

Postkarte an Abraham als Bildungsmoment im Unterricht? Eine systematisch-pädagogische Annäherung

04

Martin Harant

1. Vorbemerkungen

Einen dezidiert systematisch-pädagogischen Beitrag zu einer konkreten Unterrichtsstunde in Evangelischer Religion zu schreiben, ist ein sensibles Unterfangen und zwar aus mindestens zweierlei Gründen: Zum einen besteht die Schwierigkeit, auf eine systematisch-pädagogische Theoriebildung zum Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht zurückzugreifen. Angesichts des Rückgangs an bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Analysen in den vergangenen Jahrzehnten sind solche Theoriebildungen rar geworden und spielen, wie Schweitzer (2003) bereits konstatiert, „in den erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen der Gegenwart [...] eine vergleichsweise geringe Rolle“ (S. 109). Die zweite Schwierigkeit besteht darin, dass Geltungsbehauptungen akademisch-pädagogischer Theorie (von griech. θεωρεῖν / *theorein* = schauen, überblicken), die eine vermeintlich kritisch-überblickende Schau über das mannigfaltige Praxisgeschehen als ihr *proprium* reklamiert, wiederum selbst in die Kritik geraten ist: So rät Rieger-Ladich im Band „Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung“ mit guten Gründen in seinem gleichnamigen Beitrag zum „Abstieg vom Feldherrenhügel“ (2020). Gemeint ist nicht zuletzt eine Abkehr vom beherrschenden Gestus des Besserwissertums.

Dieser Vorbehalte eingedenk soll es im Folgenden entsprechend nicht um eine Wertung der konkreten Unterrichtsabläufe aus einer akademischen Lehnstuhlperspektive gehen. Zum Ablauf der Stunde selbst sei nur angemerkt, dass sie aus dem distanzier-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75451>



ten Blick theoretischer Pädagogik auf Ihre Weise die eigentümliche Dignität einer Praxis widerspiegelt, in der sich Inhalte des Faches mit dem Sitz im Leben der Schülerinnen und Schüler auf ihre Weise verbinden. Die folgenden Ausführungen enthalten sich einer weiteren Beurteilung des konkreten Geschehens und sind – auch das ist freilich nicht weniger bescheiden und steht unter dem Vorbehalt dessen, was Theorie hier zu leisten vermag – als Verstehensansatz dessen gedacht, was sich an ausgewiesenen Stellen dieses Unterrichts ereignet und wie es aus einer systematisch-pädagogischen Theorieperspektive eingeholt werden kann.

Im Zentrum der Unterrichtsstunde zum Thema *Abraham und Gott / Trost, Vertrauen und Gebete* steht die (fiktive), von der Lehrkraft vorgetragene Geschichte des enttäuschten und entmutigten Abrahams, der als Nomade gemeinsam mit seinem Neffen Lot und deren Vieh die Heimat Ur verlässt, um schließlich nach Kanaan zu ziehen. Als die beiden feststellen, dass es zu wenig Weidefläche für deren beider Herden gibt, trennt sich Lot von Abraham. Obwohl Abraham in Kanaan Fuß fassen kann und die Herde wächst, sei er auch nach Jahren noch immer unglücklich. Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken darüber gemacht haben, warum Abraham wohl enttäuscht war, werden ihnen von der Lehrkraft Postkarten mit unterschiedlichen Trostsprüchen zur Verfügung gestellt, die die Schüler*innen bearbeiten und dann kommentierend im Plenum vorstellen. Im zweiten Teil der Stunde steht die Frage im Vordergrund, wie man eine Vertrauensbeziehung zu Gott aufbauen kann. Schließlich formulieren die Schülerinnen und Schüler eigene Gebete aus ihrer oder Abrahams Sicht.

Im Folgenden sollen exemplarisch drei Beiträge in Auszügen aufgegriffen werden, die von Schüler*innen im Unterricht so vorgetragen wurden: Zwei Postkarten an Abraham und ein Gebet aus Abrahams Perspektive. Sie bilden anschließend den Ausgangspunkt für eine theoriegeleitete Diskussion, ob beziehungsweise inwiefern die Schüler*innenäußerungen als Ausdruck eines bildenden Geschehens im Unterricht gesehen werden können.

- ⊙ Postkarte an Abraham, Schüler*in 1: „Ich hab‘ die Karte: Es gibt erfülltes Leben trotz unerfüllter Wünsche. Da hab‘ ich hingeschrieben: Lieber Abraham, ich hoffe, diese Karte wird Dich ein bisschen trösten, mit dem Spruch will ich Dir sagen, dass Du schon ein tolles Leben hast, Du wirst nicht verhungern oder nicht verarmen. Mach aus dem Leben ein ganz tolles Leben. Man lebt nur einmal [...]“
- ⊙ Postkarte an Abraham, Schüler*in 2: „Ich hab‘ den Spruch: Das schönste im Leben ist der Wunsch, das nächstschönste die Erfüllung. Ich hab‘ gemalt, wie Abraham im Bett liegt und mit Gott spricht [...] ich hab mal geschrieben, lieber Abraham, ich hoffe, dass Dir diese Karte helfen kann [...]“

- © Gebet aus Abrahams Perspektive, Schüler*in 3: „Lieber Gott. Es gibt so viel zu erzählen. Einige Dinge in meinem Leben machen mir Kummer. Zuerst zum Beispiel: Ich würde so gerne menschliche Gesellschaft haben. Wenn ich daran denke, fühle ich mich ganz alleine. Es ist wirklich nicht einfach für mich. Manchmal würde ich am liebsten zu Lot zurückkehren. Ich schaffe es nicht alleine, ich brauche Deine Hilfe [...] Es gibt auch vieles, wofür ich dankbar sein kann. [...] Ich danke Dir trotzdem dafür, dass Du mir einige schöne Dinge ermöglicht hast [...]

2. Zur theoretischen Rahmung: Ausgangslage im systematisch-pädagogischen Diskurs

Welche Annäherungen gibt es für systematisch-pädagogische Theoriebildung, das Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht in den Blick zu nehmen? Schweitzer (2003) verweist zum einen auf Klafkis allgemeindidaktischen Versuch, Bildung im Horizont von Schlüsselproblemen zu rekonstruieren. Klafki bezieht sich dabei auch auf Ethik und Religion, wenn er ihre Rolle im Kontext von „sozialen, ökologischen, und politischen Problemen der Welt“ (Klafki, 1998, S. 145) bedenkt. Dieser funktionale Fokus auf gesellschaftliche Herausforderungen ist sicherlich für das Verhältnis von Bildung, Religion und Unterricht zentral, ermöglicht jedoch keinen interpretatorischen Zugang für die konkreten Schüleräußerungen, weil der individuelle Umgang mit religiös-weisheitlichen Traditionen im Unterricht ausgeblendet bleibt. Darüber hinaus gerät hier das Spezifische der Schüleräußerungen – in der konkreten Stunde geht es um Trost und Vertrauen – nicht in den Blick. Ein weiterführender Ansatz zur Diskussion des Religiösen findet sich bei Benner, der Religion als originäre Handlungsform menschlicher Gesamtpraxis ausweist (Benner, 2015a) und auf dieser Grundlage das Verhältnis von bildendem Unterricht und Religion bestimmt (Benner, 2014). Benners religionstheoretischer Fokus ruht hierbei letztlich auf Schleiermachers Religionsbegriff des 19. Jahrhunderts auf, wenn er mit Schleiermacher das *proprium* des Religiösen darin ausmacht, „das Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen zu bedenken und alles, was Menschen fühlen, denken und wollen, unter der Perspektive der schlechthinigen Abhängigkeit des Menschen zu reflektieren und zu deuten“ (Benner, 2014, S. 46). Benners Rückgriff auf Schleiermacher erweist sich für die Interpretation der Schüleräußerungen durchaus als anschlussfähig, wenn etwa das von einem Schüler formulierte Gebet augenscheinlich als Ausdruck des Gefühls schlechthiniger Abhängigkeit verstanden werden kann: Zumindest lässt es durchscheinen, dass Abraham in einem letzten Sinne sein Geschick nicht in der Hand hat, sondern

dieses sich für ihn ereignet. Aber auch hier ergibt sich eine Schwierigkeit: Es ist dem frühen Religionsbegriff Schleiermachers eigentümlich, Religion von Denken und Handeln abzugrenzen und als „Anschauung und Gefühl“ zu bestimmen (Schleiermacher, 1799 zit. n. Benner, 2008, S. 131). Dieses Vorgehen erscheint klar mit dem apologetischen Religions- und akademischen Ordnungsinteresse des *Theologen* Schleiermacher verwoben, die „Gebildeten unter ihren Verächtern“ (Schleiermacher, 1799/1969) zu adressieren, indem ein von Erkenntnis- und Handlungsansprüchen gereinigtes bürgerlich-romantisches Innerlichkeitskonstrukt beschworen wird, um der Religion eine „eigene Provinz im Gemüt“ (Harant, 2016, S. 170) zu reservieren, die nicht mit anderen Formen menschlicher Lebensäußerungen beziehungsweise -interessen (z. B. theoretische, praktische, ökonomische, politische etc.) in Konflikt gerät. Die Schüleräußerungen jedoch zeugen von inneren Konflikten und von Enttäuschung. Die Sprüche, die sie wählen, regen zum Umdenken an, wollen Mut machen und schließen von daher genuine Handlungsimpulse nicht aus. Vermutlich erfüllten die von den Schüler*innen aufgegriffenen ‚Lebensweisheiten‘ auch nicht die Ansprüche einer Theoriebildung des Religiösen vom ‚Feldherrenhügel‘ aus, nämlich originärer Ausdruck der ‚eigenen Provinz im Gemüt‘ zu sein. Fassen wir sie jedoch als religiös-weisheitliche Äußerungen im weitesten Sinne auf, so gilt es der Frage nachzugehen, was ihnen eigentümlich ist und ob und in welcher Hinsicht sie ein funktionales Interesse bedienen, das über die eigene Provinz im Gemüt hinausreicht.

3. Religion als Bildungsform und evolutionäre Pädagogik

Um diesen Fragen im Folgenden nachzugehen, dabei das Verhältnis von Religion, Bildung und Unterricht im Blick zu behalten, aber von erziehungswissenschaftlicher Seite aus eine distanzierte Perspektive zum Religiösen selbst zu wahren, soll im weiteren Verlauf zunächst auf eine Theorieperspektive auf Religion als Erziehungs- und Bildungsform rekurriert werden, die weniger auf theologische als vielmehr auf evolutionsbeziehungsweise auch systemtheoretische Grundlagen zurückgreift, wie sie Tremml in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (2000) bzw. *Evolutionären Pädagogik* (2004) entfaltet hat. Der Rückgriff auf Tremml erfolgt deshalb, weil er einen umfassenden systematisch-pädagogischen Theorieentwurf mit diesen Grundlagen und mit dezidiertem Schulbezug vorgelegt hat, was in dieser Form im deutschsprachigen Raum bis dato ein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Tremml versteht seine erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen als dezidierten Gegenentwurf zu einer Pädagogik, „die selbst in der Moderne im Grunde genommen nichts anderes als eine Art säkulare Theologie sei“ (Tremml,

2004, S. 44) und die ihre normativen Implikationen letztlich in Form von Pathosformeln vortrage. Mit dem Rückgriff auf Tremml wird eine distanziert-funktionale Perspektive auf Religion als Bildungsform aufgespannt, die gleichwohl auch den individuellen Umgang mit religiös-weisheitlicher Tradition im weitesten Sinne in den Blick nimmt. Dieser Rückgriff auf evolutionäres Denken soll sodann über Tremml hinaus verschärft werden, so dass die Funktionalität des Religiös-Weisheitlichen, welche in den Schüleräußerungen durchscheint, aus evolutionärer Perspektive fraglich erscheint. Dies geschieht in der Absicht, einen Interpretationsansatz dafür zu liefern, inwiefern die Schüleräußerungen als Ausdruck eines bildenden Geschehens gedeutet werden könnten.

3.1. Erziehung und religiöse Bildung als menschliche Überlebensstrategie?

Tremmls evolutionäre Anleihen der Pädagogik sind darin zu sehen, die für evolutionäres Denken grundlegenden Prinzipien (1) der Variation, das darin besteht, dass es einen „Pool von Unterschiedlichem“ (Tremml, 2004, S. 42) gibt, (2) der Selektion, dass aus einem Variationspool ausgewählt wird (Tremml, 2004) und (3) „das zentrale Überlebensproblem“ (Tremml, 2000, S. 12) zur Grundlage seiner Erziehungs- und Bildungstheorie zu erheben. Tremml sieht diese Prinzipien sowohl auf biologischer, psychischer und auch auf sozialer Ebene, der Ebene der „Meme“ (Tremml, 2000, S. 12), am Werk. So gibt es eine Variation von Memen (z. B. religiös-weisheitliche Meme), die selektiert oder auch nicht selektiert werden. Gemeint ist damit, dass Menschen zunächst auf irgendeine Weise in Kontakt mit entsprechenden Memen (neben anderen Memen) kommen und sich diese zu eigen machen oder eben nicht. Wird dieser Prozess, ob man auf entsprechende Meme trifft, nicht dem Zufall überlassen, spricht Tremml von Unterricht als der „Organisation nichtzufälliger Variationen – mit der damit verbundenen Absicht, bestimmte Selektionen wahrscheinlicher zu machen“ (Tremml, 2000, S. 23). Um im Fall zu bleiben: Die Lehrkraft schränkt die Variation dargebotener Meme systematisch ein, indem sie die Erzählung des enttäuschten Abraham vorliest (und nicht etwa andere Erzählungen darbietet) und die Schüler*innen anschließend aus einem vorselektierten Angebot an Postkarten mit Trostsprüchen auswählen können, um sich zu dieser Erzählung zu verhalten. Indem die Schüler*innen im Unterricht entsprechend von anderen, möglicherweise konkurrierenden Erfahrungen abgeschnitten werden (sie sitzen im Klassenzimmer und werden von Seiten der Lehrerin ausschließlich mit der beschriebenen, vorselektierten Auswahl an Memen konfrontiert), werde, so Tremml, die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich diese Meme in den Schülern replizieren und sich Erziehung ereignet. Erziehung wird hier entsprechend als „Selektion von Selektionen“ (Tremml, 2000, S. 25) bestimmt. Gemeint ist, dass sich die Selektionsof-

ferten in den Phänen (also dem psychischen System der Schüler*innen) stabilisieren, dass sie von jenen – auf ihre Weise – angeeignet werden. Unterricht unterscheidet sich somit von allgemeinen Lernprozessen dadurch, dass er nicht ‚zufällig‘ stattfindet, sondern Erziehung im Sinne einer Aneignung von Memen intendiert ist. An die Stelle zufälliger (Umwelt-)Erfahrung tritt die gezielte Umwelterfahrung, das Lehren.

Wird Erziehung bei Treml zunächst formal als der Prozess der Stabilisierung von Selektionsofferten bezeichnet, gerät mit dem Begriff der Bildung der eigentümliche Charakter derselben in den Blick. So wird Bildung als „jener Vorgang (sowie das Produkt dieses Vorgangs) bezeichnet, der die von außen durch die Sinne drängende Informationsflut wertet, ordnet und dadurch in Wissen überführt“ (Treml, 2000, S. 211). Treml bemüht hierbei auch die Bildmetapher, wenn er darauf verweist, „dass Bilder aus einem *Rahmen* [Herv. hinzugefügt] (bzw. einer Form) und einem *Inhalt* [Herv. hinzugefügt] bestehen“ (Treml, 2000, S. 211). Bilden bedeutet hier so viel wie der Flut von Information eine gewisse Form zu verpassen, so dass eine eigentümliche Strukturierung von Inhalten in die Sicht gerät. Das formende Moment bildenden Unterrichts bestimmt Treml vermögens-theoretisch: Je nach Rahmung geht es jeweils um „Erkennen, Fühlen, Wollen, Sollen, Glauben“ (Treml, 2000, S. 213). Die Rahmung erzwingt dabei – so formuliert Treml im Rückgriff auf systemtheoretisches Denken – „eine Unterscheidung von Innen und Außen“ (Treml, 2000, S. 213), die durch binäre Codes markiert werde: So operiere etwa das Erkennen mit dem binären Code wahr-falsch und es ziele auf Wahrheit (und nicht etwa auf Schönheit). Das Sollen hingegen differenziere zwischen „gut“ und „böse“ und ziele auf Recht und Moral (und nicht etwa auf Wahrheit). Dem Religiösen hingegen liege als eigentümliche Differenzmarkierung die Unterscheidung von sicher-unsicher zugrunde und es ziele auf Vertrauen (Treml, 2000). Religiöse Bildung erweist sich entsprechend aus der Perspektive Evolutionärer Pädagogik dann als funktional, wenn sie einen Umgang mit dem Unverfügbaren und Nicht-Wissbaren anbahnt, der von Vertrauen geprägt wird. Treml nennt als Beispiel den trivial anmutenden Schlagertitel: „Und immer wieder geht die Sonne auf!“ (Treml, 2000, S. 244), weil er in diesem Mem eine ‚vertrauende Haltung‘ gegeben sieht, die sich *qua definitione* vor der Erfahrung, also *apriori*, ereigne (ob die Sonne morgen wieder aufgeht, können wir im strikten Sinne nicht wissen). Vertrauende Haltungen angesichts des Nicht-Wissbaren umfassen nach Treml darüber hinaus vor allem Sinnfragen, wie der Umgang mit Schicksalsschlägen und Tod. Das Religiöse sei, so Treml, „so gesehen eine ganz basale und unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie“ (Treml, 2000, S. 244), die ihre Abstützung angesichts des grundsätzlichen Nicht-Wissens eben in der Transzendenz erfährt.

Legt man die Postkarten an Abraham und das Schülergebet zugrunde, spiegelt sich in

der Tat in diesen Äußerungen eine versichernde beziehungsweise Vertrauen erweckende Haltung angesichts des Nicht-Wissbaren, wenn Abraham darin bestärkt werden soll, dass er bereits „ein tolles Leben“ habe und die Schüler*innen in ihm die Zuversicht erwecken wollen, dass er „nicht verhungern oder verarmen“ werde (auch dies kann man streng genommen so nicht wissen). Der Rückbezug auf das Transzendente verdeutlicht sich darin, dass Abraham im Gebet seine Sorgen an Gott adressiert, sich diesem anvertraut und sich in diesem Gespräch der „schönen Dinge“ versichert, für die er dankbar sein kann.

Die Deutung aus Tremls Perspektive wirkt auf den ersten Blick schlüssig. Gleichwohl bleibt die Frage offen, ob etwaiges religiös-weisheitliches Bildungsd Denken, das sich in den Schüleräußerungen spiegelt, aus Sicht einer genuin *evolutionären* Pädagogik tatsächlich darin besteht, eine „unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie zu sein“ (Tremml, 2000, S. 244). Dem Selbstverständnis von Religion im Kontext von Schule und Bildung, wie es sich etwa im Gefolge Schleiermachers ergäbe, würde ein derartiger Reduktionismus auf die Überlebensfunktion wohl kaum gerecht. Aber auch aus genuin evolutionärer Perspektive ergeben sich hier Fragezeichen, die im Rahmen Evolutionärer Pädagogik der weiteren Erörterung bedürften.

3.2. Evolutionäre Logik und menschliches Erleben

Die Fragezeichen, die sich im Hinblick auf die postulierte Überlebensfunktion des Religiösen aus evolutionärer Perspektive ergeben, bestehen darin, dass das ‚gute Leben‘, das als Ziel mannigfaltiger Weisheitstraditionen in Philosophie und Religion aufscheint, sich der genuin evolutionären Überlebenslogik so nicht fügen dürfte. Anders gewendet: Aus evolutionärer Perspektive wäre es zunächst interessant zu erörtern, warum Abraham so denkt, wie er denkt, beziehungsweise so fühlt, wie er fühlt, wird doch unterstellt, dass der menschliche Geist (im Sinne von ‚human mind‘) ein Produkt natürlicher Selektion sei und damit auch das menschliche Erkennen und Wahrnehmen. Diese naturalistische Perspektive soll – um dies zu verdeutlichen – in der Folge hier eingenommen werden. Ein zentrales Merkmal evolutionären Denkens im Hinblick auf mentale Prozesse besteht darin, eine „blank-slate-view of the mind“ (Tooby & Cosmides, 2015, S. 6) zu problematisieren und zunächst nach der Funktionalität des Gegebenen und damit auch nach der Funktionalität aversiver Erlebenszustände für die Überlebensproblematik zu fragen. So konstatieren Tooby und Cosmides (2015): „our minds are collections of mechanisms designed to solve the adaptive problems posed by the ancestral world“ (S. 11). Mit der Welt der Vorfahren rücken dabei die Lebensbedingungen der Menschen

einer Jäger- und Sammlergesellschaft in den Fokus, da diese als EEA, als „environment of evolutionary adaption“ (Wright, 1994, Kapitel 2), gesehen wird: „The programs comprising the human mind were designed by natural selection to solve the adaptive problems regularly faced by our hunter-gatherer ancestors“ (Tooby & Cosmides, 2015, S. 16). Folgt man Kenrick et al. (2010, S. 293), so werden die entsprechend adaptiven Verhaltens- und Erlebensmuster durch verschiedene, angelegte Bedürfnisse gesteuert: Genannt werden neben den „immediate physiological needs“ unter anderem „self-protection“, „affiliation“, „status/esteem“ und „mate acquisition“ beziehungsweise „mate retention“. Neben dem Selbstschutz erweist sich vor allem die Affiliation, also enge Beziehungen innerhalb der Sippe aufzubauen, in dieser Form von Gesellschaft als überlebensnotwendig, wenn die Mitglieder z. B. auf eine reziproke (Um-)Verteilung von Nahrungsgütern angewiesen sind. Aus evolutionärer Sicht begründet sich dieses Affiliationsbedürfnis entsprechend u. a. aus dem Überlebensvorteil eines ‚reziproken Altruismus‘ (Trivers, 1971) und führt in der Folge dazu, dass Trennungs- und Isolationserfahrungen von Einzelindividuen der Spezies homo sapiens (anders als bei zahlreichen anderen Lebensformen) i. d. R. als zutiefst aversiv erlebt werden. Folgen wir dieser evolutionären Perspektive, so wären Abrahams aversive Reaktionen darauf, das vertraute Land hinter sich gelassen zu haben sowie sich von Lot trennen zu müssen im Sinne der Grundbedürfnisse der ‚self-protection‘ und ‚affiliation‘ im Gefolge evolutionärer Logik auch dann als funktional einzuschätzen, wenn sie sich in der konkreten Einzelsituation der nomadischen Lebensform, in der sich Abraham wiederfindet, als nicht weiterführend erweisen sollten: Es gibt ja, folgt man der Erzählung der Unterrichtsstunde, gute Gründe, warum er sich auf den Weg nach Kanaan gemacht hat und sich schließlich, anders als zunächst vorgesehen, von Lot trennt.

Auch die Tatsache, dass das Fußfassen in Kanaan und die wachsende Herdengröße, beides zunächst positive Entwicklungen im Kontext des Wandernomadentums, offensichtlich keinen Umschwung in der Gemütsregung des Abraham bewirken wollen (er sei, so zumindest die Erzählung der Lehrkraft, auch nach Jahren noch immer unglücklich) erweist sich bei genauem Hinsehen aus evolutionärer Perspektive als durchaus adaptiv: So legen theorie- und empiriegeleitete Überlegungen nahe, von einem grundsätzlichen *negativity bias* als evolutionär bedingter Verzerrung menschlicher Wahrnehmung auszugehen: Entsprechende theorie- und empiriebezogene Argumente für einen *negativity bias* als Attributionsverzerrung werden erstmals von Kanouse und Hanson (1972) zusammengetragen. In der Folge entwickeln etwa Baumeister et al. (2001) in ihrem gleichnamigen Artikel Argumente für die kognitive Verzerrung ‚*Bad Is Stronger Than Good*‘. Mit dem *negativity bias* ist

dabei das Prinzip formuliert, „that in most situations, negative events are more salient, potent, dominant in combinations, and generally efficacious than positive events” (Rozin & Royzman, 2001, S. 297). Dies sei, so Kahneman und Tversky (1979), besonders ausgeprägt als *loss aversion*: Diese bezeichnet hier die Tendenz, der Vermeidung von Verlusten generell mehr Bedeutung und damit eine höhere Wertigkeit zuzuschreiben als dem Gewinn von Äquivalentem. Die evolutionäre Erklärung für den *negativity bias* wird darin gesehen, dass der Vermeidung von Gefahren als Überlebensstrategie höhere Priorität eingeräumt werden müsse als im positiven Sinne Gelegenheiten zu verfolgen, etwa die Lebensnotdurft durch Jagd zu sichern beziehungsweise neue Jagdgründe zu erschließen. Findet man zum Beispiel in der EEA einer Jäger- und Sammlergesellschaft an einem Tag nicht ausreichend Nahrung, so findet sich vermutlich eine weitere Gelegenheit am nächsten Tag. Wenn man allerdings der Gefahr – sagen wir eines Beutetiers – nicht ausweicht, gibt es vermutlich keinen nächsten Tag, um an Nahrung gelangen zu können, so zumindest die Schlussfolgerung aus der hier eingenommenen Perspektive. Geht es der evolutionären Logik letztendlich darum, dass die eigenen Gene in die nächste Generation verfrachtet werden, gilt das Verdikt von Rozin und Royzman (2001, S. 314): „death terminates these options“. Die evolutionäre Perspektive liefert somit einen möglichen Erklärungsansatz dafür, warum noch heute in praxisbezogenen Beratungs- und Feedbackkontexten (z. B. bei Unterrichtsbeobachtung) mitunter immer wieder darüber nachgedacht wird, wie viel positiver Rückmeldungen es für ein ausgewogenes Feedback bedarf, um sich als Adressat desselben nicht ausschließlich auf das Negative zu fokussieren und dasselbe als aversiv zu erleben. Diese hier eingenommene Perspektive liefert gleichwohl einen Anhaltspunkt dafür, warum Abrahams negativ verzerrte Erlebensmuster als adaptiv betrachtet werden können: Aus dieser Logik heraus ist es schlicht gesagt zielführender, das Negative emotional entsprechend höher zu gewichten.

Auch dass das Glückserleben Abrahams über das bereits Erreichte – in der Erzählung wird berichtet, wie Abraham zum ersten Mal das „gelobte“ Land erblickt – offensichtlich hinter dem *antizipierten* Glückserleben, dieses zu sehen, zurückbleibt – Abraham scheint über den Anblick auf das Land enttäuscht – lässt sich ebenfalls im Lichte evolutionärer Logik interpretieren, wenn man diese Perspektive weiterfolgt. So fasst etwa Sapolsky (2018) mit Blick auf das dopaminergische System des Gehirns neurobiologische Hinweise dafür zusammen, warum gelte: „the pleasure is in the anticipation of reward and the reward itself is nearly an afterthought” (Kapitel 2). Nach Sapolsky ist davon auszugehen, dass die belohnende Dopaminausschüttung i. d. R. bei der Antizipation eines positiven Reizes, der Belohnungserwartung, höher ist

als diejenige im Moment der tatsächlichen Belohnung. Auch dies macht aus evolutionärer Sicht durchaus Sinn für das Überleben: Die abflauende Befriedigung darüber, dass man neue Weideflächen gefunden hat oder die Herde größer geworden ist, zielt darauf ab, nicht beim Erreichten stehenzubleiben, sondern weiterzumachen: weiter nach neuen Nahrungsquellen beziehungsweise Weideland Ausschau zu halten, neue Möglichkeit von Affiliation und gegebenenfalls Partnerschaften in Betracht zu ziehen und die soziale Statuserhöhung nicht aus dem Blick zu verlieren. Zugespitzt prosaisch und wertend könnte man im Hinblick auf die unterstellte evolutionäre Logik formulieren:

» ... we are designed to feel that the next great goal will bring bliss, and the bliss is designed to evaporate shortly after we get there. Natural selection has a malicious sense of humor; it leads us along with a series of promises and then keeps saying 'Just kidding.' As the Bible puts it, 'All the labour of man is for his mouth, and yet the appetite is not filled.' Remarkably, we go our whole lives without ever really catching on.«
(Wright, 1994, Kapitel 18)

Es ist aus der hier eingenommenen Perspektive das Signum evolutionärer Logik, dass sie das Wort „genug“ nicht kennt. Für das Geschick von Menschen legt dies nahe, dass die εὐδαιμονία / *eudaimonia* (Glückseligkeit im Sinne des guten Lebens oder englisch prägnanter: *well being*) der Einzelnen – unabhängig davon, wie vernünftig und erstrebenswert dieses Ziel erscheinen mag – nicht das ist, was zunächst und zu meist in Reichweite gerät (Wright, 1994, Kapitel 9). Folgt man dem für die Theoriebildung evolutionären Denkens bis heute einflussreichen Konzept der ‚selfish genes‘ (Dawkins 1976), so wird deutlich, warum εὐδαιμονία / *eudaimonia* und die evolutionäre Logik des Überlebens verschiedene Dinge sind: Letztere, folgt man Dawkins reduktionistischem Gen-Egoismus, zielt nämlich gar nicht auf die Träger dieser Gene ab, sondern darauf, welches Verhalten der Träger dieser Gene es wahrscheinlicher mache, diese in die nächste Generation zu überführen (Wright, 1994, Kapitel 1). Die Träger der Gene dienen aus dieser Sicht hierbei letztlich schlicht als funktionales Transportmittel. Anders gewendet: Aus evolutionärer Perspektive geht es weniger um die Funktionalität *für* die Träger der Gene (z. B. deren subjektives Wohlbefinden) als vielmehr darum, dieselben und deren Verhalten unter dem funktionalen Gesichtspunkt des Überlebens dieser Gene zu betrachten.

4. Postkarte an Abraham: Affirmation evolutionärer Logik?

Liest man die Postkarten an Abraham im Lichte evolutionärer Logik, so wird deutlich, dass sie gerade nicht in dieser aufgehen, nämlich „eine ganz basale und unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie“ zu sein (Trembl, 2000, S. 244). Was zunächst den Anschein erwecken könnte, als vermeintlich triviale Trostsprüche zu fungieren, erweist sich im Lichte evolutionärer Logik nicht weniger als eine Herausforderung der *conditio humana*: „Es gibt erfülltes Leben trotz unerfüllter Wünsche“, so heißt es in der von Schüler*in 1 gewählten Postkarte. Sie stellt ein Glückserleben in Aussicht, das sich offensichtlich von einem evolutionär adaptivem ‚pleasure-seeking‘ dahingehend abhebt, dass es die anhaltende Suche nach Mehr prinzipiell in Frage stellt. Die Schülerin ruft Abraham dazu auf, im Gegenwärtigen zu verweilen ohne z. B. den gegenwärtigen Augenblick einer imaginierten, besseren Zukunft zu opfern („mit dem Spruch will ich Dir sagen, dass Du schon ein tolles Leben hast“). Im Lichte evolutionären Denkens wird deutlich, dass der von Rousseau formulierte und für Erziehungs- und Bildungsdanken zentrale Grundsatz, die Gegenwart keiner unbekannteren Zukunft zu opfern (Rousseau, 1762/1971), eine bildungspraktische Herausforderung darstellt. Der israelische Bildungstheoretiker Oren Ergas hat in diesem Zusammenhang versucht zu zeigen, inwiefern das *hidden curriculum* gängigen Schulhaltens bis in den Aufbau kleinster Unterrichtssequenzen in die entgegengesetzte Richtung arbeitet, wenn er konstatiert: „We are basically initiated into the idea that *now* is never good enough“ (Ergas, 2017, Kapitel 4). Nach Ergas ist dieses Curriculum zumeist strukturell so angelegt, dass die implizite Botschaft darin bestehe, es fehle immer grundsätzlich etwas, es gebe eine prinzipielle „*insufficiency of now*“ (Ergas, 2017, Kapitel 8). Man kann die Äußerung der Schülerin beziehungsweise des Schülers dahingehend interpretieren, dieses *evolutionäre* Curriculum gezielt zu konterkarieren. Sie kommt dabei vermutlich auch demjenigen zumindest nahe, was Schleiermacher an anderer Stelle als das Religiöse fasst: „Mitten in der Endlichkeit Eins werden mit dem Unendlichen und ewig sein in einem Augenblick“ (Schleiermacher, 1799/1969, S. 89).

Die zweite Schüleräußerung lässt sich so fassen, dass sie auf einen Spruch rekurriert, der auf seine Weise über die evolutionäre Logik von Bedürfnisbefriedigung aufklärt: „Das schönste im Leben ist der Wunsch, das nächstschönste die Erfüllung“. Die vorgetragene Einsicht in diesen Sachverhalt, so ließe sich folgern, will Abraham die Illusion nehmen, damit zu rechnen, dass mit dem Erreichen der gesteckten Ziele Ruhe oder Sättigung einkehrt beziehungsweise dass das antizipierte Glück dem tatsächlich zu erwartenden Glückserleben entsprechen wird. Wenn sich die Schülerin beziehungsweise der Schüler dabei vorstellt, dass Abraham im Bett liegt und mit

Gott spricht, lässt dies vermuten, dass er angesichts der das konkrete Erleben transzendierenden Einsicht innehält.

Das Gebet aus Abrahams Perspektive wiederum liest sich im Kontext der evolutionären Perspektive ebenfalls als Augenblick des Innehaltens: So artikuliert Abraham den Wunsch nach menschlicher Gesellschaft und damit das tief verankerte Bedürfnis nach Affiliation. Die Trennung von Lot wiegt angesichts des unterstellten *negativity bias* im Allgemeinen und der *loss aversion* im Besonderen schwer, so dass die „schöne[n] Dinge“, die Abraham wiederfahren sind, der Negativität des Verlustes zunächst nichts entgegenzusetzen vermögen. Dass Abraham in seinem Gebet vom Bedauern über den Verlust und dem Explizitmachen seines Kammers schließlich in die Haltung der Dankbarkeit überwechselt, liest sich aus der hier eingenommenen Perspektive als Gegengewicht gegen seine artikulierte Traurigkeit beziehungsweise Enttäuschung.

In allen drei Beispielen folgen die Schüler*innen explizit oder implizit den Weisheitstraditionen der Philosophien und Religionen und artikulieren entsprechend ein *Gegengewicht* zur „basalen Überlebensstrategie“, die der von Tremml letztlich eingenommenen evolutionären Logik zugrunde liegen dürfte. Folgt man der nicht ohne Ironie zugespitzten Formulierung Wrights, so sind die geistigen Traditionen, an die die Schüleräußerungen anknüpfen, „nothing less than an incitement to mutiny, to rebel against our creator“ (Wright, 1994, Kapitel 18), wenn man mit Wright gedanklich unterstellt, dieser sei „natural selection“ (Wright, 1994, Kapitel 18). Ob man natürliche Selektion mit dem Nimbus des Transzendenten versehen will, sei dahingestellt. Was aber deutlich wird, ist, dass die Schüleräußerungen zu Abrahams Geschick mehr sind als der Ausdruck einer basalen Überlebensstrategie, auf die Tremml religiöse Bildung letztlich reduziert. Um die Metapher von Bild und Rahmen einmal mehr zu bemühen: Das Bildende der Schüleräußerungen könnte sich gerade *aus* evolutionärer Perspektive darin erweisen, dass sie den reduktionistischen Interpretationsrahmen einer evolutionär-adaptiven Bildungslogik transzendiert.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Analyse der Schüleräußerungen waren Tremmls erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen, die dieser im Rahmen seines Ansatzes einer Evolutionären Pädagogik entwickelt hat. Dabei ließ sich zeigen, dass man mit Tremml die Unterrichtsinteraktion erziehungstheoretisch als die intendierte Selektion derjenigen Selektionen fassen kann, die die Lehrkraft unterrichtlich darbietet. Im

Zuge der evolutionären Logik, auf die Treml rekurriert, erscheint es jedoch fraglich, dass das Bildende der Schüleräußerungen im konkreten Religionsunterricht tatsächlich darin aufgeht, eine „unvermeidliche menschliche Überlebensstrategie zu sein“ (Treml, 2000, S. 244). Vielmehr wurde deutlich, dass die genuin evolutionäre Überlebenslogik das Erleben und Verhalten des fingierten Abrahams gerade stützt, freilich um den Preis erlebter Enttäuschung beziehungsweise Unzufriedenheit. Angesichts fundamentaler menschlicher Bedürfnisse, die die erfolgreiche Replikation von Genen wahrscheinlicher machen, erweist sich Abrahams negatives Erleben gerade *ohne* Rückgriff auf religiös-weisheitliches Denken als funktional. Mit Wright (1994) wurde konstatiert, dass die evolutionäre Logik – anders als die Weisheitstraditionen der Philosophien und Religionen – nicht das Wohlbefinden oder die Glückseligkeit der Genträger im Blick hat. Das Bildende der Schüleräußerungen macht hingegen die evolutionäre Logik auf ihre Weise durchsichtig und regt dazu an, diese herauszufordern und mit einer Perspektive auf das menschliche Geschick zu konfrontieren, die diese Logik überschreitet.

Es ist kein neuer Gedanke, dass das Bildende ‚mehr‘ als funktional ist und dass bei Bildung das Individuum, sein Erleben, Denken und Handeln um seiner selbst willen in den Fokus des Interesses rückt und damit letztlich auch seine εὐδαιμονία / *eudaimonia*. Die Schüler*innen haben – angeleitet durch die Vorstrukturierung der Lehrkraft – das Geschick des Abraham aus einem weisheitlich-religiösen Kontext interpretiert und implizit das *hidden curriculum* evolutionärer Rationalität in seiner Fraglichkeit erscheinen lassen. Den fingierten Abraham fordern sie auf diese Weise zur περιαγωγή / *periagoge*, zur Blickwendung, heraus, nämlich die bisherige Sicht auf sein Geschick zu transzendieren. Diese Blickwendung ist es, die im Rückgriff auf Platons Höhlengleichnis in pädagogischen Kontexten immer wieder als Zentralmoment bildender Erfahrung verstanden wird (Benner, 2015b).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine kritisch-evolutionäre Perspektive der Pädagogik, die hier eingenommen wurde, die Wirklichkeit nicht *sans phrase* beschreibt und ihrerseits mit Fragezeichen versehen werden muss (Harant, 2013). Ferner bleibt fraglich, ob beziehungsweise inwiefern die hier eingenommene Perspektive auf das, was sich im konkreten Unterricht der Klasse 6 ereignet, auch tatsächlich den Intentionen des Religionscurriculums entspricht. Die Erörterung dieser Frage entzieht sich einer genuin systematisch-pädagogischen Betrachtung ebenso, wie der Rekurs auf tatsächliche Transzendenzenerfahrung, die in den Schüleräußerungen wie auch in der Selektionsofferte, die die Religion unterrichtende Lehrkraft liefert, aufscheint. Was die hier eingenommene systematisch-pädagogische Perspektive im Rückgriff auf evolutionäres Denken gleichwohl zu zeigen vermag, besteht darin, dass die Schüleräußerungen als

Ausdruck eines Bildungsgeschehens im Unterricht gesehen werden können, das das Gegebene des in der Abraham-Erzählung dargebotenen Erlebens und Verhaltens nicht affirmiert, sondern über dieses hinausführt.

Literatur

- Baumeister, R. F., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad Is Stronger Than Good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370.
- Benner, D. (2008). *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Schöningh.
- Benner, D. (2014). *Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren*. Schöningh.
- Benner, D. (2015a). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. Aufl.). Beltz Juventa.
- Benner, D. (2015b). Erziehung und Bildung! – Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. University Press.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚Education‘ through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. Palgrave Macmillan. Kindle Edition.
- Harant, M. (2013). *Schultheorien und Deutscher Idealismus: Eine weltanschauungstypologisch-hermeneutische Analyse*. Schöningh.
- Harant, M. (2016). Pädagogische Transformationen des Religiösen und Ethischen als Sache der Bildung? Eine systematisch-didaktische Auseinandersetzung im Kontext von Dietrich Benner und Eduard Spranger. In Ch. Thompson, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Die Sache(n) der Bildung* (S. 165–187). Schöningh.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 263–291.
- Kanouse, D. E., & Hanson, L. R., Jr. (1972). Negativity In Evaluations. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins, & B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior* (pp. 47–62). General Learning Press.
- Kenrick, D. T., Griskevicius, V., Neuberg, S. L., & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 292–314.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselqualifikationen / Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In K.-H. Braun (Hrsg.), *Schule mit Zukunft: Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt* (S. 145–208). Leske und Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2020). Abstieg vom Feldherrenhügel: Zum Ort kritischer Theoriebildung. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 37–47). University Press.
- Rousseau, J. J. (1762/1971). *Émile oder Über die Erziehung*. Ferdinand Schöningh.
- Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320.
- Sapolsky, R. (2018). *Behave: The Biology of Humans at our Best and Worst*. Vintage. Kindle Edition.
- Schleiermacher, F. D. E. (1799/1969). *Über die Religion: Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern*. Reclam.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2015). Conceptual Foundations of Evolutionary Psychology. In D. M. Buss (Ed.), *The Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 5–67). John Wiley & Sons.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- Treml, A. K. (2004). *Evolutionäre Pädagogik: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Trivers, R. (1971). The Evolution of Reciprocal Altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35–56.
- Wright, R. (1994). *The Moral Animal: Evolutionary Psychology and Everyday Life*. Vintage. Kindle Edition.