

1. Religiöse Ratlosigkeit im Klassenraum

Die moderne multikulturelle und multireligiöse Lebenswelt prägt die moralische und spirituelle Denkweise junger Menschen von heute. Indem ich den Weg eines emanzipatorischen Konzeptes von Unterricht gehe, setze ich voraus, dass junge Menschen ein Recht darauf haben, Einsichten in die Vielfalt und Komplexität des religiösen Phänomens zu gewinnen – was Religion mit Menschen macht und was Menschen mit Religion machen. Die Schule ist der Ort par excellence zu lernen, diese Auswirkung der Religion auf moralische und spirituelle Überzeugungen, Entscheidungen und Handlungen in der zeitgenössischen Gesellschaft und Kultur zu beobachten und zu interpretieren. 'Religious literacy' (i.e. religiös alphabetisiert oder religiös mündig sein) in Kombination mit der Herausbildung einer 'religiösen Identität', einer Art von Dreh- und Angelpunkt der Reflexion, Evaluierung und Kommunikation im Innern des Lernenden, scheinen das allgemein akzeptierte Ziel des Religionsunterrichts in der aktuellen Theorieentwicklung zu sein. Man könnte argumentieren, dass dieses hermeneutisch-kommunikative Konzept, basierend auf Wahrnehmung und Kommunikation *über* und *von* Religion, auch das führende Konzept ist, in welchem Programme für Lehrerbildung in Westeuropa begründet werden.¹

Wie auch immer, es gibt Anzeichen dafür, dass dieser Ansatz in einer Sackgasse angekommen ist. Beim Beobachten und Diskutieren von Religion im Klassenraum könnte es der Fall sein, dass die zugrunde liegende religiöse Erfahrung den Lernenden wegen ihrer radikalen Unvertrautheit mit dem Thema nicht zugänglich ist. Das ist nicht nur so an den weiterführenden Schulen, sondern sogar auch in der Ausbildung von Lehrer/innen an der theologischen Hochschule. In modernen säkularisierten Gesellschaften mangelt es nicht nur zunehmend an der Grammatik, sondern auch an der 'gelebten' oder erlebten Sprache der Religion. Enttraditionalisierung in gegenseitiger Verschränkung mit Individualisierung und Pluralisierung von Religion verursacht häufig Ratlosigkeit im Klassenraum. „Worüber, in Gottes Namen, sprechen Sie überhaupt?“ ist dann eine häufig gestellte Frage. „Was denken Sie persönlich, Herr/Frau...?“ ist eine Art von letzter Zuflucht zur Weisheit des Lehrers, wenn die Unklarheit bei den Schüler/innen regiert. Es zeigt sich häufig, dass der Lehrer ebenso sprachlos wie die Schüler ist.

Drei verschiedene Beobachtungen stützen diese Intuition. Sie gehen aus aktuellen Entwicklungen in Religionspädagogik und -didaktik hervor, beschleunigt und herausgefordert durch die spirituellen Erfahrungen von Kindern und jungen Menschen von heute.

¹ Vgl. insb. *Chris Hermans*, *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society*, Leiden u.a. 2003; *Robert Jackson*, *Religious Education. An Interpretive Approach*, London 1997; *Herman Lombaerts / Didier Pollefeyt* (Hg.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven 2004; *Norbert Mette*, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 2000; *Bert Roebben*, *Religious Education Through Times of Crisis. Reflections on the Future of a Vulnerable School Subject*, in: ders. / *Michael Warren* (Hg.), *Religious Education as Practical Theology*, Leuven u.a. 2001, 245-272; *Friedrich Schweizer*, *Religionspädagogik*, Gütersloh 2006; *Hans-Georg Ziebertz*, *Religious Education in a Plural Western Society. Problems and Challenges*, Münster 2003.

Es scheint vor allem immer öfter der Fall einzutreten, dass in einem 'objektiv' konzipierten Religionsunterricht letztlich 'subjektive' Fragen der persönlichen Sinnggebung aufbrechen.² Denn die Leidenschaft religiöser Menschen kann sich auf den 'Novizen' ausbreiten und zu Erwartungen ermutigen wie: „Kann ich auch einen Geschmack von dieser Erfahrung bekommen?“ Eine zweite Entwicklung begegnet auf dem Feld des interreligiösen Dialoges und des interreligiösen Lernens: Um in diesen Dialog vollständig involviert zu werden, sollte der Lernende die Gelegenheit haben, sich wenigstens auf einen persönlichen Standpunkt zu stützen. Ohne eine anfängliche, weite Beschreibung der eigenen Position oder ohne eine Einsicht in die gelebte Theologie der partikularen Tradition, zu der er gehört³, wird der Lernende nicht genügend motiviert, sich mit einem toleranten Austausch von Ideen und Praktiken zu beschäftigen.⁴ Nötig sind „eine Neudefinition und eine Neuwürdigung der eigenen spirituellen Heimat“⁵, ein Wiedererkennen der eigenen religiösen Erfahrung in einem vorläufigen Rahmen, nicht als eine unleugbare Gewissheit, sondern als etwas während der Begegnung auf die Probe zu Stellendes.⁶ Und drittens wirft das gesamte Gebiet der Kindertheologie neue Gedanken über die radikale (manche meinen sogar 'unendliche') Offenheit von Kindern für die Welt des Sakralen auf.⁷ Ihre Unbefangenheit gegenüber anderen spirituellen Wegen, ihr 'relationales Bewusstsein' von der Welt und ihre spontane kindliche Einstellung, ein Leben der Hingabe und Erwartung zu leben, sind eine nicht zu ignorierende Kritik an der „kulturell konstruierten Verdrängung“⁸ von Spiritualität in modernen Formen der Ausbildung, selbst in religiöser Ausbildung.

Diese drei Beobachtungen, die aufgrund der jüngsten Entwicklungen in der theoretischen Diskussion kritische Anfragen stellen, machen uns die Herausforderung für den Religionsunterricht bewusst. Mein Ausgangspunkt besteht nicht in der Unzulänglichkeit des modernen hermeneutisch-kommunikativen Konzeptes des Religionsunterrichts, sondern in Anfragen an sein Potenzial. Die skizzierte Ratlosigkeit kann auch ein überraschender Ausgangspunkt für die Verständigung auf religiöse Erfahrung auf einer tieferen Ebene sein. Junge Menschen sind offen für diese Suche, weil sie nicht irgendeine Beweislast für das alte System mit sich herumtragen. Sie möchten sich engagieren und warten auf jemanden, der sie ins unerforschte Land führt. In den folgenden Absätzen lade ich den professionellen Leser ein, die Dynamik des hermeneutisch-kommu-

² Vgl. *Lorna Bowman*, Understanding the Study of Religion in Undergraduate Programs of Religious Studies as Religious Education, in: *Religious Education* 101 (2/2006) 143-146; *John K. Simmons*, Vanishing Boundaries. When Teaching About Religion Becomes Spiritual Guidance in the Classroom, in: *Teaching Theology and Religion* 9 (1/2006) 37-43.

³ Vgl. *Amjad Hussain*, Islamic Education: Why is there a Need for it?, in: *Journal of Beliefs and Values* 25 (3/2004) 319-323.

⁴ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Religious individualization: new challenges to education for tolerance, in: *British Journal of Religious Education* 29 (1/2007) 89-100.

⁵ *Anna Halsall / Bert Roebben*, Intercultural and Interfaith Dialogue through Education, in: *Religious Education* 101 (4/2006) 443-452, 448; *ders.*, Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming, Leuven 2007, 141-160, 158.

⁶ Vgl. *ders.*, Verbunden in Europa – verbunden im Glauben. Über das Verhältnis von Religionsunterricht und Bürgerschaftserziehung, in: *Das Wort* 4/2007, 7-9.

⁷ Vgl. *Gerhard Büttner*, Kinder – Theologie, in: *Evangelische Theologie* 67 (3/2007) 216-229.

⁸ *David Hay / Rebecca Nye*, *The Spirit of the Child*, London 1998, vi.

nikativen Modells des Religionsunterrichts wiederzuentdecken und darüber hinauszugehen, um die ursprüngliche religiöse Erfahrung, die unter ihm liegt, freizulegen. Ich lade den Leser ein, sich an dem Weg des Pilgers kritisch zu beteiligen und die metaphorische Sprache dieses Aufsatzes auszuloten. Was für Kinder im Klassenraum zählt, könnte auch für den professionellen Lehrer zählen: „Through the challenge of ‘unpacking’ another worldview one can, in a sense, become a new person.“⁹

2. Das Lernen des Pilgers

Man kann reisen wie ein Tourist: konsumierend, die Angebote gierig verschlingend. Man kann auch reisen wie ein Pilger: kontemplativ, voll Verwunderung, alles in Ruhe verdauend. In unserer postmodernen Kultur wird Reisen oft aus dem ersten Konzept heraus betrachtet und erlebt: man ‘unternimmt’ eine Reise, man ‘macht’ bestimmte Orte, man sorgt dafür, dass man versichert ist, usw. Für den Kulturphilosophen *Zygmunt Bauman* ist das angesichts der Gehetztheit unserer Zeit vielleicht auch kaum anders möglich. Reisen unterliegt unserer Konsumsucht, auch auf Reisen fallen Leute dem Leistungsdruck und ‘Supermarktverhalten’ zum Opfer.¹⁰ Mit einem Beispiel illustriert: Ich vernahm, dass einheimische Sherpas (Träger) vor einiger Zeit vier Tonnen Abfall von Bergsteigern auf dem Mount Everest eingesammelt haben.

Die wahre Herausforderung des Reisens besteht jedoch aus Offenheit für alles, was sich unterwegs ergibt und das eigene Leben verändert. Wer wirklich reist, hat ein Auge für die Unterschiede, für das, was bisher nicht zum eigenen Bezugssystem gehörte. Er lässt sich ansprechen durch Menschen und Dinge, die anders sind. Reisen wie ein Pilger gehört zu den ‘good practices’. Es setzt die Bereitschaft und die Fähigkeit voraus, aus einer anderen Perspektive zu schauen. Wer wirklich reist, ist ‘at home on the road’, er fühlt sich in seinem Element, wenn er mit den Elementen von Natur und Kultur ringt und sie neu zusammenstellt, im Hinblick auf den eigenen Lebensweg. Es sind gerade die Widrigkeiten, mit denen wir unterwegs zu kämpfen haben, die uns helfen, uns dieses Transformationsprozesses bewusst zu werden. Wer nie Blasen an den Füßen hatte vom Wandern oder Wadenkrämpfe vom Fahrradfahren, wer mit anderen Worten die Elemente noch nicht am eigenen Leib gespürt hat, der ist wahrscheinlich noch nie wirklich gereist. Es kommt darauf an, die Erfahrungen sprechen zu lassen, nicht beim Althergebrachten stehen zu bleiben, sondern nach draußen zu treten (Erfahrung, Experienz kommt vom lateinischen *experiri*, herausgehen), aus sich selbst zu treten, sich ansprechen zu lassen, in Bewegung zu kommen, geistig und körperlich.

Ist dieses Reisen auch in einer rein geistigen Form möglich? Ist Reisen zwischen vier Wänden, z.B. in einem Klassenraum, denkbar? Ist ein zielgerichteter Lernprozess in der Lage, dieselben Erfahrungen zu vermitteln wie eine Pilgerreise? Das sind schwierige Fragen. Viele betonen, dass Lernen wie ein Pilger in der Schule nicht (mehr) möglich sei. Kinder seien nicht mehr empfänglich für verweilende und Zeit beanspruchende Betrachtungen, ihnen ginge es um unmittelbare und einschneidende Sensationen unter-

⁹ Jackson 1997 [Anm. 1], 130f.

¹⁰ Vgl. *Zygmunt Bauman*, From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity, in: Stuart Hall / Paul Du Gay (Hg.), Questions of Cultural Identity, London 1996, 18-35.

wegs. Schulen müssten darum Reisekicks liefern und den Kindern stets neue Erlebnisse anbieten. Dies ist eine Unterrichtsperspektive mit wenig Zukunft. Die Kinder kennen dann zwar die allerneueste Materialausrüstung, aufregende Abenteuer und exotische Reiseziele, aber sie lernen nicht, was es bedeutet, sich unterwegs zu vertiefen und zu bereichern. Ihr Lernen ist dann zu glatt und zu soft, ihm fehlt die Widerspenstigkeit des ausdauernden Suchens und Findens, wie bei der Pilgerfahrt.

Junge Menschen verlangen nach kohärenten und sinnvollen Lebensperspektiven, bei denen es 'um etwas geht'. Junge Menschen wollen reisen, aber auch nach Hause kommen. Ruhelosigkeit ist zeitlos: Jede Generation will in gewissem Sinne die Wirklichkeit neu ordnen. Die Frage von Jugendlichen im Jahre 2008 ist jedoch: „Aus welcher Perspektive heraus nehmen wir die Mühe auf uns?“ Die alte Selbstverständlichkeit der großen Erzählungen ist vorbei, und das ist gut so. Die Jugendlichen haben übrigens diese Erzählungen und den Befreiungsprozess von ihnen nicht mehr miterlebt. Aus ihrer Perspektive fragen sie sich: „Wie halten wir die Pluralität aus, ohne gewalttätig oder depressiv zu werden? Gibt es einen Horizont, der unserem Leben Sinn verleiht? Gibt es Lebensvorbilder, die uns inspirieren können? Oder müssen wir wirklich alles selbst herausfinden?“ Unterwegs-Sein ist das heutige Lebensgefühl. Aber haben die Jugendlichen auch die Möglichkeit, sich unterwegs zu Hause – 'at home on the road' – zu fühlen? Neuer pädagogischer Wagemut ist nötig. Nach Konstruktion und Dekonstruktion geht es heute um Rekonstruktion.

3. Postmoderner Religionsunterricht und Sinnentdeckung

Im Religionsunterricht geht es um *Sinngebung*. Dies ist ein moderner und aktiver Begriff. Er setzt ein hohes Maß an Reflexivität voraus und geht von der Machbarkeit der eigenen Lebensreise und -bestimmung aus. Es könnte passieren, dass das Fach aus dieser Perspektive heraus unfreiwillig zu einem touristischen Ausflug wird. Die Lehrkraft geht mit den Jugendlichen los und zeigt ihnen die verschiedenen Arten auf, wie Menschen ihrem Leben Sinn geben. Danach lädt sie die Schüler ein, selbst eine Wahl zu treffen. Die Gefahr dieser Arbeitsweise lauert um die Ecke: Die Jugendlichen fühlen sich nicht beteiligt und zeigen auf die Dauer Fluchtverhalten, auf der Suche nach Ablenkung und 'non-commitment'.

Sinn empfangen scheint mir ein guter Ausdruck, um den prämodernen Prozess zu umschreiben: Die Leute empfangen den Sinn des Lebens, er wurde durch Kirche und Staat für sie formuliert und definiert. Im Religionsunterricht war früher keine Rede von Reisen. Man lernte, dass die Außenwelt mit der Innenwelt übereinstimmte, dass es eigentlich keine andere Welt gab, es sei denn jemand wiche von der rechten Lehre ab, was Ausschluss mit sich brachte.

Was könnte jetzt die postmoderne Perspektive sein, anschließend an das Verlangen von Jugendlichen heute? Mein Vorschlag ist der Begriff *Sinnentdeckung*. Die Jugendlichen erlernen im Religionsunterricht die Fähigkeit, die Wirklichkeit aus einer weltanschaulichen Perspektive neu zu lesen. Die Perspektive wird ihnen durch die Lebensgeschichten Anderer, die kreativ mit der Wirklichkeit umgegangen sind, dargereicht. Sie entdecken den Sinn ihres Lebens also auf dem Umweg der Erzählung. Eine direkte Erkenntnis des

Lebenssinnes ist niemanden gegeben und kann auch nicht vermittelt werden (wie in der prämodernen Perspektive). Eine pur beschreibende Analyse aller Sinnperspektiven (wie in der modernen Perspektive) wird als ungenügend erfahren. Ein literarischer „détour“¹¹ ist dahingegen wie ein Gedankenexperiment: Es fordert junge Leute heraus, ihre eigene Geschichte zu hinterfragen, im Hinblick auf die Möglichkeit „Es hätte auch anders sein können“. Diese Konfrontation ist immer befremdlich („So habe ich das noch nie betrachtet.“), aber nie entfremdend. In diesem Modell wird die Vorkenntnis der Jugendlichen nicht vernichtet, sondern aus der Perspektive des Anderen oder Fremden rekonstruiert. Sie kommen zu der Einsicht, dass ihre bisherigen Erkenntnisse gar nicht so dumm waren: Es gab schon viele Menschen, die mit dem Leben in seiner Komplexität gerungen und Fragmente von Antworten zusammengetragen haben. Leben ist wie Reisen: Rekonstruktion. Lernen kann den gleichen Anspruch haben.

Diese Art sinnenentdeckenden Lernens gibt keine letzten Antworten, öffnet aber den hermeneutischen Raum, in dem Suchen sinnvoll wird. Mit Hilfe von Erzählungen von gutem, tiefem Leben entdeckt der Jugendliche, dass diese Suchbereitschaft auch in seinem Leben einen Unterschied machen kann. Die grundsätzliche Frage ist also nicht, ob wir weltanschauliche Traditionen an die Lebenswelt der Jugendlichen anpassen sollen oder ob wir sie in ihrer ursprünglichen Gestalt belassen sollen. Die Frage ist vielmehr, ob wir in der Lage sind, die Kommunikationsformen religiöser Traditionen so zu gestalten, dass sie Jugendliche dazu bewegen, ihr Leben zu vertiefen und seinen Sinn zu entdecken.

Diese Sichtweise religiösen Lernens birgt spannende Implikationen für die Theologie. Die Reflexion über die religiöse Praxis, wie sie sich in diesem Modell im Religionsunterricht vollziehen kann, steht grundsätzlich in Verbindung mit der Diskussion über die Beziehung zwischen der christlichen Tradition und dem heutigen Lebensgefühl. Wer dieses Fach ernstnimmt, wird in seinen theologischen Grundfesten erschüttert. In einer Kultur, in der Modernisierungsdruck das Verlangen nach Ganzheit bedroht, spüren Religionslehrer/innen als Praktische Theolog/innen das Verlangen, die christliche Geschichte neu zu formulieren im Hinblick auf das Wohlergehen der zukünftigen Generationen. Gerade wenn so viele andere Sprachspiele entstehen, die das grundsätzliche Verlangen nach Ganzheit zu benennen versuchen (Körperkultur, alternative Heilungsmethoden, Astrologie, New Age, Evangelikalismus, usw.), sollte es meiner Meinung nach erste Priorität der Theolog/innen (und der Kirchen) sein, die christliche Tradition zu überdenken, und sich dabei aufs Neue an ihren Quellen zu orientieren. Die Menschen sind sehr damit beschäftigt, sich religiöse Traditionen wieder anzueignen, oft auf eine nicht-institutionelle Weise; es kommt darauf an, taktvoll, aber angemessen, auf diese Entwicklung einzugehen.

4. Ein hermeneutisch-kommunikativer Ansatz des Religionsunterrichts

„Die meisten Züge fahren hinter dem Leben her“, so singt der niederländischen Theaterkünstler *Herman van Veen*. Das kann auch gut auf den Religionsunterricht übertragen

¹¹ *Paul Ricoeur*; vgl. *Heinz Streib*, *The Religious Educator as Story-Teller. Suggestions from Paul Ricoeur's Work*, in: *Religious Education* 93 (3/1998) 314-331.

gen werden. Schüler/innen werden auf eine Reise mitgenommen, versammelt in einem Zug (kommunikativ), wo sie voneinander und aus Geschichten von außen lernen können, die Realität zu verstehen und mit ihr fertig zu werden, im Hinblick auf die Rekonstruktion einer Sinnbedeutung für ihr eigenes Leben (hermeneutisch). Dieser Ansatz geht von der didaktischen Möglichkeit aus, junge Menschen zu einer gemeinschaftlichen Suche einzuladen, bei der eine Fülle von alternativen Weltanschauungen und kräftige Kommunikation zu einer klärenden Erläuterung (und Selbst-Erleuchtung) der eigenen Position und Meinung beitragen. In dieser Hinsicht möchte der Religionsunterricht den jungen Menschen die Gelegenheit geben, ihre religiöse Herkunft und ihre religiöse Zukunft zu 'verworten' und zu 'verantworten'. Das Ziel besteht nicht in der Absicht, sie in eine bestimmte und exklusive Weltanschauung einzuführen, sondern sie für die Verschiedenheit sensibel zu machen, die sie umgibt, und ihnen Fähigkeiten an die Hand zu geben, mit dieser reich vorhandenen Fülle umzugehen. Der Ausgangspunkt liegt darin, dass es einen korrelativen Effekt auf der pädagogischen Ebene gibt zwischen den Lebensfragen, die den jungen Menschen zu denken geben, und den (vielen und möglichen) Antworten, die im Laufe der Zeit durch religiöse Traditionen erzeugt wurden und die heutzutage durch den Lehrer, die Mitschüler, den Lehrplan, das Handbuch usw. präsentiert werden. Sinnvolle Worte und Zeichen, die zu ihrem eigenen sinngebenden Entwicklungsgang beitragen, werden jungen Menschen *offenbart*. Oder anders gesagt, junge Leute *entdecken* einen neuen Sinn in alten Geschichten und Traditionen und lernen exakt durch diese religiöse Aneignung sich selbst besser zu verstehen.

Geschichten sind die Zufahrtsstraße zu dieser Lernerfahrung: kleine Geschichten, die die Rückseite des Lebens zeigen und die noch nicht durch die großen und dominanten Texte des Marktes und der Medien überdeckt sind. Kinder und junge Leute werden auf einen Umweg ('détour') mitgenommen und sicher zu sinnvollen Zusammenhängen und Perspektiven gebracht, wo sinnvolle Worte gesprochen und sinnvolle Handlungen unternommen werden. Der Lehrer ist dazu bereit und fähig, ihre Lernumgebung mit neuen Impulsen, unvermuteten Ansichten und manchmal sogar roher und unzensurierter Realität zu unterstützen. Daher wird es Diskussionen über das, was ist, und das, was sein könnte, geben. Diese konkrete Utopie ist es, die den Religionslehrer anregt und zwingt, unterwegs zu Hause zu sein. Auf dieser 'Pilgerreise' führt er seine Schüler/innen an.

5. Ein mystagogisch-kommunikativer Ansatz des Religionsunterrichts

Diese Korrelation zwischen dem, was tatsächlich ist, und dem, was proaktiv sein könnte, ist von *pädagogischer* Natur. Junge Menschen werden befähigt, einen mentalen Umweg zu machen, um ihre Perspektive zu erweitern und um kritische Fragen über den auf dem Spiel stehenden Gegenstand zu stellen. Sie entwickeln ihre interpretierende Kompetenz in der dynamischen Spannung zwischen verfügbarem Wissen und neu präsentierten Deutungsansätzen.¹² In diesem Sinne heißt „Korrelieren lernen“: „Fragen lernen“¹³. Diese Korrelation ist zunächst nicht *theologischer* Natur. Sie zeigt nicht un-

¹² Vgl. Roebben 2001 [Anm. 1], 263-265; Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (1999) 191-212, 205-207.

¹³ Erich Feifel, Didaktische Ansätze der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.) Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf, 86-110, 100.

mittelbar die Wechselbeziehung von Erfahrung und Offenbarung auf. Das Modell der Korrelationsdidaktik, basierend auf einer Korrelationstheologie, war im allgemeinen Sinne im Religionsunterricht bis in die späten 1980er Jahre erfolgreich. Auf der Basis einer relativ soliden religiösen Sozialisierung, die zu Hause stattfand, waren die Lehrer daran gewöhnt, sich beim Enthüllen theologischer Inhalte auf die verwandten religiösen Gedanken und Handlungen im Alltäglichen zu beziehen. Zudem lag die Überzeugung vor, dass den Bedürfnissen eines suchenden religiösen Individuums eine bestimmte Antwort der göttlichen Offenbarung korrespondiert, die im Prozess der didaktischen Korrelation erschlossen werden kann. Dieser besondere institutionell-religiöse Hintergrund ist nicht länger gegeben. Kinder betreten den Klassenraum oft ohne religiöse Sprache, Tradition und Gemeinschaft (daher ohne die Möglichkeit einer theologischen Korrelation). Ihre Fragen, das Leben betreffend, bleiben häufig unausgesprochen und doch ungemein stark.

Ich bin davon überzeugt, dass etwas 'Besonderes'¹⁴ mit diesen Kindern passiert, wenn sie in den hermeneutisch-kommunikativen Prozess der religiösen Selbst-Erleuchtung hereingeholt und eingeladen werden, sich selbst mit auszudrücken bei den sinnerforschenden Geschichten 'der anderen Seite'. Die *pädagogische* Korrelation (worum sie bitten: „Hör Dir sorgfältig unsere Bedürfnisse an, damit Du uns auf unserer Reise leiten und uns mit Deinen Einsichten unterstützen kannst“) kann sich transformieren in eine neue *theologische* Korrelation („Wo finde ich neues Leben für meine Seele?“). Diejenigen, die junge Menschen in eine Umgebung einführen, befruchtet mit starken und sinnvollen didaktischen Impulsen, und diejenigen, die sie in den spannenden Übergangsraum begleiten zwischen menschlicher Zwiespältigkeit und der Sehnsucht nach Ganzheitlichkeit einerseits und vitalen Lernperspektiven andererseits, müssen zugeben, dass dabei Fragen aufbrechen werden wie Wasser aus einer Quelle. Diejenigen, die zum Beispiel während des Klassengesprächs über 'Loyalität mit den Eltern' die Geschichte von Isaaks Beziehung zu Abraham in das Gespräch einführen, können sich einer heftigen Diskussion sicher sein. Genauso wird dies sein, wenn man im Fall von Hiobs Geschichte das 'Leiden' bedenkt oder bei der Mosesgeschichte der Frage von 'Berufung' nachgeht.

Diese Fragen, die den geplante Religionsunterricht unterbrechen und irritieren, liegen nahe und beziehen sich auf die Ratlosigkeit in den Lernenden selbst, die zwischen Sehnsucht und Perspektive, zwischen Frage und Antwort herumirren. Solche Fragen sind stark, weil sie sich auf die letzten Fragen beziehen, worauf religiöse Menschen immer versucht haben, sinnvolle Antworten qua Inhalten (Dogmatik) und Lebensführung (Ethik) zu finden. Solche Lehrer, die sich während dieser wichtigen Lernmomente nur auf ein Angebot von Information und Kommunikation beschränken, verursachen, meiner Meinung nach, ernsthaften Schaden im religiösen Lernprozess moderner junger Menschen. In der Tat bieten sie einen Überblick über den Verdauungsapparat an, sie neigen jedoch dazu, zu vergessen (oder haben Angst zuzugeben oder können den Gedanken nicht ertragen), dass junge Menschen sich nach *Seelennahrung* sehnen.¹⁴ In die-

¹⁴ Vgl. die Gedanken von *Albert Biesinger* in: Den Religiösen Hunger stillen – in der Schule? Zwist um den konfessionellen Religionsunterricht und um Religionskunde. Ein Streitgespräch zwischen Albert Biesinger und Jürgen Lott, in: Publik-Forum vom 10.04.1998, 26-29.

sem Prozess des Umgehens mit Ratlosigkeit darf man nicht ängstlich sein zu katechisieren oder die jungen Menschen zu ermutigen, ein Glaubensbekenntnis zu formulieren. Katechese hat immerhin Prä-Katechese zur Voraussetzung, die ihrerseits religiöse Sozialisation voraussetzt. Und diese ist nicht länger verfügbar. Junge Menschen erscheinen oft mit leeren Händen im Klassenraum. Haben Schulen den Mut, eine Überbetonung der didaktischen Planung im Hinblick auf religiöse Lernprozesse zu kritisieren? Sind sie tapfer genug, an dem religiösen 'mit leeren Händen Sein' junger Menschen zu partizipieren und darauf zu vertrauen, dass *neue spirituelle* Erfahrungen entstehen können, wenn junge Menschen anhand von Erfahrungen lernen, sich selbst neu zu definieren und sich selbst neu zu würdigen durch religiöse Traditionen?

Ich spreche mich dafür aus, einen religiösen Unterricht aufzugeben, in dem junge Menschen lediglich herumstöbernde Touristen sind, die – wie gut die Absicht auch sein mag – lernen, jede Möglichkeit unter Berücksichtigung ihrer Identitätsformung zweckmäßig zu bedenken. Religiöse Traditionen funktionieren nicht allein als 'Identitätsversorger'. Sie sind eher Quellen der Weisheit, die den Durst der Seele stillen. Natürlich setzt das ein kritisches Lesen dieser Quellen voraus und eine Missbilligung eines fundamentalistischen Gebrauchs der Quellen – eine Anwendung, die die Seele mit Hass erfüllen kann. Ein guter Religionsunterricht realisiert das ursprüngliche Sprachspiel der Religion. Und dieses Sprachspiel bezieht sich auf das, was unsystematisch, ironisch, subversiv, unendlich und in diesem Sinne, was offen für das Unendliche, das Unbestimmte, das A-funktionale ist.¹⁵ Ich spreche mich für einen Religionsunterricht aus, der erforschend und informativ ist, der lehrt, die erhärteten Traditionen in 'Schlüsselerzählungen' (pädagogisch: hermeneutisch-kommunikativ) wahrzunehmen und der auch und an erster Stelle lehrt, diese Traditionen zu 'enthärten' oder zu 'verflüssigen', sodass die ursprüngliche 'Schlüsselerfahrung' und die zugrunde liegende 'Schlüsselfrage' an die Oberfläche kommen können. Es sind Schlüsselemente, die die Seele entzücken können (theologisch: mystagogisch-kommunikativ).

Dieser mystagogische Ansatz (in Kombination mit der Beschreibung 'kommunikativ' wegen des Bedürfnisses nach Austausch zwischen Schülern, Lehrern und Materialien) wird in einer positiven Anthropologie darin begründet, dass der Mensch radikal offen für das Mysterium (aus dem Griechischen: *μυστήριον*) der Existenz ist. Schließlich ist die Seele empfänglich für das Mysterium der Realität, wie es sich im persönlichen Leben selbst entfaltet. Im Lernprozess kann die Seele ermutigt werden, sich der lernenden Person selbst zu offenbaren. In dieser Hinsicht handelt der Lehrer wie eine Hebamme, die dem Lernenden immer wieder hilft, neue Einsichten (pädagogisch) und ein neues Leben (theologisch) zu gebären. Nach dem deduktiven kerygmatischen Modell, nach dem stillen Tod des induktiven Modells einer theologischen Korrelation in den späten 1980ern¹⁶ und nach neuen pädagogischen Formen von Korrelationstheorien in den späten 1990ern innerhalb des Kontextes religiöser Modernisierung (wie zum Beispiel der

¹⁵ Vgl. Bert Roebben, *Modern Narrative Identities and the Bible. Notes on a Subversive Concept of Religious Education*, in: Lombaerts / Pollefeyt 2004 [Anm. 1], 215-231, 223-227.

¹⁶ Vgl. Rudolf Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Georg Hilger / George Reilly (Hg.) *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 97-110.

abduktiven Korrelationstheorie¹⁷) gibt es ein neues Interesse an religiöser Erfahrung im Bereich der religiösen Unterrichtspraxis und -theorie.¹⁸ Die mit diesem Interesse verbundenen Ansätze 'mystagogischen Lernens' machen uns das Paradox der Erziehung im Allgemeinen und des Religionsunterrichts im Besonderen bewusst. Denn Unterricht als die didaktische Organisation von 'practices of disposition' bleibt permanent fragwürdig.¹⁹ Wie soll man das, was nicht planbar ist, Empfänglichkeit für neues Leben, didaktisch vorbereiten und durchführen? Wie soll man das Geheimnis des 'teachable moment', das nicht vorherzusehen ist, didaktisieren? Oder mindestens, wie soll man die kleine spirituelle Flamme, die es in jedem Lernenden gibt, nicht löschen durch Didaktik, sondern 'hegen und pflegen' mit Didaktik? Gibt es eine solche Didaktik?

6. Narthikales religiöses Lernen

Die pädagogisch-didaktische Lücke zwischen Verlangen und Perspektive, der Übergang zwischen der Suche des Lernenden und dem Vorschlag des Lehrers einen mentalen 'Umweg' vorzunehmen, kann eine Dynamik hervorbringen, die den Lernprozess überschreitet. Um diesen unvorhersehbaren lehrbaren Moment innerhalb des absichtsvoll organisierten Lernbereiches zu beschreiben, benutze ich die Metapher des Narthex. Dessen ursprüngliche Bedeutung bezieht sich auf die Eingangshalle der Kirche, der Pufferzone zwischen der Außenwelt und dem inneren heiligen Raum.

Der Narthex, in seiner metaphorischen Bedeutung, ist beides, ein pädagogischer und ein theologischer Platz der Auseinandersetzung. Im Lernprozess kann ein Raum entstehen für das, was nicht gelernt, sondern nur 'empfangen' werden kann. Im Narthex kann man das Verständnis dessen erlangen, dass sich die eigene Existenz nicht ergünden lässt, dass man nicht die Quelle der eigenen Gedanken ist, dass man in seiner Suche bereits gefunden worden ist und niemals zu definitiver Sinnlosigkeit zurückfallen kann, wenn man verlorengelangen oder den Weg aus den Augen verlieren könnte. Der deutsche Theologe und Pädagoge *Helmut Peukert*, nennt dies 'transformatives Lernen' (im Gegensatz zu den meisten Lernformen, die er als 'kumulatives Lernen' bezeichnet), und er betrachtet es als die Ausbildungsmethode für die Zukunft: sich selbst zu verlieren in der Begegnung mit dem oder der Anderen, sich selbst in einer völlig anderen Weise, als 'gefunden werdend', zu erfahren.²⁰ *Peukert* zufolge haben besonders Kirchen und moralische Gemeinschaften eine einzigartige Rolle in diesem 'neuen Lernen' zu erfüllen, da sie Traditionen der Offenheit repräsentieren, die Menschen den vertrauensvollen

¹⁷ Vgl. *Andreas Prokopff / Hans-Georg Ziebertz*, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50.

¹⁸ Vgl. *Mirjam Schambeck*, Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Würzburg 2006; ähnlich in einem frühen Stadium schon bei *Tjeu van den Berk*, Mystagogie. Inwijding in het symbolisch bewustzijn, Zoetermeer 1999; weiterführend in das Anliegen des performativen Religionsunterrichts: *Bernhard Grümme*, Mystagogische Performanz. Der Religionsunterricht als Raum religiöser Praxis, in: *Theologie der Gegenwart* 50 (4/2007) 291-300 sowie *Thomas Klie*, Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht (www.rpi-loccum.de/klperf.html [20.12.2007]).

¹⁹ Vgl. *Ilse Geerinck*, God Embarrassed by the Pastor? A Search for New Practices in Religious Education, in: *Doris Nauer / Rein Nauta / Henk Witte* (Hg.), *Religious Leadership and Christian Identity*, Münster 2004, 143-153.

²⁰ Vgl. *Helmut Peukert*, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung, in: RpB 49/2002, 49-66.

Umgang mit Situationen von radikaler Transformation lehren, wie Heilung nach dem Zerschlagen, Vergebung nach der Sünde, Leben nach dem Tod, usw.

Religionsunterricht kann so eine Pilgerreise werden. Die Lernspanne könnte mit der Situation eines Pilgers verglichen werden, der sich auf seiner Reise selbst auffindet, nach Wasser und Kühle sich sehnd, und der mit etwas völlig Anderem konfrontiert wird als dem, was er im Narthex des Kirchengebäudes erwartet und erhofft hat. Ein perfektes Beispiel dieser Lernspanne ist der Narthex der Kirche Sainte-Madeleine in Vezelay in Frankreich. Auf seiner Reise durch die burgundischen Berge, entlang des Weges einer der vier zentralen Achsen der französischen Route nach Santiago de Compostella, hat sich der Pilger in einen zweibeinigen, schlurfenden Bittenden verwandelt. Gibt es dort jemanden, der seinen Durst stillen und ihm etwas Kühle zufächern könnte? Etwas Außerordentliches geschieht, als er den Narthex betritt: Sein Flehen um Stärkung wird mit schönen Skulpturen der christlichen Heilsgeschichte beantwortet. Der triumphierende Christus möchte ihm 'geisterfülltes Wasser' anbieten, etwas völlig Verschiedenes von dem, was er erwartet und erhofft hat. Aber zur selben Zeit erklingt in seiner Seele ein Seufzer des Wiedererkennens. Er löst sich von seiner mehr als hyperaktiven Suche nach Rettung und lässt sich selbst finden (in diesem Fall von Christus). Die Suche bekommt neuen Sinn, die Sehnsucht wird neu arrangiert, Fragen, die entlang des Weges gestellt werden, werden nicht gelöst, aber neu formuliert. Das Leben bekommt neue Bedeutung: eine neue Einsicht (pädagogisch) und eine neue Sinnorientierung (theologisch).

7. Implikationen für den Religionsunterricht

Die Metapher des Narthex ist verletzlich. Sie könnte falsch interpretiert werden und sie gibt auch einen Grund dafür. Der Narthex als universelles Symbol ist (buchstäblich) mit einem singulären Kirchengebäude verbunden, das eine besondere Glaubenstradition repräsentiert. Deshalb besteht die Gefahr, dass der Narthex als ein anthropologisches Sprungbrett für den 'real deal' im sakralen Raum einer partikularen Glaubenstradition angesehen wird. Die Metapher darf nicht in diesem Sinne verstanden und missbraucht werden. Ich benutze die Vorstellung, um zu erklären, dass die existenzielle Frage nur zu erkennen ist in der Kultivierung der Spannung von Sehnsucht und Perspektive. Die religiöse Erfahrung wird nur dann sinnvoll vermittelt als eine mögliche Antwort für die existentielle Frage, wenn diese Spannung thematisiert wird, mit anderen Worten, wenn das menschliche Verlangen mit Worten und Bildern verstanden wird, die im Inneren entzücken und erneuern. Diese Begegnung zwischen Sehnsucht und Perspektive ist, wie schon gesagt, doppelschichtig: Das pädagogische Anvertrauen von neuen Einsichten für die Entwicklung der narrativen Identität des Schülers („Wer kann ich werden?“) kann zu einer noch radikaleren Sehnsucht führen, mit dem Mysterium heimisch zu werden, wer man wirklich ist („Wo gehöre ich hin?“). Herkunft und Zukunft treffen sich in diesem Lernprozess. Welche Implikationen beinhaltet die Metapher des Narthex?

(1) Als Religionslehrer muss man sich nicht über ein 'hidden curriculum' der Katechese oder des Glaubensbekenntnisses Sorge machen. Katechese setzt schließlich Prä-Katechese voraus und basiert auf dem ausdrücklichen Wunsch, ein Mitglied oder Teilneh-

mer einer Glaubensgemeinschaft zu werden. Innerhalb des narthikalischen Lernmodells gehe ich von der Prämisse aus, dass dieser Idee nicht mehr viele anhängen. Obwohl sie getauft sind, haben sie in den Regel kaum eine eigentliche religiöse Praxis. Ich gehe davon aus, dass viele Kinder und junge Menschen heutzutage keine religiöse Erziehung zu Hause erfahren haben und dass eine 'prä-katechetische Sehnsucht' daher außer Frage steht. Die Sehnsucht, über die ich in diesem narthikalen Lernparadigma spreche, ist einer vom prä-katechetischen Ansatz grundsätzlich zu unterscheidenden Natur. Sie hält in den Fragen wider, die die Kinder ihren Lehrern stellen: „Glauben Sie wirklich selbst an das, was Sie uns erzählen? Was bedeutet es für Sie, einen Glauben zu haben? Wie zahlt er sich für Sie aus?“ Deshalb liegt ihre Sehnsucht darin, unvoreingenommen zu sein, eine typische Situation, die in einer postsäkularen Lebensumgebung zunehmend an Raum gewinnt. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob ein zeitgenössischer Religionsunterricht den Mut hat, diesen Raum zu kultivieren und aufzuzeigen, wie konkret religiöse Menschen und Gruppen sich für die Klärung dieses Raumes existenzieller Sehnsucht engagieren. Der Narthex darf aus diesem Grund, im buchstäblichen Sinne des Wortes, nicht missverstanden werden als präkatechetischer Eingangsraum, dessen Außentür verschlossen ist wie eine Reuse, sobald man den Fuß in den 'Kiel' der Kirche gesetzt hat, in den intimen (liturgisch-sakramental-katechetischen) Teil der Kirche.

(2) Das narthikalische Modell überschreitet die 'klassische' Unterteilung von sakraler Kirche und säkularer Welt, wie sie in 'modernen' Säkularisationstheorien beschrieben wird. Das Profane kann sich im inneren Raum der Kirche manifestieren, das Heilige kann sich außerhalb der Kirche offenbaren. Im Durchgang des Narthex treffen sich beide Welten, wobei sie sich gegenseitig beeinflussen. Dass dieser Ansatz neue Anforderungen an die christliche Theologie stellt, muss nicht gesagt werden. Eine spannende Aufgabe erwartet die zukünftige theologische Reflexion, im ständigen Fragen, ob und wie eine sakramentale Erfahrung von Ganzheitlichkeit, die gute Liturgie auszeichnet, sich aus der alltäglichen menschlichen Existenz heraus einstellt.

(3) Inmitten des Narthex ist es notwendig, die schon präsenste 'transzendente Offenheit' der Spannung zwischen Immanenz und Transzendenz wachzurufen und zu hegen, sodass der Lernende sich selbst als eine offene Frage betrachten kann und fruchtbaren und festen Boden für seine existenziellen Fragen finden kann. Das setzt voraus, dass narthikalische Lehrer sorgfältig zuhören müssen, was die Sehnsüchte der (jungen) Zeitgenossen sind, und dass sie in der Lage sein müssen, den häufig nicht ausgesprochenen Fragen ihres Lebens Ausdruck zu verleihen. Mehr noch, sie müssen ihnen Mut machen, bei ihren Anstrengungen ihre eigenen Erfahrungen zu formulieren. Aus diesem Grund müssen sie ständig den Marktplatz des Lebens betreten, um die Sehnsucht der Zeitgenossen nach Lebenserfüllung gewissenhaft wahrzunehmen und ihnen zu helfen, diese praktisch umzusetzen.

(4) Ein anderer Aspekt in der Bipolarität der narthikalischen Führerschaft ist, neben der Wahrnehmung von Sehnsucht, die Kultivierung von Perspektive – oder mit anderen Worten, dass man gewissermaßen eine 'eiserne Ration' parat hat. Was sollte sie enthalten? Welche Art von Proviant sollte der Lehrer auf den Weg mit sich nehmen? Die

Antwort auf diese Frage erfordert eine Menge hermeneutischer Sensibilität. Welche biblischen Schlüsselgeschichten sind in der Lage, die existenziellen Fragen heutiger Zeitgenossen zu beleuchten und zu illustrieren? Was ist von eminenter Wichtigkeit? Welche 'Hierarchien von Wahrheit' herrschen vor? Welche zentralen Heilslinien verdienen es heute, konzeptualisiert zu werden? Und was kann man als Gerümpel zurücklassen? Ich glaube fest daran, dass diese Position des Denkens ein erneuertes Engagement akademischer Theologie im Hinblick auf die Diskurse des Religionsunterrichts von heute impliziert. Es gibt einen großen Bedarf an biblischen, ritual-liturgischen, politisch-ethischen und kulturell-religiösen 'Leseschlüsseln', welche die Suche junger zeitgenössischer Sinnsucher zu verstehen helfen.

(5) Der narthikalische Raum ist also der Raum der Begegnung, wo man die Freiheit zu theologisieren hat. Viele Fragen und Erfahrungen können schließlich innerhalb des Kontinuums von Immanenz und Transzendenz aufkommen. Manche werden über die radikale 'Alterität' in ihrem Leben sprechen, während andere über ein Leben in menschlicher Solidarität sprechen werden. Neue traditionelle Muster, Interpretationen und sogar Inhalte werden in dieser kreativen Begegnung ihren Ursprung haben. Es ist offensichtlich, dass (religiöse) Traditionen innerhalb des narthikalischen Raumes reanimiert und reaktiviert werden, falls jungen Menschen die Chance gegeben wird, sie zu erwerben, wie pietätlos das auch dem 'Traditionalisten' erscheinen mag, der sich in jedem Lehrer versteckt!

(6) 'Learning by doing' ist ein wichtiges Prinzip innerhalb des Narthex. Ein hauptsächlich ausbildender und didaktischer Ansatz für Religionsunterricht hat die kognitiven Kompetenzen in den Vordergrund gestellt. Moderner Religionsunterricht muss 'Nachdenklichkeit' stimulieren und darauf hinzielen, Kinder zu lehren, wie man die eigene religiöse Identität sieht, effektiv formuliert und darüber mit anderen diskutieren kann. Aber 'religious literacy' übertrifft, meiner Meinung nach, das Ziel dieses rationalen Ansatzes. Sie ist auch eine Sache des Geschmacks und der inneren Vertrautheit. In der Angst, junge Leute zu indoktrinieren, traut man sich nicht länger, junge Menschen in religiösen Erfahrungen einzuführen, sie vertraut zu machen mit wirklich gelebtem Glauben, mit Symbolen, Ritualen und sozialer Fürsorgearbeit und sie zur Begegnung mit Gläubigen und Glaubensgemeinschaften zu führen.

(7) Die narthikale Perspektive konfrontiert uns letzten Endes mit der unvermeidlichen Frage nach aktiven Gemeinschaften. Existieren sie immer noch? Und wenn ja, sind sie korrelativ und narthikal genug? Wie sieht es mit ihrem spirituellem Unterton oder ihrer Begeisterung aus? Ist es nicht wahr, dass man oft zu dem Schluss kommen muss, dass es religiösen Gemeinschaften misslingt, die Bedürfnisse von heutigen Sinnsuchern anzusprechen, das 'believing without belonging', weil sie selbst so seelenlos sind und ihre Mitglieder so 'belonging without believing'? Gibt es Leben in der Herberge? Ist da irgendjemand zu Hause in der Herberge? Gibt es noch 'Leben' in der Bude? Oder hat der letzte schon das Licht ausgemacht und die Tür hinter sich geschlossen?

Im Kontext einer zunehmenden Mobilität junger Menschen und der wachsenden Zahl von Diasporagemeinschaften, von Synkretismus und religiösem Tourismus²¹ ist der narthikalische Ansatz mehr als wert, geprüft zu werden.²² In der Zeit der 'longue durée' hinterlassen die großen religiösen Traditionen Spuren, die in der zeitgenössischen Frage nach Sinngebung zutage treten. Das Bild eines Pilgers, das diese Auswirkung wunderbar illustriert, ist von einem holländischen Romanschreiber und Journalisten, *Herman Vuijsje*, der den Camino, die Pilgerstraße, in entgegengesetzter Richtung, von Santiago de Compostella nach Amsterdam, gegangen ist. Er schreibt: „All die Kilokalorien, die von den Pilgern im Laufe der Jahre abgefallen sind, wo sind sie geblieben? Auf dem Camino. Nach dem Mittelalter blieben sie unbenutzt, keiner bemerkte sie: eine Schicht purer Energie, komprimiert und kristallisiert unter den Füßen Tausender neuer Pilger. Jetzt kommt die Pilgerreise nach all den Jahrhunderten wieder zum Vorschein und die alten Routen werden neu entdeckt. Sie sind aus ihrem Schlummer erwacht und bieten dem Pilger unserer Tage ungeahnte Stärke.“²³

²¹ Vgl. *Erik H. Cohen*, Research in Religious Education. Content and Methods for the Postmodern and Global Era, in: *Religious Education* 101 (2/2006) 147-152, 148-150.

²² Vgl. *Leif G. Engedal*, Homo Viator. The Search for Identity and Authentic Spirituality in a Post-modern Context, in: *Kirsi Tirri* (Hg.), *Religion, Spirituality and Identity*, Bern 2006, 45-63.

²³ *Herman Vuijsje*, *Pelgrim zonder God*, Amsterdam – Antwerpen 2003, 159.