

*Manfred Riegger*

## Fußballspiel als Spiegel für den Religionsunterricht.

*Ein Beitrag zur Schulung religionsdidaktischer Urteilskraft<sup>1</sup>*

Vor ca. 13 Jahren ereignete sich auf der jährlichen Tagung der an bayerischen Universitäten tätigen Religionsdidaktiker das Folgende: Im Eingangsbereich des Tagungshauses lag eine Tageszeitung. Ein Assistent studierte die Fußballergebnisse des Vortages. Dabei wurde er von einem altgedienten Professor beobachtet. Mit verächtlichem Blick wandte dieser sich ab und seinen Kollegen zu, wobei er lautstark über den Zerfall der Sitten in der wissenschaftlichen Theologie im Allgemeinen und in der Religionsdidaktik im Speziellen klagte, da es nun Assistenten gäbe, die sich mit dem Proletensport Fußball beschäftigten. Seine Kollegen stimmten in diese Klage mit ein. Auch wenn sich die Zusammensetzung der wissenschaftlich tätigen Religionspädagog/innen heute geändert hat und das Thema Fußball durchaus wissenschaftsfähiger geworden ist, bleibt die Frage: Warum beschäftige ich mich mit Fußball in Verbindung mit dem Religionsunterricht? Auf dem Hintergrund des geschilderten Erlebnisses kann man sich vorstellen, dass ich es nicht nur aus aktuellem Anlass thematisiere, also wegen der Fußballweltmeisterschaft. Vielmehr tue ich es aus guten wissenschaftlichen Gründen, weil dadurch etwas verdeutlicht werden kann, das sonst kaum zu leisten ist.

Zum Aufbau des Beitrags: Da jedem Spiel ein Vorspiel eigen ist, grenze ich darin im ersten Teil zunächst solche Aspekte aus, auf die ich nicht ausführlich eingehe, lege sodann meinen wissenschaftstheoretischen Standort und die Form der symbolisch-kritischen Kommunikation offen, von wo aus ich die Thematik inklusive der positiv wie negativ gefärbten Fußball-Vorerfahrungen angehe. Im zweiten Teil betrachte ich einzelne Aspekte, die man entdecken kann, wenn man in den Spiegel Fußballspiel blickt.

### 1. Präludium: Standortbestimmung und Vorgehen

#### *1.1 Fußball und Religionsunterricht bzw. Religion*

Was haben *Gerald Asamoah*, *Cacao* und *Zé Roberto* gemeinsam? Sie sind Fußballspieler und bekennende Christen.<sup>2</sup> In einer fußballbegeisterten Religionsgruppe arbeitete ich mit diesen Vorbildern, dass diese tatsächlich an einen Gott glauben und warum sie es tun.<sup>3</sup> Für manche Schüler/innen ist es sehr motivierend, wenn sie erfahren, dass bekannte Spieler an Gott glauben. Mit Hilfe dieser Fußballspieler können ebenso Themen wie Fairness<sup>4</sup> und Gerechtigkeit<sup>5</sup> im Fußball und im Leben für manche Schüler/innen an

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung meines Vortrags zum Antritt als Privatdozent für Religionsdidaktik, Religionspädagogik und Katechetik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern am 29.05.2006.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. *David Kadel*, Fußball Gott. Erlebnisberichte vom heiligen Rasen, Asslar 2006; *ders.* / *Christian Roth*, Hände zum Himmel. Bekenntnisse unterm Lattenkreuz (DVD), Asslar 2005.

<sup>3</sup> Vgl. a. *Marcus Leitschuh* / *Paulus Terwite* / *Klaus Vellguth* (Hg.), Play & Pray. Das Jugendgebetbuch zur Fußball-WM 2006, Kevelaer 2005.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. *Mathias Kessler*, Fairness im Fußball – Fairness in der Schule, in: *entwurf* 1/2006, 17-21.

<sup>5</sup> Vgl. die Don Bosco Aktion „Fußball für Straßenkinder“. Das Materialpaket mit Informationen über die Lage der Straßenkinder in Brasilien, Aktionsvorschlägen und Darstellungen von konkreten Projekten ist zu beziehen unter der Adresse: Sträßchenweg 3, 53113 Bonn, Tel. 0228/5396570.

Attraktivität gewinnen. Auch wenn eine solche Aufbereitung interessant sein könnte, verfolge ich dieses Thema hier nicht weiter, weil ich einen anderen Schwerpunkt wähle. Ferner weise ich hier nur auf die Zusammenhänge in unserer Gesellschaft hin, die zwischen Fußball einerseits und religiösen bzw. kulturellen Entwicklungen andererseits auffindbar und für den Religionsunterricht von Bedeutung sein könnten.<sup>6</sup> Innerhalb einer solchen Herangehensweise könnte man feststellen, dass die Sprache der Religion auf den Fußballsport angewendet wurde: 'Das Wunder von Bern' am 4. Juli 1954 mit Torwart *Turek* als 'Fußballgott' in der Kommentierung von *Herbert Zimmermann*, 'der heilige Rasen' usw.

Neben dieser syntaktischen Ebene ließen sich auch der Sache nach zwischen Fußball und Religion Analogien ausfindig machen: Z.B. beim Übergangsritus Hochzeit, bei dem sich das Brautpaar mit umgelegtem Fanschal als Zeichen seiner Zusammengehörigkeit innerhalb des Fanclubs fotografieren lässt.<sup>7</sup> Letzterer „doppelte identifikatorische Ritus (Zusammengehörigkeit des Paares – Gemeinschaft der Eheleute mit der Fangemeinde)“<sup>8</sup> erinnert an den kirchlichen Ritus. Der Priester legt die Stola um die Hände der Brautleute, was die Gemeinschaft der Brautleute untereinander, ihre Zugehörigkeit zur Kirche und deren Schutz und Segen versinnbildlicht.<sup>9</sup> Vergleicht man beides, könnte man feststellen, dass das nämliche Ritual jeweils dieselbe Sozialfunktion erfüllt, nur in je verschiedenen institutionellen Kontexten: einerseits Kirche und andererseits Fußballverein. Eine solche Bewertung würde dann auf der Linie eines funktionalen Religionsbegriffs<sup>10</sup> liegen, der substantziellen Kriterien weitgehend enthoben wäre.

Die Bedeutung von inhaltlichen Kriterien wird ersichtlich, wenn konstatiert werden könnte, dass die Abnahme kirchlich verfasster Religionsausübung und die Zunahme der Ritualisierung im Umkreis des Fußballs hoch korrelieren, d.h. dass z.B. die Verminderung des Singens von Kirchenliedern und die Zunahme des Singens von Fangesängen hoch korrelieren. Wäre dies aber das einzige Kriterium, so würde man einer Vereinfachung unterliegen, die Ergebnissen der Analysen der Fansemantik widerspricht, nach denen die Sportidole nicht um Schutz und Hilfe angegangen oder gar angebetet werden<sup>11</sup> – es sei denn in einem offenkundig parodistischen Sinn, wie das „Fußball-unser“-

<sup>6</sup> Vgl. z.B. *Andreas Prokopf*, Die Relevanz von kulturalogem, rituellem Handeln am Beispiel des Fußballfans, in: PThI 18 (2/1998) 387-403.

<sup>7</sup> Vgl. *Michael Prosser*, 'Fußballverrückung' beim Stadionbesuch, in: Markwart Herzog (Hg.), Fußball als Kulturphänomen. Kunst – Kult – Kommerz, Stuttgart u.a. 2002, 269-292, 287.

<sup>8</sup> *Markwart Herzog*, Von der 'Fußlümmelei' zur 'Kunst am Ball', in: ders. 2002 [Anm. 7], 11-43, 25.

<sup>9</sup> Vgl. *Rupert Berger*, Neues Pastoralliturgisches Handlexikon, Freiburg/Br. 1999, 514.

<sup>10</sup> Ein solcher wird mit Bezug auf *Émile Durkheim* beispielsweise vertreten von *Gunter Gebauer*, Fernseh- und Stadionfußball als religiöses Phänomen. Idole, Heilige und Ikonen am 'Himmel' von Fangemeinden, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 305-314 und *Berthold Happel*, Der Ball als All. Mythos und Entzauberung des Fußballspiels, Münster 1996, bes. 61f. mit Verweis auf *Roger Caillois* von *Peter Becker / Gunter A. Pilz*, Die Welt der Fans. Aspekte einer Jugendkultur, München 1988, 71-75 sowie von *Christoph Bausenwein*, Geheimnis Fußball. Auf den Spuren eines Phänomens, Göttingen 1995 und *Reinhard Kopiez*, Alles nur Gegröle? Kultische Elemente in Fußball-Fangesängen, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 293-303.

<sup>11</sup> Vgl. dazu z.B. *Christian Bromberger*, Le match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin, Paris 1995; *Christiane Eisenberg*, Einführung, in: dies. (Hg.), Fußball, soccer, calcio. Ein englischer Sport auf seinem Weg um die Welt, München 1997, 7-20.

Buch der *Süddeutschen Zeitung* verdeutlicht. Dieses gleicht zwar in der Aufmachung einem Gebetbuch, inhaltlich versammelt es jedoch lediglich allerlei nötiges und unnötiges Wissen zum Thema Fußball.<sup>12</sup> Wir können festhalten: Nicht Fußballer oder Trainer, sondern Gott und die Heiligen werden angerufen, damit diese den Sportlern beistehen.<sup>13</sup> Deutlich wird somit: Zwischen der temporalen Ordnung des Lebens, die ein geregelter Spielbetrieb stiftet (Fußballfan: „Wenn Bundesliga ist, dann weiß ich, was ich am Samstagnachmittag mache!“) und einer Orientierung über den (‘Spiel’)Tag hinaus, welche die Religion zu leisten vermag, besteht ein bleibender Unterschied. Nur die Religion vermag nämlich Fragen nach dem Woher und Wohin des Daseins auf der Grundlage der Gestaltung des Lebensvollzugs als ein Sinn Ganzes zu beantworten.

Die hier knapp skizzierten Vergleiche und Kontrastierungen machen m.E. deutlich, dass diese zwar legitim und notwendig sind, dass wir jedoch weitere Studien in diesem Bereich benötigen, um ein klareres Bild der Zusammenhänge zwischen Fußball und Religion erarbeiten zu können. Ein Bild, das den komplexen Umständen in unserer pluralen Welt im Brennpunkt spieltheoretischer<sup>14</sup>, (inter)kultureller<sup>15</sup>, wirtschaftlicher<sup>16</sup>, politischer<sup>17</sup>, gesellschaftlicher<sup>18</sup>, naturwissenschaftlicher<sup>19</sup> und pastoraler<sup>20</sup> Interessen gerecht zu werden im Stande ist.

## 1.2 Wissenschaftstheoretische Position

Gewöhnlich werden drei wissenschaftstheoretische Grundpositionen unterschieden: empirisch-analytische, hermeneutische und kritische Theorieansätze. Ich wähle einen vierten, den v.a. in der Pastoraltheologie entwickelten symbolisch-kritischen Ansatz.<sup>21</sup> Die

<sup>12</sup> *Eduard Augustin* u.a. (Hg.), *Fußball unser*, München 2005.

<sup>13</sup> Vgl. dazu beispielsweise *Jochen Dohm*, *Kirche am Ball. Die Kapelle in der Veltinsarena*, in: *Engagement* 1/2006, 32-36 und auch die riesigen Opferkerzen in der Kapelle des Klosters Andechs.

<sup>14</sup> Hier ist besonders der Versuch zu erwähnen, Religionsunterricht aus der Perspektive verschiedener Spieltheorien zu betrachten: *Martin Rothgangel*, *Religionsunterricht als Spiel*, in: *Hans-Ferdinand Angel* (Hg.), *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, Graz u.a. 2000, 97-115.

<sup>15</sup> Vgl. z.B. *Klaus Hock*, *Religion und Fußball. Ein interkultureller Vergleich*, in: *Praktische Theologie* 41 (2/2006) 85-90 und die Umwandlung von Fußballspielen in Gedichte unter: [www.poesie-automat.zeit.de](http://www.poesie-automat.zeit.de).

<sup>16</sup> Vgl. dazu z.B. *Dieter Hintermeier / Udo Rettberg*, *Geld schießt Tore. Fußball als globales Business – und wie wir im Spiel bleiben*, München 2006 und *Dirk Schümer*, *Gott ist rund. Die Kultur des Fußballs*, Frankfurt/M. 1998, bes. 99-155.

<sup>17</sup> Vgl. dazu z.B. das Themenheft „Fußball – mehr als ein Spiel“: *Informationen zur politischen Bildung* Nr. 290/2006; Themenheft „Fußball & Politik“: *kursiv. Journal für politische Bildung* 3/2005, Themenheft „Sport und Politik“: *Politische Bildung* 38 (2/2005) und *Werner Lang*, *Von der Politisierung des Sports zur Versportlichung der Politik: Der Fall Berlusconi*, in: *Wolfgang Schlicht / Werner Lang* (Hg.), *Über Fußball. Ein Lesebuch zur wichtigsten Nebensache der Welt*, Schorndorf 2000, 126-151.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. *Wilhelm Hopf* (Hg.), *Fußball. Soziologie und Sozialgeschichte einer populären Sportart*, Münster u.a. 1994.

<sup>19</sup> Vgl. das Themenheft „Universum Fußball“: *Bild der Wissenschaft* 5/2006 und *Armin Himmelrath*, *Macht Köpfen dumm? Neues aus der Fußball-Feldforschung*, Freiburg/Br. 2006, bes. 50-73.

<sup>20</sup> Vgl. z.B. Themenheft „Fußball“: *Brennpunkte Gemeinde. Impulse für missionarische Verkündigung und Gemeindeaufbau* 59 (2/2006) und Themenheft „Die Religion des Fußballs“: *Praktische Theologie* 41 (2/2006).

<sup>21</sup> Vgl. dazu v.a. *Walter Fürst* (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche*, Freiburg/Br. 2002, darin besonders *ders.*, *Mit den Augen des Glaubens. Präliminarien und Strukturelemente einer theologisch verantworteten Ästhetik des pastoralen Handelns*, 131-165 und ebenso *Karl Bopp*, *Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-*

Konsequenzen, welche sich aufgrund eines solchen Verständnisses für empirische Forschungsvorhaben ergeben, verdeutlichte ich bereits mehrfach.<sup>22</sup> Hier mache ich diesen Ansatz für die Lehre einer wissenschaftlichen Religionsdidaktik fruchtbar.

Auf der Basis von *Immanuel Kants* Begriff der Urteilskraft entwickelte *Walter Fürst* den Begriff der „praktisch-theologischen Urteilskraft“, der „communional“ und „dialogisch“ konstituiert ist.<sup>23</sup> Diese Urteilskraft kann durchaus als reflexes Analogon des „Sensus fidei fidelium“ bzw. der „christlichen Weisheit“ (*sapientia christiana*)<sup>24</sup> begriffen werden. Dabei schließt sie die genuin ästhetische Dimension des pastoralen Handelns im Allgemeinen und des religionsdidaktischen Handelns im Besonderen mit ein und vermag dieses Handeln auch zu beurteilen, weil die Urteilskraft auf Geschmack als Gemeinsinn gründendes Vermögen zum situativ stiftenden Weltbezug angesehen werden kann. Der Gebrauch des Geschmackssinns erfolgt symbolisch, d.h. durch indirekte Verknüpfung des konkret Sinnlichen mit dem Übersinnlichen.<sup>25</sup> Für eine symbolisch-kritisch ausgerichtete Praktische Theologie, innerhalb derer die Religionsdidaktik ein Element ist, ist das Interesse an „Handlungsgestalten und Handlungsformen“ im Kontext von „sozialen und ekklesialen Signaturen der Zeit“<sup>26</sup> erkenntnisleitend. Damit ist im Allgemeinen eine doppelte Aufgabe verbunden: Zum einen geht es um die kritische Reflexion der Beziehungen, die zwischen dem christlichen Symbolzusammenhang und dem kulturellen Symbolzusammenhang sowie den zugrunde liegenden Interessen und Intentionen bestehen.<sup>27</sup> Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden „solcher Sprech- und Verhaltensweisen, die geeignet sind, selbst Symbol des christlichen Hoffnungsgutes zu werden.“ Es handelt sich also um eine „wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist“, ohne den die wissenschaftliche, regelgeleitete Reflexion allgemein bleibt und in Bezug auf die konkrete Situation als nicht relevant erscheint. Für uns bedeutet dies, dass Religionsdidaktik und schulischer Religionsunterricht in kritischem Dialog stehen müssen, um der doppelten Aufgabe gerecht zu werden, nämlich „die Symbole der erhofften Freiheit zu deuten sowie deren je neue Symbolisierung anzuregen“<sup>28</sup>.

kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis, München 1998; *Heribert Wahl*, Glaube und symbolische Erfahrung, Freiburg/Br. 1994; *Andreas Witrahm / Ulrich Feeser-Lichterfeld* (Hg.), Dem Christsein Gestalt geben. Mit den Augen des Glaubens sehen (Themenhefte Gemeindearbeit 65), Aachen 2005 sowie, mit etwas anderer Akzentsetzung, *Don S. Browning*, A Fundamental Practical Theology. Descriptive and strategic Proposals, Minneapolis 1996 und *Norbert Mette*, Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie, in: PTH 22 (1-2/2002) 28-31.

<sup>22</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany, in: JET 16 (2/2003) 5-32 sowie *ders.*, Wahrnehmen von Gottesbildern als forschend-evaluierendes Lernen. Reflexive Religionslehrerbildung an der Hochschule auf der Grundlage des symbolisch-kritischen Ansatzes, in: IJPT 10 (1/2006) 91-112.

<sup>23</sup> *Walter Fürst*, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich u.a. 1986. Zur Einführung vgl. bes. 1-32.

<sup>24</sup> Ebd., 24.

<sup>25</sup> Vgl. *Walter Fürst*, Urteilskraft II. Praktisch-theologisch, in: LThK<sup>3</sup> X (2001) 494.

<sup>26</sup> *Walter Fürst*, Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft – Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik, in: PTH 20 (2/2000) 28-31, 28.

<sup>27</sup> Vgl. *Fürst* 1986 [Anm. 25], 648.

<sup>28</sup> Alle Zitate ebd., 648f.

Ein Aufgabenfeld einer so verstandenen symbolisch-kritischen Religionsdidaktik umfasst dann Wahrnehmung und Gestaltung – was jeweils Akte der Beurteilung beinhaltet – der faktischen Ausdrucksgestalt von Religionsunterricht bzw. der authentisch, christlich fundierten (Lebens)Form der am Religionsunterricht Beteiligten und zwar in Lehre und Praxis. Die Schwierigkeit besteht darin, dass solche Urteile über die Praxis des Religionsunterrichts – wie jedes ästhetische Urteil – immer Geschmacksurteile sind. Nach Kant basiert das Geschmacksurteil nicht auf einem *bestimmten*, sondern auf einem „*unbestimmten*“ Begriffe (nämlich vom übersinnlichen Substrat der Erscheinungen)<sup>29</sup>. Auf den Religionsunterricht bezogen könnte dies insofern konkretisiert werden, als dieses Urteil auf der gefühlten Idee eines schönen Religionsunterrichts basieren kann. Diese Idee wird manchmal von Schüler/innen zum Ausdruck gebracht, wenn sie nach dem Religionsunterricht sagen: „Heute war es schön!“ Festzuhalten ist damit, dass sich über Geschmack und somit über schönen Religionsunterricht zwar streiten lässt, nicht aber begründet diskutieren, da keine exakte Deduktion aus Allgemeinbegriffen möglich ist. Aufgrund dieser Schwierigkeit sind in der Religionsdidaktik Wege der Auseinandersetzung um einen schönen Religionsunterricht zu suchen, welche wissenschaftlich fundiert wahrzunehmen, ggf. zu initiieren und zu begleiten sind. Eine so verstandene ästhetisch fundierte Religionsdidaktik hat das Ziel, religionsdidaktische Wahrnehmungs- wie Gestaltungskompetenz zu fördern und zugleich „jene ‘Instanz’ zu suchen, welche die handelnde Vergegenwärtigung der geschichtlich erschienenen Heilsgestalt (also Jesus) unter dem Anspruch der Situation [...] zu beurteilen erlaubt“<sup>30</sup>, und zwar ästhetisch im Sinne des Glaubens wie der Religionsdidaktik, wobei Ästhetik hier sinnliche Wahrnehmung und Gestaltung meint. Gefragt werden kann also glaubensästhetisch<sup>31</sup>, ob eine konkrete Gestalt von Religionsunterricht im Sinn und Geist der Reich-Gottes-Hoffnung bzw. Jesu und damit botschaftsgemäß und situationsgerecht ist oder nicht, sowie – wenn der Blick unmittelbarer auf religionsdidaktisch relevante Praxis in ihrem ganzen Umfang gerichtet wird – ob Religionsunterricht im Sinne einer ästhetisch fundierten Religionsdidaktik botschaftsgemäß und situations-, sowie adressaten- und institutionengerecht ist oder nicht. Damit plädiere ich dafür, die spannungsreiche Einheit von Theologie und Religionsdidaktik beizubehalten, eine Einheit, welche sich bei der Gestaltung dialogischer religionsdidaktischer Arrangements auswirkt, denn die Theologie lässt sich von der religionsdidaktischen Frage nach der *Vermittelbarkeit* und *Relevanz* ihrer Inhalte für bestimmte Adressat/innen in bestimmten institutionellen Zusammenhängen ebensowenig suspendieren, wie die Religionsdidaktik der Wahrheitsfrage enthoben werden kann.

Ich fasse zusammen: Gewöhnlich hört man: „Der Religionsunterricht war gut!“ – oder schlecht – im besten Fall beurteilt aus einer abstrakten, distanzierten, logisch begründeten Perspektive. *Religionsunterricht* kann natürlich gut oder schlecht sein. Er *muss* auch – schon aus schulpolitischen Gründen – so beurteilt werden. Doch er muss ebenso – vielleicht sogar v.a. – *ansprechen*, nicht nur das *Denken* und *Wollen*, sondern die ganze Person und damit auch das *Fühlen*. In diesem Sinne wird Religionsunterricht als schön

<sup>29</sup> Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft (hg. v. Heiner F. Klemme), Hamburg 2003, 238f.

<sup>30</sup> Fürst 2002 [Anm. 21], 31-54, 54.

<sup>31</sup> Vgl. dazu Hermann M. Stenger, Das Sichtbarwerden des Unsichtbaren. Von der Glaubensästhetik Aloys Goergens zur Pastoralästhetik, in: Fürst 2002 [Anm. 21], 91-102.

beurteilt, wenn er gefällt, wenn er nicht nur den Kopf, nicht nur das Herz ergreift, sondern wenn Inhalt und Form, Gehalt und Gestalt übereinstimmen. Folglich bekommt es die Religionsdidaktik nicht nur mit Praxis schulischer, wissensvermittelnder, schulseelsorglicher u.a. Art zu tun, sondern immer zugleich mit deren Form und ihrer Wahrnehmung durch ein gewisses 'ästhetisches' Sensorium, einer – so möchte ich formulieren – religionsdidaktischen Urteilskraft, die gebildet werden will. Dies kann u.a. als Geschmacksbildung erfolgen, die alle am Religionsunterricht direkt oder indirekt Beteiligten wie Interessierte angeht. Daraus folgt für die wissenschaftliche Religionsdidaktik die Aufgabe, Kommunikationsformen zu entwickeln, welche eine entsprechende Geschmacksbildung ermöglichen und befördern, die auch – aber nicht nur – die Experten in die Pflicht nimmt, *damit Religionsunterricht 'überzeugend' wirkt*, auf Schüler/innen, Eltern, Staat, Kirche usw.

### 1.3 *Symbolische Kommunikation*

Die skizzierte wissenschaftstheoretische Position scheint die Suche nach möglichen Kommunikationsformen in den Bereich der Symboldidaktik zu verweisen. Nun ist die Symboldidaktik ein sehr ausdifferenziertes religionsdidaktisches Feld, das hier nicht umfassend beleuchtet werden kann. Gleichwohl ist es notwendig, einige Grundlinien aufzuzeigen, weil nur so das Spezifische der getroffenen wissenschaftstheoretischen Entscheidung verständlich wird.

Der Beginn der Symboldidaktik kann mit *Norbert Weidinger* wohl im Jahr 1977 ausgemacht werden<sup>32</sup>, in welchem *Erich Feifel* Grundstrukturen einer Symboldidaktik entwickelt hat<sup>33</sup>. Diesen Ansatz entwickelte *Georg Baudler* unter Einbeziehung der Korrelationsdidaktik weiter.<sup>34</sup> Stellt man die Symboldidaktik des „dritten Auges“ nach *Hubertus Halbfas* und die kritische Symbolkunde nach *Peter Biehl* gegenüber, so kann – unter Vernachlässigung manch anderer Unterschiede – die grundlegende Differenz darin ausgemacht werden, dass *Halbfas* nach wie vor an dem Vorrang der archetypischen Hermeneutik vor der geschichtlichen Hermeneutik<sup>35</sup> festhält. Letztere erhält hier das ihr zustehende Gewicht. Während für *Hans-Martin Gutmann* die Symbole von sich aus wirkmächtig ihre Erkenntnis- und Verstehensmöglichkeiten selbst mitbringen und daher keiner Hermeneutik bedürfen,<sup>36</sup> hätte nach *Michael Meyer-Blanck* eine semiotisch revidierte Symboldidaktik lediglich das Ziel die „Verständigung und Selbstverständigung von symbolisierenden Subjekten“<sup>37</sup> und nicht das Verstehen von Symbolen zu fördern, womit er Symbolhermeneutik durch Symbolisierungshermeneutik ersetzt. Zwischen diesen beiden Positionen verfolgt *Biehl* einen dritten Weg, indem er nämlich Symboli-

<sup>32</sup> Vgl. *Norbert Weidinger*, Elemente einer Symboldidaktik (RU abS), Bd. 1: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik, St. Ottilien 1990, 485.

<sup>33</sup> Vgl. *Erich Feifel*, Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung, in: ders. (Hg.), *Welterfahrung und christliche Hoffnung*, Donauwörth 1977, 11-43.

<sup>34</sup> Vgl. z.B. *Georg Baudler*, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn u.a. 1982 sowie *ders.*, *Korrelationsdidaktik. Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn u.a. 1984.

<sup>35</sup> Vgl. *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1989, 84-141, bes. 105-107.

<sup>36</sup> Vgl. *Hans-Martin Gutmann*, *Symbole zwischen Macht und Spiel*, Göttingen 1996, 49f.

<sup>37</sup> *Michael Meyer-Blanck*, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Hannover 1995, 89.

sierungshermeneutik und Symbolhermeneutik als gleichursprünglich und zusammengehörig ansieht.<sup>38</sup> Damit wird Symboldidaktik zugleich als Symbolisierungsdidaktik verstanden. Berücksichtigt man den Streit um die Rezeption der Symboltheorie *Paul Ricoeurs* in die Didaktik,<sup>39</sup> so ist daran festzuhalten, dass eine direkte Transformation jedweder Symboltheorie in die Religionsdidaktik nicht möglich ist, da eine eigenständige religionsdidaktische Reflexion nötig erscheint. Exemplarisch habe ich dies anhand der Symboltheorie *Heribert Wahls*<sup>40</sup> unternommen.<sup>41</sup>

Auf diesem Hintergrund ist die bei *Paul Tillich*, *Paul Ricoeur*, *Alfred Lorenzer* u.a. vorfindbare Entgegensetzung von Symbol und Zeichen nicht haltbar, da Symbole eine bestimmte Zeichensorte näher beschreiben, nämlich „*Zeichen mit einem mehrfachen Sinn*.“<sup>42</sup> Insofern spricht man korrekt von Symbol-Zeichen. Diese sind Träger potenzieller Bedeutung, wobei die Bedeutung erst im Kommunikationsprozess selbst durch den Gebrauch der Symbol-Zeichen aufgeht. Dieser Vorgang könnte präzise als „symbolische Kommunikation“<sup>43</sup> bezeichnet werden. Mit Bezug auf die kritisch-kommunikative Didaktik von *Klaus Schaller*, *Rainer Winkel*, *Karl-Hermann Schäfer* u.a.<sup>44</sup> kann diese spezifische Weise der Kommunikation prinzipiell stützend-fordernd, tragend-haltend, ermutigend-befreiend oder kritisch-konfrontierend und in Frage stellend sein. Weil – wie oben bereits herausgearbeitet – die Religionsdidaktik der Wahrheitsfrage verpflichtet ist, ist das kritische Moment der Unterscheidung zwischen wahr und falsch, möglich und wirklich herauszustellen.

Eine so verstandene symbolische Kommunikation über schönen Religionsunterricht ist nicht lediglich auf die Frage nach der Übersetzbarkeit umgangssprachlicher Kommunikation in religionsdidaktische Fachsprache zurückzuführen, da das Problem der Vermittlung nicht auf der linguistischen Ebene als primär dialektisch<sup>45</sup>, sondern eigentlich „*dialogisch im Sinn von umfassender personaler Interaktion*“<sup>46</sup> zu lösen ist. Insofern benötigen wir ein Medium, das Verstehen zwischen der Lebenswelt und der Welt der Religionsdidaktik vermittelnd ermöglichen hilft, und zwar so, dass die bleibende Differenz nicht nivelliert wird. Dieses Medium kann als Phänomen betrachtet werden, das der Lebenswelt angehört. Wird dieses „Phänomen wahrgenommen, zeigt es sich mir subjektiv in der situativen Jeweiligkeit.“<sup>47</sup> Unter bestimmten situativen Bedingungen,

<sup>38</sup> *Peter Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 19.

<sup>39</sup> Vgl. z.B. *Anton A. Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990.

<sup>40</sup> Vgl. *Wahl* 1994 [Anm. 21].

<sup>41</sup> Vgl. *Manfred Riegger*, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart u.a. 2002.

<sup>42</sup> *Biehl* 1999 [Anm. 38], 15.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Vgl. z.B. *Karl-Hermann Schäfer*, Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus, Wiesbaden 2005.

<sup>45</sup> Vgl. dazu *Helmut Peukert*, Bemerkungen zur Theorie der Übersetzung und zum Verhältnis von umgangssprachlicher Kommunikation und Fachsprache der Theologie, in: János S. Petöfi / Adalbert Podlech / Eike von Savigny (Hg.), Fachsprache – Umgangssprache. Wissenschaftstheoretische und linguistische Aspekte der Problematik, sprachliche Aspekte der Jurisprudenz und der Theologie, maschinelle Textverarbeitung, Konberg/Ts. 1975, 303-315.

<sup>46</sup> *Fürst* 2002 [Anm. 21], 135.

<sup>47</sup> *Biehl* 1999 [Anm. 38], 18.

nämlich in Interaktionen, kann sich eine neue Bedeutung erschließen, nämlich durch die Bewegung vom ersten zum zweiten, übertragenen Sinn. In diese Bewegung werden die Betroffenen einbezogen und zugleich müssen sie den übertragenen Sinn durch Symbolisierung selbst schaffen.

Hier kommt Fußball ins Spiel, denn Fußball kennt jede/r. Fußball scheint eines der letzten gemeinsamen Erlebnisse bzw. Erfahrungen in einer ansonsten individualisierten Welt zu sein. Und dies gilt nicht nur für Deutschland, sondern für die ganze Welt. Mit Fußball scheint ein Symbolsystem vorzuliegen, das prinzipiell universell verstanden wird.

#### 1.4 Emotional gefärbte Fußball-Vor-Erfahrungen

Fragt man Menschen nach ihrer Meinung zu Fußball, so hat jede/r eine solche, wobei man idealtypisch wohl zwei Einstellungen unterscheiden kann: Zustimmung und Ablehnung.

Bei den einen löst Fußball wahre Begeisterungstürme aus: „die Brillanz purer Aktion, der offene Ausgang, berauschend schöne Spielzüge, schnelle Ballstaffetten, unberechenbarer Kombinationsfluss, traumhaft sichere, raumgreifende Pässe, das Zufällige, das der Hermeneutik der Reflexion sich verschließende Kontingente.“<sup>48</sup>

Die anderen lehnen Fußball ab. 22 Spieler rennen hinter einem Ball her und versuchen diesen in eines der zwei Tore zu schießen. Dummheit. Einzig mit diesem Begriff kann die ästhetische, ideologische, medizinische und intellektuelle Unzulänglichkeit dieses Sports erfasst werden.

Jetzt sind wir an einem schwierigen Punkt angelangt: Bei Fußball handelt es sich um ein universelles Phänomen.<sup>49</sup> Jede/r kann Fußball mehr oder weniger verstehen, Millionen sind davon begeistert. Aber wir wissen, dass Fußball unsinnig ist. Das aufgeklärte Bewusstsein kommt gegen dieses einfache Vergnügen nicht an. Was ist hier zu tun? Ich nehme Zuflucht zum Scharfsinn mittelalterlicher Theologie bzw. Philosophie: zu *Nicolaus Cusanus*.

*Nicolaus*, geboren in Kues an der Mosel, das rund 100 km vom Betzenberg und damit vom Stadion des 1. FC Kaiserslautern entfernt ist, befand sich in einer ähnlich ausgeweglosen Lage. Er stand vor der schwierigen Frage: Wie kann man mit Gegensätzen umgehen? *Nicolaus* kam zu der Einsicht, die später als Dialektik bekannt wurde: Widerspruch ist nicht auszuschließen, sondern zuzulassen, um so zur höheren Wahrheit zu kommen.<sup>50</sup> Ausgangspunkt seiner Methode des Erforschens sind gewöhnlich „mathematische Figuren wie Linie, Dreieck, Kreis und Kugel.“<sup>51</sup> Eine Kugel ist auch das Spielgerät im Globusspiel<sup>52</sup>, das er erfand und über das er einen Traktat schrieb. Wenn

<sup>48</sup> Herzog 2002 [Anm. 8], 38.

<sup>49</sup> Vgl. *Fabian Brändle / Christian Koller*, Gooool!!! Kultur- und Sozialgeschichte des modernen Fußballs, Zürich 2002; *Franklin Foer*, How Soccer Explains the World. An Unlikely Theory of Globalization, New York 2005.

<sup>50</sup> Vgl. *Josef Stallmach*, Der „Zusammenfall der Gegensätze“ und der unendliche Gott, in: Klaus Jakobi (Hg.), *Nikolaus von Kues*, Freiburg/Br. – München 1979, 56-73, 56.

<sup>51</sup> *Karl Bormann*, *Nikolaus von Kues*, in: Wulff D. Rehms (Hg.), *Handwörterbuch Philosophie*, Göttingen 2003, 165-168, 166.

<sup>52</sup> Dieses Spiel ist in Zusammenarbeit mit dem Institut für Cusanus-Forschung Trier von *Harald Goldschmidt*, Marburg 1983 neu herausgegeben sowie von *Bernhard Dietrich* und *Bernhard Böttge*

man bedenkt, dass wohl eine Wurzel des modernen Fußballs in Italien, im Florenz der Medici liegt<sup>53</sup>, und etwa zur gleichen Zeit die Abfassung der Gespräche über das Globusspiel (*Dialogus de ludo globi*) einzuordnen ist, so könnte diese Schrift als erste intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Fußball angesehen werden.

Entstanden ist das Globusspiel im Gespräch mit *Johannes*, Herzog von Bayern, und *Albrecht IV.* von München<sup>54</sup>, die während des Gesprächs etwas über 15 Jahre alt waren. Das Kugelspiel<sup>55</sup> besteht aus einer gekrümmten Oberfläche mit neun Kreisen und einer Mitte, gleichsam dem zehnten Kreis im Zentrum, die Gott darstellt, der alles in sich schließt und zusammenhält. Die Kugel bewegt sich im Kreis. Mit Hilfe dieses Kugelspiels entwickelt *Nicolaus* eine Theorie über das Universum und über die Stellung des Menschen in ihm. Insofern die Kugel vollkommen zu denken ist, ist sie für *Nicolaus* das Abbild des Geheimnisses der Vollkommenheit Gottes. Aber die Kugel hat auch eine kleine 'Delle' als Zeichen irdischer Unvollkommenheit. Wir haben es also auch in diesem Spiel mit dem bekannten 'Zusammenfall der Gegensätze (*coincidentia oppositorum*)'<sup>56</sup> zu tun: Vollkommenheit und Unvollkommenheit in der Gestalt der Kugel! Wenn wir also im Sinne von *Nicolaus* die Wahrheit beschreiben wollen, dann können wir dies in Form einer Kugel, eines Balles tun.

Vergleichen wir die beiden Phänomene Kugelspiel des *Nicolaus* und Fußballspiel, so können durchaus Ähnlichkeiten festgestellt werden, insofern beispielsweise jeweils ein umgrenztes 'Spielfeld' mit einer Kugel – einmal aus Holz und einmal i.d.R. aus Leder – vorhanden ist, wobei deren Bewegung durch Menschen beeinflusst wird, nicht jedoch eindeutig vorherbestimmbar ist. Unterschiede lassen sich z.B. insofern ermitteln, als der Mittelpunkt im Kugelspiel des *Nicolaus* den Endpunkt, der 'Mittelpunkt' des Fußballspielfeldes aber lediglich den Anstoßpunkt für bestimmte Situationen des Spiels darstellt. Diese Vergleiche mögen ausreichen, um konstatieren zu können: Im Fußball fallen das Dumme und das Philosophische, das Verrückte und das Normale zusammen. Die fußballkritischen Einwände werden damit als treffend anerkannt, aber sie beinhalten lediglich die eine Seite der Erkenntnis, die im Fußball in eins fallen. Den Unsinn dieses Spiels müssen wir im Hinterkopf behalten, wenn wir im Folgenden – wie es der Gesprächspartner des *Nicolaus*, *Johannes*, nahelegt – das Fußballspiel als „Spiegelung ho-

für die heutige Zeit didaktisch fruchtbar gemacht worden. Vgl. zum Ganzen auch: *Rainer Oberthür*, „...andere Fächer erklärt ja der Lehrer, Religion erklären wir Kinder selbst!“. Erfahrungen mit einer Didaktik der Aneignung im Religionsunterricht, in: Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005, 203-217, insb. 209-211.

<sup>53</sup> Nach *Rainer A. Müller*, Fußballspiel in der Frühen Neuzeit. Soziokulturelle Voraussetzungen und sportliche Spezifika, in: Herzog 2002 [Anm. 7], 47-66, 62f. wird die italienische Variante des Fußballspiels (*Calcio*) 1470 in Florenz in einem Gedicht erstmals erwähnt.

<sup>54</sup> Vgl. Gespräch über das Globusspiel (*Dialogus de ludo globi*), übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Gerda von Bredow, in: *Nicolaus von Kues*, Philosophisch-theologische Werke, Bd. 3, Hamburg 2002, 145 und 156.

<sup>55</sup> Vgl. zum Folgenden *Karl-Hermann Kandler*, *Nicolaus von Kues. Denker zwischen Mittelalter und Neuzeit*, Göttingen 1995, 73.

<sup>56</sup> Vgl. dazu besonders: Die belehrte Unwissenheit (*De docta ignorantia*), übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Paul Wilpert und Hans Gerhard Senger, in: *Nicolaus von Kues*, Philosophisch-theologische Werke, Bd. 1, Hamburg 2002, I, n. 4, n. 10, n. 11 und *Stallmach* 1979 [Anm. 50].

her Gedanken (speculationis figuratio)<sup>57</sup> betrachten. Wir verwenden also das Fußballspiel als Spiegel, als Spiegel für den Religionsunterricht. Dieser Spiegel fungiert – ähnlich wie es *Nicolaus* nahe legt – nicht lediglich als Ausgangspunkt für eine spekulative Theorie, sondern dient dem Aufspüren von Wegen, die zu einer umfassenderen Sicht, zu einem besseren Verstehen führen können.<sup>58</sup> Was aber sind die Spezifika dieses so ermittelten Spiegels?

### 1.5 Spezifika des Spiegels 'Fußballspiel'

#### 1.5.1 Spiegel: Eine physikalische Metapher

Wir alle sehen i.d.R. mehrmals am Tag in einen Spiegel. Darin reflektiert sich unser Spiegelbild. Spiegel als physikalische Metapher bedeutet also in der Grundbedeutung des Wortes „reflektieren“: „Licht – oder Schallwellen zurückwerfen“<sup>59</sup>. Der Wechselbezug zwischen Gegenstand und Phänomen des Reflexionsvorgangs findet hier in einer angenommenen zeitlichen (nacheinander) und räumlichen Struktur (Einfallswinkel des Lichts bzw. Schalls) als Bewegung (Wellen) statt, die aber statisch fixiert gedacht wird, indem sie nämlich an eine Licht- bzw. Schallquelle gebunden ist. Übertragen wir diese Erkenntnis auf unseren Zusammenhang, dann könnte es sein, dass ein Fußballer in den Spiegel schaut und vielleicht seine unzulängliche Figur sieht. Daraus lässt sich allerdings kein Erkenntnisgewinn für unsere Fragestellung ableiten, weshalb wir zur zweiten Bedeutung übergehen.

#### 1.5.2 Spiegeln: Eine Bewegungsmetapher

Spiegeln ist eine Methode, die in der Psychologie entwickelt wurde. Anstelle eines tatsächlichen Spiegels ahmt ein Mensch das Verhalten, die Sprache usw. eines anderen Menschen nach. Wird diese Methode auf unsere Fragestellung übertragen, so wird die Figur eines Beobachters eingeführt, was für den religionspädagogischen Diskurs von weitreichender Bedeutung ist. Diese Beobachterperspektive bleibt auch dann erhalten, wenn man nur von einer Person ausgeht. In diesem Fall bedeutet reflektieren (lat.: reflectere) „umwenden, sich zurückbeugen“<sup>60</sup>. 'Reflektieren' ist hier als Bewegung eines Subjektes zu verstehen, das sich 'zurückbeugt'. In Unterscheidung zur oben beschriebenen fixierten Licht- bzw. Schallquelle ist die Position des Beobachtenden nicht statisch, sondern enthält auch im Innehalten des 'Sich-zurück-Beugens' auf den Gegenstand der Reflexion eine Bewegung. Diese 'Rückwendung' des Betrachtenden auf etwas kann sowohl zeitlich zurückliegend als auch räumlich (hinter dem Rücken) verstanden werden. Beim Fußball könnten hier die Schilderungen der Spieler angeführt werden, die das mit mehr oder weniger Erfolg in Worte zu fassen versuchen, was sie zuvor (nicht) vollbracht haben.

#### 1.5.3 Spiegelung: Eine mentale Metapher

Eine Spiegelung in der von *Cusanus* verwendeten Weise ist eine bildliche Darstellung tiefdringender Betrachtung. Einschlägig ist hier also die Verwendung von 'reflektieren'

<sup>57</sup> *Nikolaus von Kues* 2002, I, n. 1.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., I, n. 7, 2-3.

<sup>59</sup> *Friedrich Kluge*, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin u.a. <sup>21</sup>1995, 674.

<sup>60</sup> Ebd.

als „Nach-Denken“<sup>61</sup>. Es kann in einer mentalen Wendung die Bewegung des ‘Nach-Denkens’ „in das reflektierende Subjekt hineinverlagert“<sup>62</sup> werden. Damit kann im Kontext der Religionspädagogik von einem reflektierenden Subjekt gesprochen werden, das sich zur religionspädagogischen Praxis, die hinter ihm liegt, zurückwendet und ihr im Denken nachgeht. So kommen wir zu einem Verständnis von „Reflexion als Denkbewegung“, welche in einem „zirkulären Erkenntnisvorgang den Gegenstand der Beobachtung begreift und in bzw. durch diesen Vorgang das eigene Beobachten und sich selbst begreift.“<sup>63</sup>

Wie wird nun im Folgenden der ‘Fußballspiegel’ verwendet? Ausgehend vom Fußballspiel, dem Spielgerät, dem Spielort usw. wendet sich die Gedankenführung der religionsunterrichtlichen Praxis zu. Anhand des Fußballspiels werden Darlegungen über die Religionsdidaktik veranlasst. Dabei betrachte ich solche Aspekte, deren Vergleich mit Fußball nützliche, vielleicht neue Einsichten versprechen könnten.

## 2. Man schaue in den Spiegel und auf...

### 2.1 ... das Spielgerät: Umgang mit dem Ball?

Ein mit Luft gefüllter Ball ist das Spielgerät. Wer es schon einmal ausprobiert hat, wird es bestätigen können: Das Führen eines Balles mit dem Fuß ist ungleich schwieriger als das Fangen und Werfen eines Balles mit der Hand. Wir kommen also zu der Einsicht, dass es eine Kunst ist, (gut) Fußball zu spielen. Reden Zuschauer über Fußball, könnte man meinen, dass diese Einsicht nicht (mehr) präsent ist.

Wenn man manche Eltern, Politiker und andere Personen über Religionsunterricht reden hört, beschleicht mich so manches Mal der Eindruck, dass es diesen Personen (noch) nicht bewusst ist, welche Kunst es ist, (gut) zu unterrichten, gleichgültig ob es sich um Religion oder ein anderes Fach handelt.

### 2.2 ... den Spielort: Heim- oder Auswärtsspiel?

Beinahe jeder Mensch auf der Welt dürfte von Fußball gehört haben. In einer globalisierten Welt ist Fußball vielleicht das letzte Ereignis, das von allen Menschen verstanden werden kann. Darauf deutet auch die umgangssprachlich weit verbreitete Fußballmetaphorik hin (Flächen werden in Fußballfeldern angegeben usw.), welche eine allgemeine Kenntnis der international festgelegten Regeln voraussetzt. Ob Arbeiter oder Intellektuelle, ob Deutsche oder Afrikaner, Fußball kann man spielen, anschauen, darüber (mit Händen und Füßen) reden.

Religionen sind auch weltumspannend vorhanden, aber mit unterschiedlichen Inhalten. Fast überall haben wir es heute mit unterschiedlichen Religionen zu tun. Irgendwann und von irgendwem hörten Schüler/innen etwas von Religion, von Gott usw. – oder auch nicht. Die Beziehung zwischen der Religionslehrkraft und den Schüler/innen beginnt also schon lange, bevor sie sich zum ersten Mal im Religionsunterricht begegnen.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Johannes Wildt, Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive, in: Andrea Obolenski / Hilbert Meyer (Hg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 2003, 71-84, 72.

<sup>63</sup> Ebd., 72f.

Ist das vorherrschende Verhältnis den Religionen und Konfessionen gegenüber besonders eng, neutral oder distanziert? Wie steht es um den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule? Vergleicht man einen solchen Unterricht mit innerkirchlich abgehaltener Katechese, kann man leicht zu der Einschätzung kommen, dass es sich beim heute in unserer bundesrepublikanischen Gesellschaft zu verantwortenden Religionsunterricht – theologisch betrachtet – um ein *‘Auswärtsspiel’* handelt. Und jede/r weiß: Auswärtsspiele sind in der Regel schwerer zu bestreiten als Heimspiele.

### 2.3 ... die Zieldimension: der Ball muss ins Netz

Das Ziel eines Fußballspiels ist der Sieg, der dann erreicht wird, wenn die eigene Mannschaft regelgerecht mehr Tore als die gegnerische erzielt. Dieses Ziel ist klar und es scheint auch einfach auf den schulischen Religionsunterricht übertragbar zu sein: Das Runde – in diesem Fall das Wissen – muss ins Eckige – also in die Köpfe der Lernenden. Abzulesen ist der Erfolg bzw. Misserfolg dieses Tuns an den Noten. Doch kann religiöses Wissen wirklich (alleiniges) Ziel des Religionsunterrichts sein – oder ist es nicht ebenso wichtig, die Lebensbedeutsamkeit dieses Wissens zu eruieren?<sup>64</sup>

Beim Fußballspiel ist die Interaktion auf dem Spielfeld einerseits durch relativ stabile Handlungsorientierungen und -normen (Spielziel und -regeln) gekennzeichnet, doch andererseits ist eine hohe Variation der Anforderungen in der jeweiligen Situation erforderlich. Ein automatisiertes Bewegungsverhalten oder Befolgen von Anweisungen ist nicht ausreichend, da erst ein autonom entscheidendes Individuum, das situationsspezifisch agiert, den Ausschlag zum Erfolg gibt. Spielwitz, gelungene Pässe sind also gefragt. Erst dann gestaltet sich ein Spiel schön. Ist es in Bildungsprozessen nicht ähnlich? Wenn nur auf Effizienz geschaut wird, verliert man die Freude am Religionsunterricht.

### 2.4 ... die Zeit und das Spielgeschehen: Wer oder was bestimmt die Dramaturgie des Spiels?

Ein Fußballspiel dauert 90 Minuten, so lautet eine Fußballerweisheit, das sind zwei Halbzeiten à 45 Minuten, also zwei Schulstunden. Doch trotz Nachspielzeit beträgt die effektive Spielzeit lediglich ca. 35 Minuten.<sup>65</sup> Pausen und Durststrecken gehören dazu. Lange passiert nichts und plötzlich kommt der finale Pass. Unvorhersehbar Neues ereignet sich. Obwohl also der zeitliche und räumliche Rahmen vergleichbar ist, können Ablauf, Spielzüge, Torfolgen, Sieg oder Niederlage usw. nicht aus den Spielregeln, der Mannschaftsaufstellung, der Stärke der aufeinandertreffenden Mannschaften oder den Platzverhältnissen vorherbestimmt werden. Dem Spiel wohnt also eine Eigendynamik inne, die den Spannungsbogen vorgibt, mit ungewissem Ausgang, oftmals bis zur letzten Sekunde. „Fußball spiegelt seinen Anhängern also keine Zelebration des Harmonischen vor“<sup>66</sup>, sondern lebt von dem Kitzel, die Differenz zwischen dem zu Erwartenden und dem Gelingen immer wieder auszuhalten.

<sup>64</sup> Vgl. z.B. Anton A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u. a. 2000.

<sup>65</sup> Michael Schaffrath, Kein Spiel dauert 90 Minuten. Zeitlupen und andere Perspektiven im Sportfernsehen. Quantitative und qualitative Einschätzungen, in: Werner Faulstich / Christian Steinger, Zeit in den Medien – Medien in der Zeit, München 2002, 95-110.

<sup>66</sup> Schümer 1998 [Anm. 16], 255.

Wechseln wir vom Fußball zu Unterricht. I.d.R. ist die Dramaturgie in Form von Gliederungsschemata klar vorgegeben.<sup>67</sup> In Variationen wird das Grundmuster 'Einleitung – Hauptteil – Schluss' durchgespielt, um Lehrenden wie Schüler/innen den methodischen Ablauf des Unterrichtsprozesses einsichtig zu machen. Fatal wäre, wenn dieses Schema, das lediglich einen formalen Rahmen absteckt, mit inhaltlichen Vorgaben gleichgesetzt bzw. verwechselt würde. Schüler/innen erarbeiten vorgegebene Inhalte, interpretieren Texte mit vorgegebenem Sinn usw. Neues – unvorhergesehene Fragen, Einwände, Zustimmungen der Schüler/innen – wird nicht erwartet. Im Fußball ist dies anders. Selbst ein einziger Spieler kann den Ausgang mitbestimmen, denn lässt man den Ball rollen, ist vieles möglich, aber nichts ist sicher. Also Spannung bis zum Schluss. In welchem Unterricht wird dies zumindest angestrebt? Am ehesten im Unterricht, der nach dem Elementarisierungsmodell gestaltet wird.<sup>68</sup> Wesentlich ist hier nämlich die Suche nach der Bedeutung des Inhalts für mich, für die (anderen) Schüler/innen, für die Glaubensgemeinschaft, und zwar im Unterrichtsgeschehen selbst. Was von der Sache her gewinnt für die Subjekte so an Bedeutung, dass es als glaubwürdig und zuverlässig angesehen wird? Leuchtet das, was gesagt und getan wird, als tragfähig ein oder auch nicht? Um diese Wahrheiten sollen die Schüler/innen streiten und zugleich Anerkennung gegenüber anderen Standpunkten einüben. Damit ist ein *Ziel* im Blick, *das Offenheit* nicht aus-, sondern *erschließt*.

## 2.5 ... die Akteure und auf ...

### 2.5.1 ... das Gewicht des Trainers: Macht Übung den Meister?

Ein Trainer ist für das Erreichen der sportlichen Ziele zuständig. Dazu sind eine gute körperliche Verfassung und Leistungsfähigkeit der Spieler unerlässlich. Deshalb entwickelt und leitet er Übungseinheiten bezüglich Kondition, Spielzügen, Standardsituationen usw. Jedes Training erfordert Anstrengungen. Es ist wichtig, dass der Trainer das richtige Maß findet. Er soll weder zu wenig noch zu viel trainieren. Im letzteren Fall gilt er als Schleifer.

Auch im Religionsunterricht sind Anstrengungen – intellektueller und evtl. auch existenzieller Art – notwendig. Geschieht dies nicht, verkommt er zu einem unverbindlichen Austausch belangloser Meinungen (Stichwort: 'Laberfach').<sup>69</sup>

### 2.5.2 ... die Funktion des Schiedsrichters: Garant der Einhaltung fairer Spielregeln

Ohne Schiedsrichter macht Fußball keinen Sinn. Regeln bestimmen das Spiel, welche lediglich ein begrenztes Repertoire an Bewegungen zulassen, wenn ein Übertreten der

<sup>67</sup> Vgl. *Matthias Bahr*, Religionsunterricht planen und gestalten, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 489-524, 510ff. und *Fritz Weidmann*, Artikulation des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden, Donauwörth <sup>8</sup>2002, 299-312.

<sup>68</sup> Vgl. zum Folgenden a. *Manfred Riegger*, Planung und Gestaltung des Religionsunterrichts konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth 2005, 10f.

<sup>69</sup> Vgl. beispielsweise die Auseinandersetzung um den Film 'Rhythm is it!' in: Heft 1 der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule', Jg. 98 (2006): *Michael Felten*, Spaß an der Ernsthaftigkeit. 'Rhythm is it!' und die neue Sehnsucht nach Pädagogik, 100-103 und *Dieter Weiland*, 'Pädagogik' ist mehr als Disziplin! Eine Antwort auf Michael Felten's 'neue Sehnsucht nach Pädagogik', 104-106.

Regeln geahndet wird. So ist beispielsweise ein Ausweichen auf Ausdauerleistungen ('Umwege zum Tor') aufgrund der durch Regeln vorgegebenen Spielfeldgröße nur in sehr begrenztem Umfang möglich. Für die Einhaltung der Spielregeln ist der Schiedsrichter zuständig. Zuwiderhandlungen werden unterschiedlich geahndet. Der Schiedsrichter muss dafür sorgen, dass sich niemand am Ende des Spiels benachteiligt fühlt. Damit muss er sich immer neutral verhalten. Bevorzugt er den Einen oder die Andere, so bringt ihm das die bekannten Beschimpfungen ('Schieber') und ggf. Klagen ein. Ein guter Schiedsrichter beweist Autorität und Durchsetzungsvermögen.

Auch während des Unterrichts gibt es zuweilen regelwidriges Schülerverhalten. Weil mündliche Ermahnungen von einigen Schüler/innen kaum wahrgenommen werden, übernehmen manche Lehrkräfte die gelbe Karte aus dem Fußballspiel als sichtbares Zeichen der Verwarnung. Die rote Karte im Fußball als Zeichen für einen Verweis vom Spielfeld wird im Schulsystem nach wie vor i.d.R. mit Formblättern erledigt (z.B. zeitlich befristeter Schulausschluss). Doch gute Lehrkräfte, die bei den Schüler/innen Autorität und Durchsetzungsvermögen genießen, benötigen solche Maßnahmen sehr selten. Betrachtet man die Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und die Notengebung im Besonderen, so kann man kaum von der Hand weisen, dass die Lehrkraft von der Gesellschaft eine Art Schiedsrichterfunktion zugewiesen bekommt, die über die zukünftigen Chancen der Schüler/innen in der Gesellschaft entscheiden kann. In der Schulpädagogik werden die mit dieser Aufgabe verbundenen Funktionen der Notenvergabe begrifflich als Disziplinierungs-, Sozialisierungs-, Klassifizierungs-, Selektions- und Zuteilungsfunktion bezeichnet.

### 2.5.3 Zwischenbilanz: Lehrkraft – Trainer oder Schiedsrichter?

Sind die Aufgaben einer Lehrkraft stärker mit denen eines Trainers oder stärker mit denen eines Schiedsrichters vergleichbar? Ich meine, dass manche Schwierigkeiten, denen sich Lehrkräfte in der Schule ausgesetzt sehen, verständlicher werden, wenn man annimmt, dass die Lehrkraft eine Doppelrolle einnimmt: Sie ist Trainer und Schiedsrichter in einer Person. Liege ich mit dieser Einschätzung richtig, so wäre danach zu fragen, wie das Verhältnis beider Rollen, die sich z.T. in den Erwartungen widersprechen, gestaltet ist.

Wir können uns diesbezüglich fragen: Versteht sich eine Lehrkraft mehr als Trainer oder mehr als Schiedsrichter? In welchen Situationen erfüllt die Lehrkraft eher Aufgaben eines Trainers, in welchen eher Aufgaben eines Schiedsrichters? Da die Aufgaben eines Schiedsrichters i.d.R. eher unangenehm sein dürften, könnte ein Blick auf einen weltweit populären Schiedsrichter lohnend sein: *Pierluigi Collina*.

Ein Spiel leiten, Regelverstöße ahnden und schwierige, wichtige Entscheidungen (Elfmeter, Abseits, Foul ...) treffen, mit denen er sich den Ärger der Zuschauer/innen auf den Rängen und die Wut bei einer Niederlage zuzieht: Dies sind Aufgaben eines Schiedsrichters, mit denen er sich in den Dienst derer stellt, die tatsächlich Fußball ausüben. Die Rolle scheint eindeutig festgelegt. Doch betrachten wir eine Szene aus dem WM-Finale 2002 in Japan. Das Trikot des brasilianischen Spielers *Edmilson* ist zerrissen. *Collina* bittet ihn, es zu wechseln.

„Vom Spielfeldrand wird ihm ein neues gereicht, er zieht das zerrissene aus, und nun beginnt ein merkwürdiger ‘Armtanz’ in dem Versuch, dieses Trikot überzuziehen. Denn es ‘verknötet’ sich, und aus dem Trikotwechsel wird mehr und mehr ein lustig anzusehender Kampf. Ein Versuch, zwei Versuche, nichts zu machen. Das Trikot denkt gar nicht daran, sich zähmen zu lassen, trotz der helfenden Hände einiger Mitspieler. Dann endlich schlüpft der Kopf des Spielers triumphierend durch den Kragen. Ein erleichtertes ‘Oh’ geht durchs Publikum, das sogleich in allgemeines Gelächter umschlägt; Edmilson hat das Trikot an, aber links herum. Wieder einige unsichere Momente, dann endlich steht der Spieler korrekt gekleidet auf dem Feld. Wohlwollender Applaus von den Rängen belohnt ihn, als habe er gerade einen spektakulären Fallrückzieher in den Maschen versenkt. Das Finale kann weitergehen.“<sup>70</sup>

Warum zitiere ich diese kleine Anekdote? Hätte *Collina* nämlich die Regeln buchstabengetreu angewendet, hätte der Spieler das Spielfeld verlassen müssen, um dann mit dem angezogenen neuen Trikot wieder ins Geschehen eingreifen zu können. Aber dadurch wäre seine Mannschaft bestraft und der Geist des Fairplay verraten worden. Zudem hätte eine allzu pingelige Regelauslegung die angenehme Atmosphäre zerstört. Dieses anschauliche Beispiel illustriert: *Collina* interpretiert dieses enge Rollenkorsett eines Schiedsrichters. Auf den schulischen Kontext übertragen können dabei die Grenzen des Rollenkonzeptes<sup>71</sup> deutlich und Weiterführungen expliziert werden.

2.5.4 ... die Bedeutung der ‘Mannschaft’: zusammen gegeneinander oder gemeinsam gegen andere?

Kein Mensch findet es auf Dauer vergnüglich, alleine mit einem Ball zu jonglieren. Eine Mannschaft muss gegen eine andere spielen, um sich messen zu können. Damit wird deutlich: Fußball verkörpert Wettbewerb und ein bestimmtes – von manchen als männlich kritisiertes – gesellschaftliches Lebensgefühl. Es ist nicht nur Spiel um seiner selbst willen, es ist Sport, d.h. Wettkampf. Anschaulich erlebbar wird somit u.a.:<sup>72</sup>

- auch unbedeutende Personen können berühmt werden;
- Anstrengung lohnt sich, Talent ist nicht alles;
- Cleverness und Schlitzohrigkeit führen zum Sieg, wenn sie mit Bedacht, mit Regeln und Grenzen ausgeführt werden;
- Zusammenarbeit und Teamgeist kann mangelnde Klasse wettmachen, solange TEAM nicht mit „Toll, ein Anderer macht’s“ übersetzt wird.

Gerade letzteres scheint eine Faszination auszulösen, denn die Entwicklung von einem „Haufen zur Mannschaft“<sup>73</sup> wird immer wieder unter die Lupe genommen.

Auch im Religionsunterricht kann Konkurrenz Freude machen, das sollte man nicht vergessen. Erst durch die Unterschiede zu den Anderen werden wir uns unserer Individualität bewusst. Gefragt werden kann jedoch nicht nur, ob dieses Verständnis dem Leben im Allgemeinen dienlich ist, sondern welche ‘Sport-Spiel-Spannungs-Aspekte’ für den Unterricht förderlich und welche hemmend wirken. Da es während des Religions-

<sup>70</sup> Pierluigi *Collina*, *Meine Regeln des Spiels. Was mich Fußball über das Leben lehrte*, München 2006, 45f.

<sup>71</sup> Vgl. z.B. *Manfred Sader*, *Psychologie der Gruppe*, Weinheim <sup>3</sup>1996, 80ff.

<sup>72</sup> Vgl. zum Folgenden: *Hartmut Rupp*, *Heilige Räume und Sportstadien*, in: *Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg)* 2/2005, 18-22, 22.

<sup>73</sup> *Christoph Biermann / Ulrich Fuchs*, *Der Ball ist rund, damit das Spiel die Richtung ändern kann. Wie moderner Fußball funktioniert*, Köln 1999, 42.

unterrichts keine Ersatzbank gibt und nur in Ausnahmefällen zwei Klassen gegeneinander antreten, muss der Wettbewerbscharakter anders als im Fußballspiel ausgetragen werden. Zieht man Noten als Gradmesser heran, so kann der Konkurrenzdruck innerhalb einer Klasse enorm erhöht werden, wenn als Maßstab die *Gaußsche* Normalverteilung zugrundegelegt wird. Denn wenn es nur eine begrenzte Anzahl an 'Einsen' in einer Klasse geben darf, erhöht sich die Auseinandersetzung um diese und der Druck innerhalb einer Klasse steigert sich. Der Blick auf das, was innerhalb der gesamten Altersstufe erreicht wird und worin Auseinandersetzungen qualitativer Art notwendig sind, kann zunehmend irrelevant werden.

### 2.5.5 ... die Beteiligung der Zuschauer: Verstärkung durch den zwölften Mann

Die an der Veranstaltung beteiligten Akteure sind nicht nur die Spieler auf dem Platz, der Schiedsrichter oder der Trainer, denn auch die Zuschauer sind am Geschehen beteiligt. Die Darbietung auf dem Platz erfährt vielfältige „Begleitung durch Sprechchöre, rhythmisches Klatschen und Schlachtengesänge der Fans sowie anspruchsvolle choreographische Inszenierungen, die ambitionierte Fangruppen mit den Zuschauermassen eigens einstudieren.“<sup>74</sup> Weitgehend einig ist man sich darüber, dass solche zum Ausdruck gebrachte Unterstützung sich positiv auf das Spielgeschehen auswirken kann.

Dem Religionsunterricht wohnen zwar in den seltensten Fällen Zuschauer bei, doch scheint es mir ausgesprochen wichtig, dass in der Öffentlichkeit über denselben geredet wird, und zwar im Sinne von unterstützenden Schlachtengesängen. Ferner sollen sich die Eltern für den Religionsunterricht interessieren, der Pfarrer in der Schule präsent sein, der Bischof hinter den Religionslehrkräften stehen usw.

## 2.6 ... die Medien und auf ...

### 2.6.1 ... den Einfluss des Replay oder: Strittige Situationen noch einmal in Zeitlupe ansehen?

Selbst in einem Fußballspiel mitzumachen statt vor dem häuslichen Fernseher eines anzusehen – auf dem Sofa mit Bier und Chips – hat einen wesentlichen Nachteil: Live lassen sich die strittigen, möglicherweise spielentscheidenden Situationen nicht noch einmal in Zeitlupe ansehen.

*Beispiel:* Religionsunterricht in der Klasse 2c. Vor Ostern erzählt die Lehrerin, was Jesus am Abend vor seinem Tod getan hat. Jesus hat zu Gott, seinem Vater gebetet. Er hat auch zusammen mit seinen Jüngern gegessen. Einige Schüler/innen überlegen daraufhin, was die Jünger wohl beim letzten Abendmahl gegessen haben, andere Schüler/innen versuchen dies zu beantworten. Plötzlich sagt ein Schüler zur Lehrkraft gewendet: „Ich stelle mir Gott immer durchsichtig vor. Jesus ist doch der Sohn von Gott. Wie konnte er dann essen?“ Die Lehrkraft ist überrascht, schaut fragend, wechselt schließlich das Thema. Daraufhin verstummt der Schüler für längere Zeit.

In solchen Situationen wäre es günstig, einfach zurückspulen zu können, in Zeitlupe sich die Situation noch einmal zu vergegenwärtigen, um dann angemessen reagieren zu können. Doch dies ist live nicht möglich.

In einer anderen Hinsicht sind diejenigen, die direkt ins Unterrichtsgeschehen eingreifen, im Vergleich zu den Fußballzuschauern auf dem Sofa im Vorteil: Im Unterricht ist

<sup>74</sup> Herzog 2002 [Anm. 8], 42.

man nicht so sehr auf die Technik des Fernsehens angewiesen, da die 'Spieler', d.h. die Schüler/innen, gefragt werden können: Man kann auch ohne aufwändige Geräte zurückspulen und den Blick auf den bisherigen Verlauf richten. Wann immer man Zweifel hat, ob beispielsweise bestimmte Inhalte von den Schüler/innen verstanden wurden, kann man als Lehrkraft direkt nachfragen.

*Beispiel:* Eine Lehrerin erarbeitete mit den Schüler/innen einer fünften Klasse, wie die Menschen zur Zeit Jesu lebten (Essen, kein Strom usw.). Als Vertiefung sollten die Schüler/innen aufschreiben, was Jesus als 12-Jähriger an einem Tag zu machen hatte. Alle Schüler/innen begannen zu schreiben. Bis auf einen Schüler. Die Lehrerin geht zu ihm hin und fragt: „Warum schreibst du nicht?“ Der Schüler antwortet: „Weil es eine dumme Aufgabe ist!“ – Die Lehrerin überlegt, ob der Schüler wohl die Aufgabe nicht verstanden hat oder ob er sie gar provozieren möchte. Sie fragt dann: „Warum ist es eine dumme Aufgabe?“ Prompt kommt die Antwort: „Jesus kann doch zaubern, da muss er nichts arbeiten!“

Wieder erhebt sich die Frage: Wie soll die Lehrkraft jetzt reagieren? Zeitlupe gibt es nicht – höchstens zu Ausbildungszwecken.

### 2.6.2 ... das Video in der Ausbildung oder: Wie Deo?

Videoaufzeichnungen können Bilder früherer Spiele einer gegnerischen Mannschaft liefern. Im Voraus kann man deren Stärken, deren Schwächen usw. analysieren. Man kann sich auf die Ernstsituation vorbereiten, man kann gelungene Situationen antizipieren.

Vor allem Studierende in den ersten Semestern fragen noch ziemlich ungeniert. Z.B.: „Wie gestaltet man schönen Religionsunterricht? Woran merkt man, wenn Religionsunterricht gelungen ist?“

Nachdem man viele, viele Bücher über Theorien eines guten (Religions)Unterrichts studiert hat, indem man sich beispielsweise intensiv mit den entwicklungspsychologisch beschriebenen 'Eigenschaften' von Schüler/innen beschäftigte, beschließt man, Videoaufzeichnungen über Religionsunterricht anzusehen. Nach all dem trockenen Erarbeiten und dem mehr oder weniger staubigen Diskutieren haben sie etwas seltsam Erfrischendes (wie Deo).

Aus übergeordneter Perspektive (wie Deo=Gott?) sehen und hören, was im Religionsunterricht wirklich geschah, was Schüler/innen und Lehrkräfte taten, ändert schlagartig die Sichtweise. Mit eigenen Augen und Ohren sehen und hören verändert die Wahrnehmung: Forscher/innen stellen fest, dass Lehrkräfte in erster Linie Können/Kompetenzen im Umgang mit Schüler/innen, Inhalt usw. benötigen.<sup>75</sup> Unterrichten sei eine (zu erlernende) Kunst, die sowohl wissenschaftlich als auch pragmatisch reflexiv zu erlernen wäre. Doch wie ist eine gelungene Verbindung von pragmatischer und wissenschaftlicher Reflexion zu gestalten? Mehr Praktika? Mehr forschendes Lernen? Wie ist religionsunterrichtliche Praxis auf Wissenschaft zu beziehen? Fragen über Fragen.

<sup>75</sup> Vgl. u.a. Hans Mendl / Stefan Heil / Hans-Georg Ziebertz, Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KBl 130 (5/2005) 325-331.

### 2.6.3 ... die Bedeutung der fußballspezifischen Kunstform der Fußballreportage: mit Worten Gefühle erzeugen

Die Liveübertragung in Fernsehen und Radio ist vielleicht die letzte große Kunstform, in der heute die freie Oratio gepflegt wird. Im Unterschied zu einem normierten Geleiere kann man in der Reportage mit Worten Gefühle erzeugen,<sup>76</sup> wie dies beispielsweise *Günther Koch*<sup>77</sup> gekonnt praktiziert. Fußball liefert nicht lediglich objektive Berichte, sondern vermittelt „Nestwärme in einer kalten Zeit“.<sup>78</sup> Durch die prospektive und retrospektive Reportage in Zeitungen und Illustrierten wird Fußball vollends zum gesellschaftlichen Ereignis. Fußball scheint verödete Bereiche des Lebens eines Großteils der Bevölkerung für Momente zu berühren, denn wo sonst ist es heute erlaubt, öffentlich so ungeniert mitleiden und mitjubeln zu dürfen. „Fußball sprengt für Momente das eiserne Gehäuse der Existenz und überschreitet die Sperrn des Gefühls.“<sup>79</sup>

Auf diesem Hintergrund sei hier die Frage aufgeworfen: Benötigen wir im Religionsunterricht nicht auch solche Lehr- und Lernformen, welche Ausdruckshandlungen ermöglichen, zumindest probeweise, damit nicht lediglich ein distanzierendes Zur-Kennntnis-Nehmen von religiösem Wissen, sondern auch ein Mit-Erleben ermöglicht wird (Stichwort: performativer Religionsunterricht)?

### 3. Schluss

Ein Aufsatz ist immer Einwegkommunikation. Doch daran anschließend könnte man in Diskussionen über einen schönen Religionsunterricht eintreten. Damit ein solcher Diskurs mit möglichst vielen Menschen geführt werden kann, sehe ich Fußballspiel im Sinne des hier entworfenen Spiegels als durchaus zweckdienlich an. Denn Fußball ist ein Spiel ums Ganze, auch wenn es immer noch ein Spiel bleibt.

<sup>76</sup> Vgl. dazu a. *Matías Martínez*, Nach dem Spiel ist vor dem Spiel. Erzähltheoretische Bemerkungen zur Fußballberichterstattung, in: ders. (Hg.), *Warum Fußball? Kulturwissenschaftliche Beschreibungen eines Sports*, Bielefeld 2002, 71-85.

<sup>77</sup> *Günther Koch*, *Der Ball spricht*, Frankfurt/M. 2005.

<sup>78</sup> *Schümer* 1998 [Anm. 16], 137.

<sup>79</sup> *Ebd.*, 127.