15 Wilhelm Capelle (Hg.), Die Vorsokratiker, Stuttgart ²1974, 121–123.

5 Resümee

»Wer Religion als spezifische Erfahrung bzw. Ermöglichung des Selbsttranszendenz des Menschen begreift, die er nicht aufgeben kann, weil er sich erst mit Anderen selbst zu finden vermag, ist nicht überrascht, dass sich das Projekt einer weltweiten Säkularisierung der genuinen Potentiale der Religion als undurchführbar erwiesen hat«¹⁶.

In diesem Sinn präsentieren die drei Lehrbücher ein differenziertes Gottesbild, das Schülerinnen und Schülern die »genuinen Potentiale« der Religion offenbart und ihre Spezifik der Kontingenzbewältigung und Kontingenznormierung gegenüber der Philosophie herausstellt. Die problemorientierte Konzeption der Rahmenpläne des Ethik- und Philosophieunterrichts ermöglicht einerseits eine Vielfalt der Gottesdarstellungen, bedingt aber an manchen Stellen eine verkürzte Darstellung der Überlieferungen. Hier gilt es für die Zukunft eine schöpferische Balance zu finden.

Dr. Barbara Brüning ist Professorin für die Didaktik der Philosophie an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg.

16 Ludger Honnefelder, Zur Bedeutung der Religion, in: *Information Philosophie* 2007, Heft 2, 69.