

huol

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

61/2008

'Im Blickpunkt':

Ästhetische Religionspädagogik

X

Burrichter, Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens

Kaupp, Raumerfahrung und religiöses Lernen

Reese-Schnitker/Schimmel, Heutige Kunst im Religionsunterricht

Thuswaldner, Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebar

Zeigan, Religionsunterricht und Allgemeinbildung

Hanisch, Wahrnehmung von Fundamentalismus und Toleranz

Woppowa, Profil religiöser Erwachsenenbildung

Rezensionen

Hunze, 'Neu gelesen': Georg Hilger

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholische Religionspädagogik und
Katechetik (AKRK)

ZfD

ISSN 0173-0339

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>'Im Blickpunkt': Ästhetische Religionspädagogik</i>	
<i>Rita Burrichter</i> , Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition. Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens	3
<i>Angela Kaupp</i> , Raumerfahrung und religiöses Lernen. Herausforderungen des Raumbezugs an die Religionspädagogik	15
<i>Annegret Reese-Schnitker / Alexander Schimmel</i> , Zeitgenössische Kunst als Gegenstand im Religionsunterricht	33
<i>Allgemeine Beiträge</i>	
<i>Christiane Thuswaldner</i> , Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar. Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle	55
<i>Holger Zeigan</i> , Der Religionsunterricht und die Allgemeinbildung. 'Rede an die Bildungstheoretiker unter seinen Verächtern'	73
<i>Helmut Hanisch</i> , Wahrnehmung von Fundamentalismus und Toleranz im Religionsunterricht	87
<i>Jan Woppowa</i> , Anwalt des Humanums. Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung	101
<i>Buchbesprechungen</i>	111
<i>Guido Hunze</i> , 'Neu gelesen': Georg Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß (1975)	125

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwergel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)

Vorsitzender: Univ.Prof. Dr. Joachim Theis (Trier)

Schriftleitung: Univ.Prof. Dr. Werner Simon (Mainz) / Univ.Prof. Dr. Burkard Porzelt (Regensburg)

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: rpb@theologie.uni-regensburg.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 20,50 €, Einzelheft 11,50 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugegangene Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

© Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik; Abdruckgenehmigungen über die Schriftleitung.

Druckvorlagen: B. Porzelt / Druck: WP-Verlag Darmstadt / RpB im Internet: www.religionsunterricht.de

Vorwort

‘*Im Blickpunkt*’ des vorliegenden Heftes der *Religionspädagogischen Beiträge* steht die Frage nach der Beziehung zwischen ästhetischem und religiösem Lernen. Drei Beiträge fokussieren zentrale Problemfelder einer *Ästhetischen Religionspädagogik*. Zwei von ihnen gehen auf Vorträge zurück, die beim 15. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen gehalten wurden, das im September 2007 in Florenz stattfand und unter dem Thema „Perspektiven religiösen Lernens im Kontext von Architektur und bildender Kunst“ stand.

Rita Burrichter entfaltet ästhetisches Lernen als wesentliches Moment eines auf Aneignung und Fortschreibung von Tradition bezogenen religiösen Lernens und akzentuiert die religionspädagogische Aufgabe, kommunikative Räume zu eröffnen, in denen divergente individuelle Sichtweisen auf Tradition wechselseitig kommuniziert und so füreinander fruchtbar gemacht werden können. *Angela Kaupp* expliziert die fundamentale Bedeutung des Raumbezugs und der Raumerfahrung für religiöses Lernen. Ausgehend von einer differenzierenden Dimensionierung des Raumbegriffs beschreibt sie Aufgabenfelder einer religionspädagogischen „Raumbildung“. *Annegret Reese-Schnitker* und *Alexander Schimmel* fragen nach den didaktischen Potenzialen der Begegnung mit Werken der zeitgenössischen Kunst im schulischen Religionsunterricht. Grundsatzüberlegungen zu den verschiedenen Modi der Bezugnahme von Kunst auf Religion und zur spannungsreichen Beziehung zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung folgt eine differenzierte Erschließung des Bildungspotenzials und methodischer Zugangsformen unterrichtlichen Lernens in der Auseinandersetzung mit Werken der zeitgenössischen Kunst.

Auch die beiden folgenden Beiträge behandeln religionsdidaktische Grundsatzfragen. *Christiane Thuswaldner* stellt ihre Überlegungen zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle unter die programmatische Überschrift „Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar“. Sie bilanziert kritisch den Ertrag bisheriger und aktueller Ansätze der Korrelationsdidaktik und formuliert Kriterien für deren subjekt- und sachgerechte Weiterentwicklung. Zukunftsbezogen plädiert sie für die Entwicklung didaktischer Korrelationsmodelle an der Schnittstelle von Unterrichtspraxis und Religionsdidaktik. *Holger Zeigan* untersucht das Verhältnis von Religionsunterricht und Allgemeinbildung. Er konturiert das Profil eines im Bildungsauftrag der öffentlichen Schule verankerten Religionsunterrichts, der beiträgt zum Erwerb von Kompetenzen, die für qualifiziertes eigenständiges Handeln in Kultur und Gesellschaft unabdingbar notwendig sind.

Helmut Hanisch lenkt den Blick auf das Phänomen des religiösen Fundamentalismus bei Schüler/innen des Religionsunterrichts. Drei exemplarische, auf der Grundlage von Interviews erarbeitete Porträts von Jugendlichen veranschaulichen empirische Erscheinungsformen und Entstehungskontexte solcher fundamentalistischer Orientierungen. Sie bilden den Bezugspunkt für die sich anschließende Erwägung pädagogischer Konsequenzen.

Ausgehend vom Phänomen der radikalen Erfahrung religiöser Pluralität und anknüpfend an das andragogische Konzept experimentellen Lernens, stellt *Jan Woppowa* in

seinem Beitrag zur Theorie religiöser Erwachsenenbildung einen Begriff religiöser Bildung zur Diskussion, der diese als „geistigen Widerstand“ gegen die Bedrohungen des Humanum definiert und so religiöse Erwachsenenbildung als „Anwalt des Humanum“ versteht. Religiöse Bildung hält die Frage nach dem Menschen offen und will zu einer positionierten Toleranz im Umgang mit dem Differenten befähigen.

In der Rubrik 'Neu gelesen' unterzieht *Guido Hunze* das im Jahr 1975 veröffentlichte Buch „Religionsunterricht als offener Lernprozeß“ von *Georg Hilger* einer Relecture und gewinnt in diesem Zusammenhang kritische Impulse auch für gegenwärtige Reformdiskussionen.

Wiederum enthält das Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* einen Rezensionsteil. In ihm werden sieben neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt und besprochen.

Mainz / Regensburg, im Mai 2009

Werner Simon und *Burkard Porzelt*

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Burrichter, Prof. Dr. Rita (Universität Paderborn), Gustav-Freytag-Str. 67, 45657 Recklinghausen

Hanisch, Prof.em. Dr. Helmut, Theologische Fakultät, Universität Leipzig, Otto-Schill-Str. 2, 04109 Leipzig

Hunze, Dr. Guido (Universität Münster), Lehmkamp 47, 48161 Münster

Kaupp, Dr. Angela, Universität Freiburg, Theologische Fakultät, Werthmannplatz 3, 79085 Freiburg/Br.

Reese-Schnitker, Jun.-Prof. Dr. Annegret (Universität Osnabrück), Schillerstraße 51, 52064 Aachen

Schimmel, Alexander, Weintorstraße 30, 55116 Mainz

Thuswaldner, Dr. Christiane, Turmgasse 3d, A-8700 Leoben-Göß

Woppowa, Dr. Jan, Schüßlerstr. 5, 33617 Bielefeld

Zeigan, Dr. Holger, Am Steimel 3, 57271 Hilchenbach

Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten

Eicher-Dröge, Dr. Elisabeth, Obere Zahlbacher Str. 38, 55131 Mainz

Fleck, Dr. Carola (Universität Trier), In der Winkelsheck 12, 55767 Gimbweiler

Lähmann, Prof.em. Dr. Johannes, Viatisstr. 125, 90480 Nürnberg

Riegel, Prof. Dr. Ulrich (Universität Siegen), Sendelbachstraße 28, 97209 Veitshöchheim

Rolfes, Prof. DDr. Helmuth, Institut für Katholische Theologie, Universität Kassel, Diagonale 9, 34127 Kassel

Scheidler, Prof. Dr. Monika (Techn. Universität Dresden), Tharandter Str. 5a, 01737 Kleinopitz

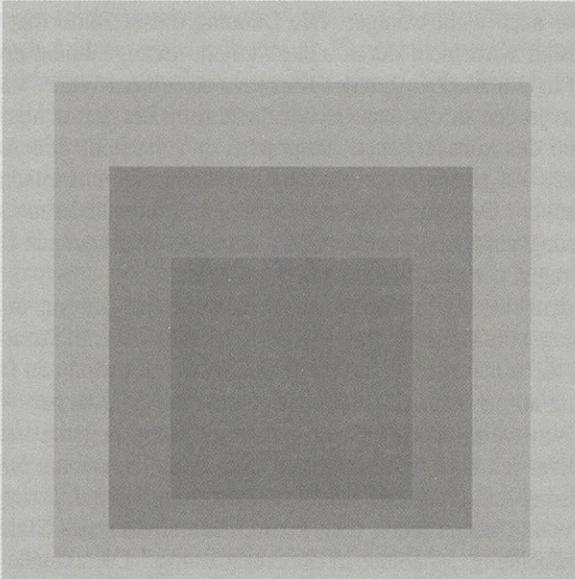
Schmid, Prof. Dr. Bruno (Päd. Hochschule Weingarten), Turmstr. 31, 88281 Schlier

Rita Burrichter

Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition,

¹ *Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens¹*

1. Eine ästhetische Erfahrung als Ausgangspunkt religionspädagogischer Überlegungen zum Umgang mit Tradition



Josef Albers, Study for Homage to the Square, 1967;

© The Josef and Anni Albers Foundation / VG Bild-Kunst, Bonn 2009.

Was sehen Sie? Eigentlich nicht viel: Vier höchst exakt ineinander gesetzte, höchst exakt gemalte verschiedenfarbige Quadrate mit einer vollständig glatten Oberfläche. Jede Spur des Pinselstrichs ist getilgt. Die Gegenstandsleere des Bildes lässt auch den Blick der Betrachter/innen leer werden. Man 'glotzt'. Das ist hier ausdrücklich erwünscht! Nach einer Weile nehme ich nicht mehr eine zweidimensionale Figuration wahr, vielmehr erscheint das Bild nunmehr tiefenräumlich. Ich blicke entweder in einen 'Schacht' oder sehe auf einen 'Turm' oder erlebe – mal schnell, mal eher langsam – ein Hin und Her dieser Sichtweisen. Verbunden ist dies unter Umständen mit einer starken leiblichen Selbsterfahrung: nämlich mit dem Gefühl, hineingezogen zu werden in eine Tiefe, eine Empfindung, die sogar mit leichtem Schwindel einhergehen kann. Möglich ist aber auch diese Wahrnehmung: Die klaren Grenzen zwischen den Farbfeldern verschwimmen, lösen sich auf. Die Farbe eines Quadrats scheint sich auszudehnen, nimmt alle anderen in sich auf. Und manchmal erscheinen die Komplementärfarben oder es er-

¹ Referat beim XV. deutsch-italienischen Religionspädagog/innentreffen (16.-20.09.2007 in Florenz)

strahlt – in einer alles überblendenden *Sensation* – die Summe aller Farben: weiß. Was sehen *Sie*? Und was sieht Ihr Nachbar, Ihre Nachbarin?

Das hier gezeigte Bild ist Teil einer Serie. Seit 1950 untersucht der 1933 in die USA emigrierte ehemalige Bauhausmeister *Josef Albers* (1888-1976) in der Reihe „*Homage to the Square*“ die bildliche Beziehung von Form und Farbe. Seine Bilder sind konkrete, selbstreferenzielle Kunst, das heißt, sie verzichten auf jedweden außerbildlichen Verweis. Sie bilden nichts ab, stellen nichts dar und symbolisieren nichts. Sie sind, was sie sind – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die Deutung dieser Bilder hat das zu berücksichtigen: Der Bildsinn wird nicht durch außerbildliche Bezugnahmen erschlossen, er geht auch nicht auf in den Äußerungen des Künstlers zu seinem Werk. Vielmehr erschließt sich der Bildsinn je neu in der ästhetischen Erfahrung der Betrachter/innen. Das ist nicht als Reduktion des künstlerischen Anspruchs zu verstehen! Die Arbeiten von *Josef Albers* gehen nicht auf in der Demonstration physikalischer Phänomene oder wahrnehmungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten. Vielmehr thematisieren sie im Wechselspiel der Erscheinung von Dreidimensionalität unter den Bedingungen bleibender Zweidimensionalität Fragen der Konstitution von Wirklichkeit.

Die Betrachter/innen werden hier im Modus einer paradoxen Seherfahrung mit einer fundamentalen Fragestellung konfrontiert: Was ist die ‘wirkliche’ Wirklichkeit dieses Bildes? Die Raumillusion, die scheinbare Transparenz im Überstrahlphänomen oder die immer mitgesehene, die nie aufgehobene Zweidimensionalität der Bildfläche? Was gedanklich durchaus aufzulösen wäre, sperrt sich in der Anschauung gegen vorschnelle Komplexitätsreduktion. Denn ich sehe tiefenräumlich und zweidimensional *zugleich*, erfahre schwebende Auflösung und fixierende Bildorganisation *auf einmal*. *Josef Albers* spricht angesichts dessen vom „*factual fact*“, dem faktisch Materiellen des Bildes, und vom „*actual fact*“, der Erscheinung des Bildes in der Anschauung.² Die aktuelle Wahrnehmung der Betrachter/innen ist echtes Faktum, sie ‘macht’ das Bild. Aber sie ist *notwendig* immer bezogen auf das materielle Faktum, auf Form und Farbe. Diese Bezogenheit ist Ermöglichung der Anschauung und gleichzeitig ihre Bestreitung. Ein Fall von ‘*coincidentia oppositorum*’ als „*Widerfahrnis im Bild*“³ – eine Bildstruktur, die *Philipp Reichling* intensiv philosophisch-theologisch erarbeitet hat.

Ich möchte nachfolgend rein auf der *Phänomenebene* verbleiben und dort zwei Dimensionen hervorheben, die mir im Blick auf den religionspädagogischen Umgang mit Tradition wichtig erscheinen: die Erfahrung der Ungleichzeitigkeit des „*actual fact*“ (Kap. 2) und die Konfrontation mit der Unhintergebarkeit des „*factual fact*“ (Kap. 3).

2. Erfahrung der Ungleichzeitigkeit des „*actual fact*“: Wir sehen alle nicht das Gleiche, obwohl wir dasselbe sehen

Geradezu unausweichlich artikuliert in jeder Lerngruppe, die das Bild von *Albers* anschaut, mindestens eine Person ihr Erstaunen, ja ihr Erschrecken darüber, nicht das Gleiche zu sehen wie die anderen. Die gemeinsame ästhetische Erfahrung ist nur ver-

² *Josef Albers*, *Interaction of Color*. Grundlegung einer Didaktik des Sehens, Köln 1970, 117f.

³ *Philipp E. Reichling*, *Rezeption als Meditation*. Vergleichende Untersuchungen zur Betrachtung in Mystik und klassischer Moderne, Oberhausen 2004, 172f.

meintlich eine Gemeinschaftserfahrung. Individualisierung zeigt sich hier gleichsam unverstellt. Und was im alltäglichen Leben ganz gern in distinktiver Absicht geäußert wird: „Ich sehe das anders!“, erweist sich im ästhetischen Modell als durchaus beunruhigend: „Ich *kann* es nicht so sehen wie du!“ Die Erfahrung der Nicht-Verfügbarkeit über die eigene aktuelle Wahrnehmung macht nachdenklich: Bin ich den prägenden Faktoren meiner Wahrnehmung hilflos ausgesetzt oder kann ich sie beeinflussen, wenigstens reflektieren? Und kann ich trotz der Ungleichzeitigkeit der individuellen Wahrnehmungen mich gemeinsam mit Anderen auf etwas Gegebenes beziehen? Ist Sehen mit den Augen Anderer oder auch nur ein Perspektivenwechsel möglich? Wie vollzieht sich eine angemessene Verständigung über derart leib-sinnlich erfahrene Verschiedenheit: über die Verschiedenheit hinweg, an ihr entlang oder durch sie hindurch? Fragen, die im Kontext des *ästhetischen Lernens* nicht einfach auf einer harmonisierenden Metaebene abgehandelt werden können, sondern die sich am bildlichen Befund zu orientieren haben, der aber wiederum die Problematik fortwährend selbst neu hervorbringt.

Auch im Kontext des *religiösen Lernens* werden Erfahrungen der Divergenz von Sichtweisen gemacht. Sie werden im Konzept der nach wie vor nicht überholten Korrelationsdidaktik, die Glaubenstradition und Lebenswelt als einander wechselseitig anfragend und erhellend miteinander zu verschränken sucht, geradezu systematisch herausgefordert und unterrichtsmethodisch befördert. Dort, wo es im Zuge einer ‘anthropologisch gewendeten’ subjektorientierten Religionspädagogik zu einer Schwerpunktverlagerung der didaktischen Konzentration von der ‘Vermittlung’ hin zur ‘Aneignung’ gekommen ist, tritt die je individuelle Sicht der Schüler/innen auf Tradition in den Vordergrund. Dabei geraten zwangsläufig auch die Aporien einer solchen Erfahrungsorientierung in den Blick: Differenz und Dissens, aber auch deren Kehrseite: Indifferenz und Relativismus. Noch vor allen inhaltlichen Befragungen von Tradition ist dies vielleicht die größte Zumutung in der unhintergebar pluralisierten Gesellschaft der Gegenwart: nicht nur hinzunehmen, sondern damit umzugehen, damit zu *leben*⁴, dass man es so oder auch anders sehen kann. In einer enttraditionalisierten Gesellschaft erfolgt auch der Rekurs auf Tradition nicht-traditional, nämlich auswählend, entscheidend, Prioritäten setzend. Ein konstruktiver Umgang mit Differenz erfolgt daher notwendig kommunikativ, als intersubjektive Aufklärung und Verständigung über die Auswahl, die Entscheidung, die Prioritäten.

Hier stellt sich eine wichtige religionspädagogische Aufgabe: in der Einübung und Reflexion kommunikativer Grundstrukturen und in der Eröffnung kommunikativer Räume, in denen individuelle Sichtweisen auf Tradition nicht einfach nur nebeneinander gestellt und verglichen, sondern überhaupt erst ermöglicht, hervorgebracht und wechselseitig kommuniziert werden.⁵ Ein Programm, das konsensfähig scheint. So spricht auch das Wort der *Deutschen Bischöfe* zur Konfessionalität des Religionsunterrichts von 1996 ausdrücklich von der religionsunterrichtlichen Aufgabe, „aus der Perspektive an-

⁴ Vgl. Richard Sennett, *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin 42000.

⁵ Siehe dazu etwa: Hans-Georg Ziebertz, *Kommunikation*, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln*, Regensburg 1996, 39-48.

derer sehen zu lernen“⁶, ja, es fordert als Bildungsziel „die Fähigkeit zu wechselseitiger ‘Perspektivenübernahme’“⁷. Zu fragen aber ist: Wie kann eine wechselseitige Perspektivübernahme angesichts des komplexen Bedingungsgefüges in der Ausbildung und Festlegung von Sichtweisen überhaupt gelingen? Ästhetische Erfahrung macht hier sensibel für die Grenzen der eigenen Wahrnehmung und konfrontiert mit dem grundlegenden Zusammenhang von individueller Anschauung und Sachbezug. Das führt zum zweiten Phänomen:

3. Die Erfahrung der Unhintergebarkeit des „factual fact“: Ich sehe nicht einfach, was ich will.

Dominant in der Anschauung des Bildes von *Albers* ist die Erfahrung, dass die Farben etwas *tun*: miteinander – gegeneinander. *Josef Albers* hat unter dem Stichwort „interaction of color“ diese Beziehungen und die ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten analysiert. Immer wieder weist er darauf hin, dass das Visuelle nicht einfach nur ein Prozess in den Köpfen der Betrachter/innen ist, sondern dass es ein materielles „Gegenüber“ gibt, das jenseits der Anschauung gleichsam ein „Eigenleben“ hat.⁸ Dieses Gegenüber, der „factual fact“, tritt uns entgegen, bleibt widerständig gegenüber unseren visuellen Aneignungswünschen.

Im Zuge der Diskussionen um die Korrelationsdidaktik ist immer wieder kontrovers verhandelt worden, wie denn der „factual fact“ der Religionspädagogik, die jüdisch-christliche Tradition, in Prozessen religiösen Lernens zur Geltung komme.⁹ Angesichts der Unhintergebarkeit von Enttraditionalisierung und Pluralität in der Moderne, aber auch angesichts des Selbstverständnisses einer subjektorientierten Religionspädagogik ist deutlich, dass sowohl Modelle einer ‘vollständigen und unverkürzten Weitergabe des depositum fidei’ wie auch Modelle einer rein induktiven, auf die ‘natürliche Religion’ bezogenen Religionsdidaktik im Blick auf eine *motivträchtige* Vermittlung des christlichen Glaubens scheitern.

Rudolf Englert schlägt in diesem Zusammenhang vor, in religionsdidaktischen Konzepten religiöse Tradition als „systemische Konfiguration“ und „semantisches Universum“ zur Geltung zu bringen.¹⁰ Gegen die Vorstellung, ‘die’ Tradition trete uns als monolithischer Block entgegen, wird ihre historisch gegebene Vielstimmigkeit, auch ihre Gegenläufigkeit, das Zueinander in Textbezügen und Fortschreibungen – gleichsam die ‘interaction of tradition’ – als ‘semantisches Gewebe’ betont. Und gegen die Vorstellung, Tradition sei ein „Fundus ewiger Wahrheiten“¹¹, auf den unterschiedslos und

⁶ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996, 62.

⁷ Ebd.

⁸ *Albers* 1970 [Anm. 2], 12.

⁹ Die Debatte wurde aufgegriffen in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993.

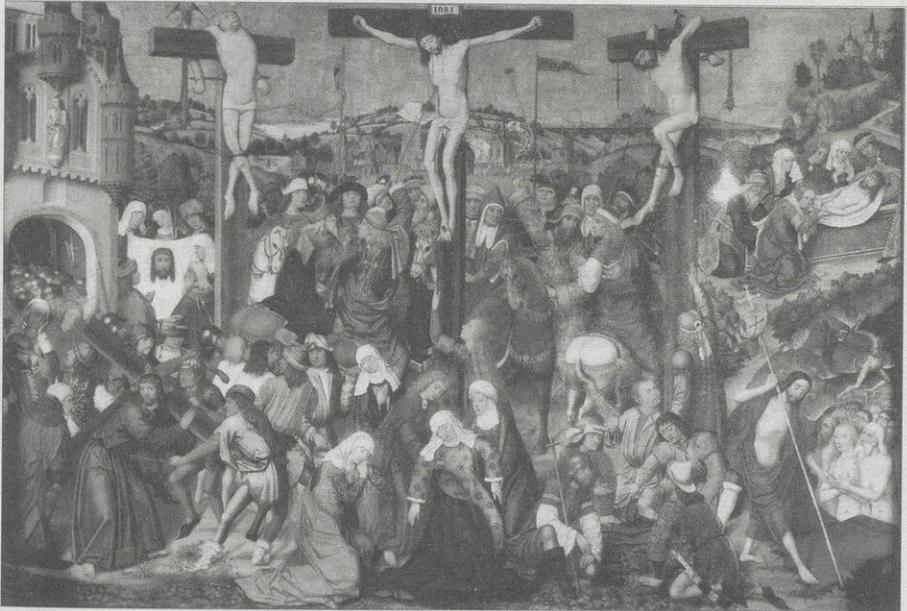
¹⁰ *Rudolf Englert*, Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, in: *Matthias Bahr / Ulrich Kropač / Mirjam Schambeck* (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt* (FS Georg Hilger), München 2005, 64-77, 68.

¹¹ Ebd., 69.

fraglos zurückzugreifen sei, betont *Englert* die systemische Funktion von Tradition, ihren Charakter als Regelwerk zum Verstehen der Welt, als „Instrumentarium zur Hervorbringung situationsangemessener Reaktionen“¹². In den Blick gerät dabei auch die Transformation von Tradition in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten. Tradition erscheint so nicht als letztverbindliche Größe, wohl aber als „Grundperspektivik“¹³, die nachgerade systematisch mit anderen Perspektiven und mit Perspektivwechseln rechnet. Eine Grundperspektivik also, die das Wechselspiel der Perspektiven hervorbringt und es gleichzeitig als widerständiges, da materiell vorfindliches Gegenüber begrenzt.

Ich möchte an vier Bildbeispielen¹⁴, die durch das Thema ‘Kreuz’ miteinander verbunden sind, zeigen, dass dergestalt traditionsbezogene religiöse Lernprozesse insbesondere durch ästhetisches Lernen befördert werden. Zunächst zwei Beispiele aus der vormodernen Kunst:

3.1 Spätmittelalterliche und frühneuzeitliche Vergleichzeitigungsstrategien als Gegenwartsherausforderungen



Meister von Liesborn, Volkreicher Kalvarienberg, Soest, 15. Jhd.

Im Laufe des 15. und dann des 16. Jahrhunderts begegnen in der Malerei des deutschsprachigen Raums vermehrt charakteristisch erweiterte Kreuzigungsdarstellungen. Sie bieten neben den üblichen Assistenzfiguren nunmehr auch viele Zuschauer/innen des Kreuzigungsgeschehens sowie weitere Szenen aus der Passionsgeschichte. Dieser Typus

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Alle Bildbeispiele stammen aus Unterrichtsmaterialien für Religionsunterricht und Katechese.

stellt eine eigene Gattung dar, die in ihrer spezifischen Darstellung ganz bestimmte Intentionen verfolgt.

Wir sehen hier einen solchen 'volkreichen Kalvarienberg', eine westfälische Tafelmalerei des 15. Jahrhunderts. Hoch aufgerichtet in der Bildmitte die drei Kreuze auf Golgotta, darunter in vielfigurigen Gruppen nahezu versteckt: Longinus und Stephaton, der heidnische Hauptmann, Maria und Johannes, Maria Magdalena. Wie eine Girlande umrahmen darüber hinaus weitere Figurengruppen das Geschehen: der Zug der Kreuztragung, Veronika mit dem Schweiß Tuch, die um das Gewand Jesu wüffelnden Soldaten, die Beweinung Christi, die Auferstehung in der orthodoxen Bildform als Abstieg Christi in das Reich des Todes. Die zeitlich auseinander liegenden Szenen werden simultan in einer gemeinsamen Bildlandschaft zur Darstellung gebracht. Sie folgen zwar in ihrer chronologischen Entwicklung von der Kreuztragung bis zur Auferstehung der geläufigen Leserichtung von links nach rechts, sind aber in planvollen kreisförmigen Gruppierungen so angeordnet, dass sich abgeschlossene, dramatisch aufgeladene Nebenschauplätze ergeben. Das Bild bietet so die Gelegenheit, das Geschehen nicht einfach nur *nachzuvollziehen*, sondern sich *einbeziehen* zu lassen, sich in *verschiedene* Haltungen einzufühlen: in den Kummer der Frauen, in die Teilnahmslosigkeit der Soldaten, in die Verachtung, den Zweifel, das Erstaunen der Umstehenden.

Die szenische Simultaneität wird durch eine weitere 'Vergleichzeitigungsstrategie' noch gesteigert. Der spätmittelalterliche Kalvarienberg lässt die Figuren teils in biblisch-orientalisch anmutenden Gewändern, teils in zeitgenössischer Kleidung auftreten. Er verknüpft geradezu systematisch die biblischen Rollen und ihre Charaktere mit zeitgenössischen gesellschaftlichen Rollenmodellen. Diese Bildform stellt also nicht einfach nur das Kreuzesgeschehen vor Augen, sondern verwickelt den zeitgenössischen Betrachter in das Geschehen hinein. Die szenische Simultaneität und der Realismus der Inszenierung, die Verschmelzung von biblischer Geschichte und spätmittelalterlicher Gegenwart belegen die künstlerische Nähe dieser Bildgattung zu den zeitgenössischen Passionsspielen, die ebenfalls in besonderer Weise Vergegenwärtigung im Spiel, Transformation der Heilsgeschichte an den Schauplätzen der Alltagswirklichkeit und damit in die Alltagswirklichkeit hinein zum Thema machen.

Heutigen Betrachter/innen tritt die anachronistische Simultaneität gleich doppelt entgegen. Denn sie werden in diesem Bild überdies konfrontiert mit mittelalterlichem Antijudaismus, mittelalterlichem Ständedenken und einer mittelalterlichen Deutung des Kreuzestodes. Das Bild macht vermittelt eindrucklich, dass und wie biblische Tradition je kontextuell, situationsbezogen angeeignet und transformiert wird – und dass es diese Transformationen sind, die uns heute wiederum als Tradition entgegentreten. Das Bild konfrontiert mit der historischen Komplexität von Tradition und damit auch mit den positiven wie negativen Perspektiven im 'semantischen Universum'. Es tut dies aber nicht referierend und belehrend, sondern anschaulich und aufgrund seiner szenischen Dichte und seines innerbildlichen inszenatorischen Realismus auch heute noch unter Einbeziehung der Betrachter/innen. Das 'Wimmelbild' nötigt auch mich – wie schon die spätmittelalterliche Betrachterin –, sehend von Gruppe zu Gruppe zu wandern, mich einzufühlen – oder mich abzugrenzen. Es eröffnet durch das Hineinziehen in das szenische

Bildgeschehen Anhaltspunkte für eine Reflexion des Bildinhalts unter den Bedingungen meiner Gegenwart, für eine Reflexion, die mit historischen und aktuellen Transformationen rechnet.



Albrecht Altdorfer, Beweinung Christi, 1513.

Die Einbeziehung der Betrachter/innen in die inhaltliche Fragestellung eines Bildes durch ihr Hineinziehen in das Bild im Prozess der Anschauung ist keine Erfindung der Moderne. Wir sehen eine Federzeichnung von *Albrecht Altdorfer* (1480-1538), dem Hauptmeister der so genannten Donauschule. Zusammen mit *Albrecht Dürer* markiert er den Übergang der Malerei im deutschsprachigen Raum vom Mittelalter zur Neuzeit, von der Gotik zur Renaissance. Das gilt für seine Auffassung von Mensch und Natur, für seine Deutungen von Glaube und Geschichte, aber auch für seine bildkünstlerischen Auffassungen. Fragen der Bildwirklichkeit im Bildraum und der Verschränkung von Bildwirklichkeit und außerbildlicher Realität treten nunmehr reflektiert in den Vordergrund. Das Blatt zeigt die Beweinung Christi im unmittelbaren Anschluss an die Kreuzabnahme.

Die Kompositionsstruktur ist irritierend und spannungsvoll. Die erste Aufmerksamkeit gilt sicher dem in Seitenansicht gezeigten Kreuz links, erst danach gewahrt man den die Bildgrenzen überschreitenden Balken rechts. Die angelehnte Leiter lässt dessen Höhe ahnen, ein monumentalisierender Kunstgriff. Dieser motivische Hinweis auf die Kreuzabnahme klärt, dass das linke Kreuz nicht das Christuskreuz ist, sondern einen der mit ihm Gekreuzigten zeigt. Damit erschließt sich auch die Figurengruppe im Vordergrund, die keilförmig von links nach rechts aufsteigend dem Kreuzesstamm zugeordnet ist. In

der Mitte der tote Christus, sein Oberkörper wird gehalten von einer männlichen Figur, in starker perspektivischer Verkürzung sehen wir auf seine Fußsohlen. Diese spannungsvolle Untersicht, von *Andrea Mantegna* (1431-1506) in der Beweinung Christi um 1466 meisterlich vorgeführt, hat eine ganze eigene Karriere in der Kunstgeschichte bis in die Popkultur hinein gemacht. Bei *Altdorfer* erfüllt sie einen sehr spezifischen Zweck. Die Szene wird deutlich erhöht auf einem Podest geschildert, das innerbildlich konsequent – wenn auch anachronistisch, also als frühneuzeitliche ‘Vergleichzeitigung’ – als Schafott zu verstehen ist. Das Podest erfüllt damit aber auch die Funktion einer Bühne, vor der die Betrachter/innen stehen. Jetzt. Unmittelbar. Nur einen Schritt weiter und man könnte den Leib Christi selbst berühren.

Altdorfer hat das Entstehungsjahr der Zeichnung mitten in die leere Bildfläche eingetragen. Die eingeschriebene Jahreszahl 1513 bricht in gewisser Weise die starke bildliche Suggestion des Im-Bilde-Seins, weil sie die geschlossene Bildräumlichkeit in Frage stellt. Sie dimensioniert die Frage der ‘Vergleichzeitigung’ aber noch einmal – jetzt sozusagen kognitiv, intellektuell: Ist auch uns möglich, was der Künstler tut, indem er den perspektivisch realistischen Bildraum des Kreuzestodes Christi als ‘reale Signatur’ seiner Zeit versteht, indem er ihn ‘signiert’?

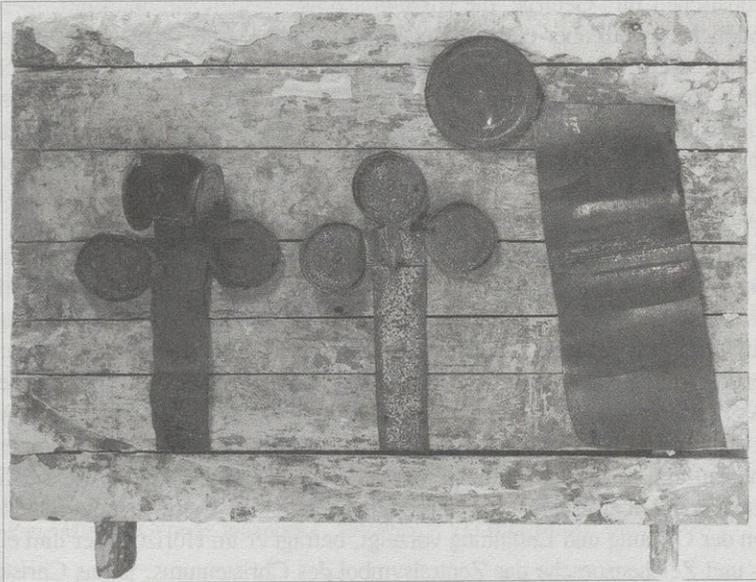
Die Religionspädagogik der Gegenwart ist sich im Klaren darüber, dass in nachtraditionaler Zeit die Perspektive der jüdisch-christlichen Tradition nur *eine* Perspektive unter möglichen ist: Man kann alles auch anders sehen. *Rudolf Englert* betont daher im Anschluss an *Günter Langes* Rede vom Religionsunterricht als „Sehschule“¹⁵ die religionsdidaktische Aufgabe, ein „Experimentieren mit den Seh-Vorschlägen der christlichen Tradition“¹⁶ zu ermöglichen, die Konsequenzen einer solchen Weltansicht in den Blick zu nehmen und zu befragen, sie zu erwägen, um für sich zu einer Entscheidung zu kommen. Das Blatt *Altdorfers* ist im Letzten Produkt einer solchen Erwägungskultur.

Ich möchte nun zwei Bildbeispiele der Moderne anschließen, unter der Überschrift:

¹⁵ *Günter Lange*, Religionsunterricht als Sehschule durch Metaphern, in: KBI 102 (9/1977) 715-723.

¹⁶ *Englert* 2005 [Anm. 10], 76.

3.2 Systemische Bezüge und Konfigurationen: Bildsprache und Sprache der Tradition



Joseph Beuys, Drei Jurakreuze, 1962; © VG Bild-Kunst, Bonn 2009.

Der Bildhauer *Joseph Beuys* (1921-1986) gilt als einer der prominentesten und gleichzeitig umstrittensten Künstler der neueren Moderne im deutschen Kontext. In seinem Œuvre werden Zeichnung, Plastik und Aktionskunst zu charakteristischen Werkkomplexen und Installationen verbunden. Eine besondere Herausforderung stellt seine Bevorzugung einfacher, oft ärmlicher und unbedeutender Materialien dar. Diese deutet er sehr stringent – gleichsam in Art einer Privatikonographie – symbolisch-existenzuell: zum Beispiel Fett und Filz als Energieträger und Lebens-Mittel im eigentlichen Sinn. Quellen dieses künstlerischen Verweissystems sind Anthroposophie, schamanische Religionen, aber auch das Christentum. Darüber hinaus sind für *Beuys* politische, soziale und ökologische Themen von besonderer Bedeutung.

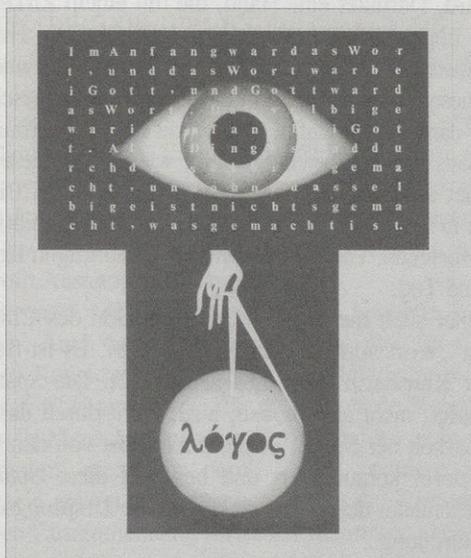
Das Bildobjekt „Drei Jurakreuze“ aus dem Jahr 1962 besteht aus sieben roh zusammengefügt Holzlatten, die mit einer weißen Gipschicht so lasiert sind, dass die unbehandelte Oberfläche des Holzes sichtbar bleibt. Darauf sind drei aufgeschnittene Weißblechdosen montiert, die von links nach rechts sich weiter öffnende ‘Kreuzformen’ bilden. Die mittlere entspricht unseren Sehgewohnheiten sicher am stärksten, aber im Zuge der Leserichtung wird aufgrund der Reihung auch die einfach nur geglättete Dose mit dem nach oben wegstrebenden Deckel als ‘Kreuz’ gelesen.

Das Ganze wirkt roh, ungefügt, wenig künstlerisch. Aber im Zueinander von Material, Verarbeitung und Betitelung lassen sich elementare Bildzeichen und inhaltlich weiterführende Verweise finden. Dass *Beuys* sich auf das christliche Kreuz bezieht, liegt auf-

grund der Form, der Dreizahl und des Titels nahe. Der Titel enthält darüber hinaus eine weitere Anspielung: Das Objekt mit seiner Gipslasur auf Holzgrund bezieht sich auf die mitteleuropäischen Jura-Gebirge, die vornehmlich aus weißen Muschelkalken bestehen. Kein abbildlicher, wohl aber ein materieller Realismus! Darüber hinaus bezeichnet der Begriff 'Jura' nicht nur die geologische Formation, sondern auch das dazugehörige Erdzeitalter, das mittlere Mesozoikum (251-65 Mio. v. Chr.), die Zeit der Dinosaurier und des Archäopterix. Die Kreuze werden als „Jurakreuz“ gleichsam zurückdatiert in die vorchristliche Zeit, ja, in die Zeit vor Erscheinung des Menschen. Die Bezugnahme auf das christliche Kreuz erfährt damit eine für *Joseph Beuys* charakteristische kosmologische Weitung.

Diese Weitung ist der überlieferten christlichen Deutung ganz nahe. Dass Christologie und Kosmologie, Erlösung und Schöpfung zusammengehören, ist biblisch und theologiegeschichtlich vielfach bezeugt, angefangen beim Parallelismus des „Im Anfang“ der *Genesis* und des „Im Anfang“ des *Johannesevangeliums*, über die Ausformulierung der Präexistenzchristologie seit dem *Konzil von Ephesos* (431), bis hin zum Zusammendenken der Vollendung von Welt, Geschichte und Mensch in der Eschatologie. Das Bildobjekt zielt aber nicht einfach auf eine Illustration solcher Zusammenhänge, sondern eröffnet und befragt sie zugleich. Indem *Beuys* Weißblechdosen wählt, wie sie für die Verpackung von Lebensmitteln üblich sind, und indem er diese in unterschiedlichen Zuständen der Öffnung und Entfaltung vorzeigt, befragt er im Horizont der ihm eigenen Material- und Zeichensprache das Zentralsymbol des Christentums, ja das Christentum selbst sehr nachdrücklich: Ist es Energieträger, Lebens-Mittel für die Welt? Öffnet und entfaltet es sich in Raum und Zeit? Oder rostet es still vor sich wie einige Stellen dieses Bildes? Bei alledem hält das Bildobjekt in seiner schroffen Materialität solche Interpretationsansätze immer auch auf Distanz, es bleibt: Weißblech auf Holz, eigenwertig in seiner optischen, haptischen, formalen Qualität.

Ein Problem des religionspädagogischen Umgangs mit Tradition in enttraditionalisierter Zeit ist – so wurde gesagt – der Verlust des Blicks auf das Ganze. Dass die christologische Rede vom 1. *Konzil von Nizäa* (325) bis zum 2. *Vatikanischen Konzil* (1962-1965) und bis heute Transformationen unterworfen ist, steht außer Frage. Schulischer Religionsunterricht und Katechese sehen zu Recht ihre Aufgabe nicht darin, alle damit zusammenhängenden Verwerfungen, Klärungen, Positionierungen im Einzelnen zu vermitteln. Sie enthalten sich darüber hinaus hoffentlich – und auch dies zu Recht – einer normativen Einschränkung des religionspädagogischen Christusbildes zugunsten nur eines Aspekts. Aber wie bleibt bei der Suche nach dem lebensweltlich und lebensgeschichtlich Wesentlichen das Ganze im Blick? Der Blick auf Tradition als „systemische Konfiguration“ klärt sich nicht zuletzt mit Blick auf ästhetische Konfigurationen, die das 'Anderssehen', das 'Relationen bilden', aber auch den Anspruch durch 'Evidenz', der sich in solchen Systematisierungen zeigt, anschaulich zugänglich halten. Das tastende, erprobende Erschließen ästhetischer Objekte, das durch die Unhintergebarkeit des „factual fact“ ein bloß subjektivistisches Verstehen distanziert, bildet hier eine hervorragende Übung.



Rune Miels, Genesis Johannes 1, 1992/96; © VG Bild-Kunst, Bonn 2009.

Die Fragestellung zur systemischen Dimension von Tradition berührt noch einmal in ganz anderer Weise die Malerei von *Rune Miels*. Die Künstlerin (geb. 1935) setzt sich in ihrem Œuvre mit Ordnungs- und Zeichensystemen verschiedener Art und Herkunft auseinander: mit mathematischen Regeln, aber auch mit steinzeitlichen Symbolzeichen oder der alten Bildsprache fahrender Leute, den sogenannten 'Gauernerzinken'. In großformatigen, akribisch gearbeiteten Tafelbildern, die sich zu größeren Werkzyklen zusammendenken, untersucht sie Struktur, Regelmäßigkeit und Reichweite dieser Systeme. Indem sie die Zeichensysteme ihrer Herkunft und pragmatischen Funktion enthebt – Zahlen werden Form, Zeichen werden Bildraum –, überführt sie sie in eine ästhetische Ordnung, die eigenen Regeln folgt, ein eigenes System darstellt: Bildlichkeit, ästhetische Erscheinung. Dies ist kein destruktiver Akt, sondern ein nachgerade klassisch konstruktivistisches Verfahren, hier aber im Gegensatz zum künstlerischen Konstruktivismus des frühen 20. Jahrhunderts immer mit Bezug auf etwas kulturgeschichtlich Gegebenes.

In dieser Weise verfährt *Rune Miels* auch im gezeigten Bild. Es ist Teil eines Werkzyklus zu Ursprungsmythen der Menschheit. Bislang umfasst der Zyklus „Genesis“ ca. 40 Gemälde. Für die Darstellung der christlichen Ursprungsdeutung wählt sie den Prolog des *Johannesevangeliums* (Joh 1,1-18). Auf einer schwarzen T-förmigen Fläche erscheinen – in der spröden Übersetzung der Luther-Bibel – die beiden Eingangsverse des Evangeliums, gleichmäßig gesperrt, ohne Wortabstände. Das macht die Lektüre für viele schwierig und damit oft überraschend 'neu'. Hinter dem Text liegt ein stilisiertes Auge, das als Bildzeichen für Gott und seine Eigenschaften erst nachmittelalterlich in

der religiösen Kunst übernommen wird. Darunter eine Hand, die mit einem Zirkel eine Kugelform – den Kosmos, dem der Logos eingeschrieben ist – vermisst: ein Hinweis auf die Vorstellung Gottes als Baumeister der Welt, der alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet hat (Weish 11,20). Diese bildliche Vorstellung begegnet kunstgeschichtlich erst ab dem 11. Jahrhundert und dann – kein Zufall – verstärkt im 13. Jahrhundert, dem Zeitalter des großen Kathedralbaus. Spannungsvoll ist nun, wie *Mields* diese attributiven Bildzeichen einander zuordnet und wie sie diese dem übergreifenden Bildzeichen, nämlich dem schwarzen Kreuz in der Form der *crux commissa*, einschreibt: Hinter dem im allseitigen Überblick entworfenen, vollkommenen und vernünftigen Kosmos liegt der Verweis auf Gewalt, Leid und Tod.

Diese fundamentale Spannung begleitet auch die theologische Reflexion des Christentums seit der paulinischen Rede vom „Wort vom Kreuz“ (1 Kor 1,18). Es ist frappierend, dass der analytische Blick der Künstlerin eben dies hervorhebt. Die Spannung wird in diesem Bild nicht beschwichtigt, nicht aufgehoben, auch nicht durch das Verhältnis von Bild und Wort: Die Lesbarkeit der Schrift ist nicht losgelöst von den bildlichen Bezügen zu haben. Die Künstlerin kommentiert und bewertet diese Spannung nicht. Sie nimmt die Hinweise und Elemente des ‘Systems christliche Ursprungserzählung’ und bringt sie in eine bildliche Ordnung.

Dabei fällt auf: Man muss die ursprünglichen Bedeutungen der Zeichen, man muss das Zeichensystem gar nicht unbedingt kennen und vermag vermittlels der ästhetischen Ordnung doch Systematisches zu erkennen: Zuordnungen und Unterordnungen, Spannungen und Brüche, Helles und Dunkles, Schweres und Leichtes. Wir können die Probe machen, indem wir andere Genesis-Bilder von *Mields* anschauen: japanische, nordeuropäische, indianische Ursprungserzählungen. Wenn wir auch nicht immer alles identifizieren können, so ermöglicht uns doch das Bildverstehen einen fundamentalen hermeneutischen Zugang zum Fremden. Solche fremden, konstruktivistischen Blicke auch auf die christliche Tradition mehren sich – auch und gerade im Religionsunterricht. Diesem Fremdverstehen und unserem Verstehen des Fremdverstehens hilft systematisierendes und Bezüge stiftendes Fragen und Suchen. Bildende Kunst kann dabei eine wichtige Verbündete sein.

Es ist unmöglich, sich Räumen zu entziehen: Täglich bewegen wir uns in einer Vielzahl von Räumen, deren Erlebnisqualität je nach Zeit oder Person sehr unterschiedlich erfahren wird. Wir befinden uns in einem Tagungsraum, stehen auf einem Flugplatz oder einem Bahnhof, nehmen in einem Flugzeug, einem Zug oder einem Auto Platz – mit ihren jeweiligen spezifischen Raumsituationen – und treffen an einem Zielort ein, der sich vom Ausgangsort unterscheidet.

Weder unser Menschsein noch unser Glauben sind ohne die Dimension des Raums denkbar. Auch wenn zu konstatieren ist, dass das Christentum im Unterschied zu vielen anderen Religionen grundsätzlich unabhängig von definierten Orten und Räumen ist, dass das Christentum gerade nicht an feste Kultorte gebunden ist und der christliche Gott sich Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten zu erfahren gibt, ist auch das Christentum nicht nur durch Zeiten, sondern auch durch Räume geprägt. Auch Christsein gelingt nicht unabhängig von der Raumdimension.

Um den Zusammenhang zwischen Raum und religiösem Lernen darzustellen, wird einleitend anhand von drei Beispielen die religionspädagogische Relevanz der Raumdimension illustriert (*Kap. 1*). Es folgt die begriffliche Dimensionierung (*Kap. 2*), bevor religiös geprägte Räume und religiöse Raumerfahrung voneinander unterschieden werden (*Kap. 3*). Schließlich wird religiöses Lernen als räumliches Lernen qualifiziert (*Kap. 4*) und RaumBildung als Herausforderung für die die Religionspädagogik (*Kap. 5*).

1. Zur religionspädagogischen Relevanz der Raumdimension: drei Beispiele
Drei Beobachtungen sollen einleitend die theologische und religionspädagogische Relevanz der Thematik der Dimension 'Raum' veranschaulichen.

1.1 Biographische Erinnerungen an Räume

Lebensgeschichtliche Erzählungen oder Romane geben den Blick frei für die große Bedeutung, die Orten und Räumen (Kirche, Zimmer, Natur) für die Darstellung von Religiosität zukommt.² Bei lebensgeschichtlichen Erzählungen sind Erinnerungen an bestimmte Räume und Atmosphären oft sogar Zugangsweg zur religiösen Lebensgeschichte, wie folgendes Interviewbeispiel belegt. Die vierundzwanzigjährige Barbara schildert ihre Erinnerungen an das Weihnachtsfest in ihrer Familie folgendermaßen:

„Ich glaube wir waren damals spätabends in der Kirche, als es wirklich dunkel war, und ich erinnere mich, dass da meistens Schnee gelegen hat. Das muss jetzt nicht unbedingt stimmen (schmunzelt), aber ich erinnere mich an einen Schneespaziergang an Weihnachten. Also erinnere ich mich jetzt immer so mit Schnee und dass alles so richtig ruhig war, und dass man dann eben Weih-

¹ Der Artikel basiert z.T. auf dem Referat beim XV. deutsch-italienischen Religionspädagog/innen-treffen 2007 in Florenz. Die Bilder, mit welchen die Raumdimension illustriert wurde, können hier leider nicht abgedruckt werden.

² Vgl. *Aleida Assmann*, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2003, 298-339.

nachtslieder in der Kirche gesungen hat. Danach kam man nach Hause und dann haben wir erst mal bei meiner Oma gefeiert. Da kamen dann (...) auch wieder Onkel, Tanten und Cousins und dann gab es Geschenke für alle (...). Wir hatten immer einen richtig schönen Baum und eine Krippe. Die Krippe durfte ich bei der Oma aufbauen. Die war richtig alt, ja und man hat das so richtig zelebriert: Wir haben aus dem Keller die Plastiktüte geholt, von der man wusste: da ist die Krippe drin und die Kiste mit den ganzen Figuren. Vorher waren wir noch im Wald und haben Moos geholt. Dann wurde ein Tisch mit Moos hergerichtet, da kam die Krippe drauf, dann die Figuren: ein Hirte und ein Bub, die waren dann so auf dem Weg zur Krippe, die Heiligen Drei Könige, Ochs und Esel (...). Dann saßen wir abends relativ lang noch da, und haben hauptsächlich gesungen. Nicht diese normalen Weihnachtslieder, die immer irgendwo stehen, sondern alte, die meine Oma aus ihrer Jugend noch kannte und die wunderschön sind. (...) (((leise))) Ja, es war halt richtig schön, dass das Licht so gedämpft war. (...) Wir hatten ja nicht mal alle Platz in diesem kleinen Zimmer. Es war immer ganz friedlich und richtig schön. (...) (In unserer eigenen Wohnung) da gab's dann auch noch einen großen Baum, am Anfang noch mit richtigen Kerzen, und dann hat das nach immer so toll gerochen, (((leise))) ja war richtig schön, ich erinnere mich auch gern daran. Ich feiere Weihnachten wahnsinnig gern, das ist für mich wirklich (((lauter))) heilig.³

Optische, akustische, olfaktorische und haptische Eindrücke werden benannt: der Raum, das Licht, die Lieder, der Kerzengeruch und das Aufstellen der Krippe.⁴ Die Erinnerung der Erzählerin umfasst alle Sinne und ist sowohl von den konkreten räumlichen Gegebenheiten abhängig als auch von der leiblichen Eingebundenheit der Erzählerin. Es ist offenkundig, in welchem Ausmaß (religiöse) Erinnerungen orts- bzw. raumbezogen sind.

1.2 'Räume gestalten, in denen Religion erfahrbar ist' als Unterrichtsziel

Die Untersuchungen zur Berufspraxis von Lehrer/innen, die von *Andreas Feige*, *Werner Tzschetzsch* u.a.⁵ durchgeführt wurden, führten analytisch zu einem Vierfelderschema, mit dem der Unterrichtshabitus in Sprache, Lehre, Ethos und Raum eingeordnet werden konnte. Lehrer/innen beschreiben als Zielsetzung ihres Unterrichts neben der Vermittlung biblischer Geschichten und ihrer Sprachformen, christlicher Lehre und christlichen Ethos' die Schaffung von Räumen, in denen Religion erfahrbar ist. Unter 'Raum' werden sowohl „physische Räume gefasst, die unterrichtlich in Anspruch genommen und gestaltet werden, als auch in einem metaphorischen Sinne unterrichtliche Inszenierungsräume, in denen über ein psychisches Binnengeschehen hinaus Religion zur Darstellung kommt.“⁶

³ *Angela Kaupp*, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005, 325f.

⁴ Zur Konstituierung von Raum in den Sinnesorganen und zur Frage, welche Eigenschaften des Raums jeweils zur Sprache kommen vgl. *Elisabeth Joß*, Raum. Eine theologische Interpretation, Gütersloh 2005, 79-91.

⁵ Vgl. *Andreas Feige* u.a., „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000; ders. / *Werner Tzschetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern 2005; *Bernhard Dressler* / *Andreas Feige* / *Werner Tzschetzsch* (Hg.), ReligionslehrerIn oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.

⁶ *Dressler* u.a. 2006 [Anm. 5], 378-401, 379. Auffallend ist eine konfessionelle Differenz, denn die Raumdimension hat bei katholischen Lehrkräften eine deutliche Präferenz.

1.3 Christlich geprägte Räume erlebbar machen: Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik

Ein dritter religionspädagogischer Zugang zur Raumdimension, dem in den letzten Jahren verstärkt Beachtung zukommt, ist die Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik⁷ (vgl. Kap. 4). Es wird versucht, Menschen, für die Kirchen oder andere Sakralräume weitgehend unbekannte Orte sind, diese durch Besuche zu erschließen. Dabei geht es in erster Linie darum, die Räume zu erkunden und ihre spezifische Atmosphäre erfahrbar zu machen, während das kognitive Wissen um die konkrete Bedeutung einzelner Gegenstände oder die Kenntnis des Baustils untergeordnete Ziele sind.

Diese drei Beispiele bestätigen nicht nur die philosophisch-anthropologischen Überlegungen zum Raumbezug menschlichen Lebens⁸ und damit auch menschlichen Lernens, sie verdeutlichen gleichermaßen, dass religiöse Erfahrung und religiöses Lernen raumbunden sind. Diese Tatsache fordert die Theorie und Praxis religiösen Lernens heute in besonderer Weise heraus: Während früher viele religiöse Erfahrungen und Lernprozesse in Alltagszusammenhängen stattfanden (z.B. durch religiöse Bräuche in der Familie, durch das Mitleben der Liturgie oder regionaler Traditionen etc.), ohne dass einer didaktischen Inszenierung bedurfte, ist heute aufgrund des zunehmenden Ausfalls alltäglicher Sozialisationsinstanzen zu fragen, wie Räume zu gestalten sind, in denen religiöses Lernen als religionspädagogisch organisierter Lernprozess angebahnt werden kann.

2. Dimensionen des Raumbegriffs

Trotz ihrer Bedeutsamkeit führte die Raumdimension über lange Zeit hinweg eher ein Schattendasein und die Frage nach der Zeitdimension menschlichen Lebens stand im Vordergrund.

In den letzten Jahren erfährt Raum jedoch in den Wissenschaften einen 'Boom'. *Karl Schlögel* spricht von der „Wiederkehr des Raumes in vielfältiger Gestalt“⁹ – eine Wiederkehr, die auch für religiöse Erfahrungen theoretisch und praktisch von Bedeutung ist. Der 'spatial turn' fordert Theologie und Pädagogik heraus und seit den späten 1990er Jahren gibt es in beiden Bereichen einige Veröffentlichungen zum Thema 'Raum'. Interessanterweise wiederholt sich in den Publikationen bis in die letzten Jahre die Aussage, dass die Beschäftigung mit 'Raum' bisher eher ein Randphänomen sei, wie exemplarisch anhand der Aussagen des Philosophen *Gernot Böhme*, der Systematischen Theologin *Elisabeth Joos* oder der Pädagogen *Marleen Noack*, *Johanna Forster* oder *Christian Rittelmeyer* gezeigt werden kann.¹⁰

⁷ Inzwischen gibt es eine weite Palette religionspädagogischer Veröffentlichungen, die der Kirchen- oder Sakralraumpädagogik zuzuordnen sind; vgl. dazu die Literaturverweise in Anm. 33.

⁸ Vgl. *Otto Friedrich Bollnow*, *Mensch und Raum*, Stuttgart 2004; *ders.*, *Anthropologische Pädagogik*, Stuttgart 1983; *Hermann Schmitz*, *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Ostfildern 1998; *ders.*, *Was ist neue Phänomenologie?*, Rostock 2003; *ders.*, *Das Göttliche und der Raum (System der Philosophie III.4)*, Bonn 2005; *Joos* 2005 [Anm. 4].

⁹ *Karl Schlögel*, *Im Raume lesen wir die Zeit*, München – Wien 2003, 11. Eine aktuelle und umfassende Zusammenschau, wie die Kategorie in den einzelnen Wissenschaften verortet ist, ermöglicht der Sammelband von *Stephan Günzel* (Hg.), *Raumwissenschaften*, Frankfurt/M. 2009.

¹⁰ Vgl. *Gernot Böhme*, *Ästhetik*. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre, München 2001; *ders.*, *Architektur und Atmosphäre*, München – Paderborn 2006; *Joos* 2005 [Anm.

2.1 Die Mehrdeutigkeit des Begriffs 'Raum'

Im englischsprachigen Raum wird zwischen dem „geschlossenen, von Grenzen umgebenen *room*“ und „*space*, dem grenzenlosen All bzw. dem abstrakten mathematischen Raum“¹¹ unterschieden. Diese Differenzierung verweist darauf, dass Raum sowohl ortsbezogen als auch ortsunabhängig sein kann.

Auch im Deutschen werden mit 'Raum' unterschiedliche Realitäten bezeichnet:

- Zunächst ist darunter ein physischer Raum zu verstehen, ein wahrnehmbares, dreidimensionales Koordinatensystem. Unter dieser Perspektive werden z.B. Fragen der Architektur religiöser Räume bzw. des Kirchenraums thematisiert. Handelt es sich um einen Naturraum, ist er durch topographische Struktur und geographische Lage zu definieren. Auch soziologische Überlegungen zum Sozialraum knüpfen an physischen Räumen an.
- Eine weitere Bedeutung kommt dem Raum als einem Ort zu, den Menschen mit Leben füllen: Sie geben Räumen Atmosphäre, leben sich in Räume ein und finden dort Erinnerungen gespeichert, Stimmungen gespiegelt oder Verhalten begrenzt.
- Unabhängig von örtlichen Gegebenheiten bietet unsere Sprache viele Raumbilder an, um menschliche Grundgegebenheiten auszudrücken, wie z.B. 'auf dem Gipfel sein' oder 'in die Tiefe abstürzen'. In diesem Sinn bezeichnen Christen sich als 'Kirche'. Raum lässt sich daher auch intermediär als Atmosphäre bzw. als imaginärer Raum verstehen, der real auf das Erleben wirkt: Menschen können einander Raum geben, einen Raum der Freude oder des Streites schaffen oder Spielräume eröffnen.
- Der Leib als Raum, der menschliche Innenraum, der mit dem Außenraum in Interaktion steht, ist eine weitere Raumperspektive.¹²

2.2 Raum als *topos* und *spatium*

In der europäischen Kultur lassen sich zwei Grundkonzepte unterscheiden.¹³ *Aristoteles* entwickelte das Konzept des Raums als *topos* (= Ort), *René Descartes* das Konzept des Raums als *spatium* (= Abstand).

4]; *Marleen Noack*, Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen, Weinheim 1996; *Christian Rüttelmeyer*, Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben, Wiesbaden 1994.

¹¹ *Max Bäcker*, Nichts als Raum. Annäherungen an den Raum, in: Franz J. Jelic / Heidemarie Kernitz (Hg.), Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität, Bad Heilbrunn 2003, 17.

¹² Umfassende Überlegungen zum Thema 'Leibraum' erarbeitete aus philosophischer Perspektive der Phänomenologe *Hermann Schmitz*, vgl. *ders.* 1998 [Anm. 8]. Zur Bedeutung von Leiblichkeit für religiöse Lernprozesse vgl. *Sybille Becker*, Leib - Bildung - Geschlecht. Perspektiven für die Religionspädagogik, Münster 2005; *Silke Leonhard*, Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Stuttgart 2006; *dies.*, Bei Leibe: Religion zu Wort kommen lassen. Körperlichkeit in religionspädagogischer Wahrnehmung, in: Thomas Klie / Silke Leonhard (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003, 166-191; *dies.*, Mit dem Körper Religion lernen? Ein Plädoyer für Leiblichkeit im Religionsunterricht, in: Wege zum Menschen 55 (5/2003) 353-360.

¹³ Hier werden v.a. die Ausführungen des Philosophen *Gernot Böhme* (vgl. *ders.* 2006 [Anm. 10] 15f., 118f.) zugrunde gelegt.

„Raum qua *topos* ist nach Aristoteles definiert als die innere Oberfläche der umgebenen Körper. Raum in diesem Sinne ist also wesentlich begrenzt, etwas, *in* dem sich etwas befindet, der Ort. [...] Die Mannigfaltigkeit der Orte bildet Gegenden, die sich wechselseitig umgeben. Der Raum im Sinne von *spatium* ist der Abstand zwischen Körpern. Er ist Distanz, die durchschritten werden kann, oder Volumen, das angefüllt wird. Beide Begriffe *topos*, *spatium*, das verbindet sie miteinander, beziehen sich wesentlich auf Körper. Körper begrenzen den Raum, der Raum ist die Extension von Körpern, ihre Abmessung. Der Raum ist das, worin Körper ihre Lage finden und durch das hindurch sich Körper bewegen. Diese Auffassung des Raumes, ich nenne sie zusammenfassend die geometrische“¹⁴.

2.3 Raum, leibliche Anwesenheit und Atmosphäre

Raum meint zum einen den gegenständlichen Raum, zum anderen den von Menschen gestalteten, daher bedarf eine Raumtheorie einer Leibtheorie.

„Raum in seiner Fülle meint immer den real eingenommenen Raum im Sinne messbarer Koordinaten, aber er meint genauso den durch Handlungen erschlossenen Raum und potentiell erschließbaren Raum, den Eigenraum und den Fremdraum innerhalb der eigenen Raumvorstellung – und natürlich auch die eminent wichtige, durch die Bezogenheit auf die Umwelt immer mit zu reflektierende soziale Dimension von Raum.“¹⁵

Weder die Leibdimension noch die Frage, wie ein Subjekt den Raum erfährt, lässt sich mit Hilfe der beiden Konzepte von *topos* und *spatium* umfassend beschreiben. Das Konzept von *topos* und *spatium* ist auch nicht geeignet, um unkörperliche Räume wie Licht-, Farb- oder Tonräume zu beschreiben. Die Körperunabhängigkeit kann z.B. am Beispiel von Malerei und Musik illustriert werden: Wie der Himmel auf Bildern zeigt, sind Farb Räume nicht notwendig durch die Farben von Gegenständen definiert. Ein Tonraum ist auch ohne einen körperlichen Resonanzraum realisierbar, sofern Musik über einen Kopfhörer gehört wird. In beiden Fällen ist jedoch die Anwesenheit eines Subjekts nötig. Diese Tatsache bezeichnet *Böhme* als „leibliche Anwesenheit“¹⁶. Dieses Phänomen kann ausgehend vom Begriff der Befindlichkeit auf zweifache Weise beschrieben werden:

„*Sich befinden* heißt einerseits *sich in einem Raume befinden* und heißt andererseits *sich so und so fühlen*, so und so gestimmt sein. Beides hängt zusammen und ist in gewisser Weise eins: In meinem Befinden spüre ich, in was für einem Raume ich mich befinde. Natürlich ist der Raum nicht nur das, was ich von ihm empfinde, nämlich die Atmosphäre. Der Raum hat auch seine dingliche Konstitution und vieles, was zu ihr gehört, geht nicht in mein Befinden ein.“¹⁷

Im Anschluss an *Hermann Schmitz* wird der Raum leiblicher Anwesenheit als „Atmosphäre“ definiert. Atmosphäre ist nicht körperlich zu verstehen, sondern leiblich zu erfahren.¹⁸

„Wir spüren Weite oder Enge, wir spüren Erhebung oder Gedrücktsein, wir spüren Nähe und Ferne, wir spüren Offenheit oder Eingeschlossenheit, wir spüren Bewegungssuggestionen. Wir

¹⁴ Ebd., 118.

¹⁵ *Joß* 2005 [Anm. 4], 78. Zur ausführlicheren Diskussion verschiedener philosophischer Ansätze, v. a. der neueren Phänomenologie zum Verhältnis von Raum und Leib vgl. ebd., 60-78.

¹⁶ *Böhme* 2006 [Anm. 10], 121f.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Vgl. zum Begriff *Hermann Schmitz*, *Der leibliche Raum (System der Philosophie III.1)*, Bonn 1967.

haben damit einige Grundbestimmungen des leiblichen Raumes, wie er im Spüren gegeben ist, genannt“¹⁹.

Die Begriffe ‘Atmosphäre’ oder ‘Raum leiblicher Anwesenheit’ sind geeignet, unkörperliche Raumphänomene zu beschreiben. Sie ermöglichen zudem, Fragen der Raumgestaltung oder -inszenierung nicht nur im Sinne einer Werkästhetik zu verstehen, sondern auch von den Wirkungen auf diejenigen, die sich im Raum befinden, d.h. rezeptionsästhetisch. Für eine ‘Raumgestaltung’ in religionspädagogischer Perspektive ist es nötig, beide Perspektiven zu beachten.

2.4 Raum als soziale Kategorie

Raum wird anknüpfend an die konkreten Gegebenheiten als Lebensraum verstanden. Teilweise werden Raum, soziale Einheit und Kultur ineingesetzt.

„In Soziologie und Kultur- und Sozialanthropologie werden gleichermaßen [...] Erörterungen darüber angestellt, durch welche diskursiven Strategien in der Sozial- und Kulturtheorie ‘Raum’ erstens als *identitätsstiftendes und Differenz bestimmendes Verortungsinstrument des Eigenen und des Fremden* erscheinen und zweitens zur *Metapher für soziale Ordnungen* gerinnen konnte.“²⁰

Ein- und Ausschlussprozesse werden über den sozialen Raum entschieden. Hierfür spielen die jeweiligen Codes des Sozialraums, d.h. Sprache, Symbole, Dinge und deren Bewertungen eine große Rolle. In diesem Sinn sind Kirche und Schule ebenso Sozialräume wie bestimmte Milieus in Stadtteilen. In der Pädagogik wurde der Gedanke des sozialen Raums zunächst in der Sozialpädagogik und der Jugendarbeit thematisiert, inzwischen ist jedoch auch von der Schule als Sozialraum vermehrt die Rede.²¹

3. Erfahrung religiös geprägter Räume oder religiöse Raumerfahrung?

Orte können als Räume erfahren werden, die aufgrund der Architektur, der Einrichtung, der darin stattfindenden Rituale etc. religiös geprägt sind. Eventuell ermöglichen sie auch eigene Erfahrungen mit Religion. Diese Unterscheidung ist religionspädagogisch wichtig, da es zwar möglich ist, die Erfahrung religiös geprägter Räume (didaktisch) zu inszenieren, dies aber nicht notwendig dazu führt, dass das Subjekt diesem Raum eine Bedeutung für die eigene Religiosität zuspricht. Im Blick auf physisch vorhandene Räume sind mindestens nachfolgende Differenzierungen möglich.

3.1 Naturräume

Alle Religionen kennen bestimmte ‘heilige Orte’ in der Natur – Orte, denen eine besondere Kraft zugesprochen wird: der Ayers Rock der Aborigines, der Ganges der Hindus oder die Dolmen in der Bretagne.²² Obwohl in den monotheistischen Religionen Orten nicht explizit eine solche Kraft zugesprochen wird, kennen Christentum, Judentum und Islam besonders verehrungswürdige Orte, die mit der Erinnerung an ein wichtiges Er-

¹⁹ Böhme 2006 [Anm. 10], 122.

²⁰ Regina Bormann, Raum, Zeit, Identität. Sozialtheoretische Verortungen kultureller Prozesse, Opladen 2001, 266f.

²¹ Zum aktuellen Forschungsstand vgl. Christian Reutlinger, Erziehungswissenschaft, in: Günzel 2009 [Anm. 9], 93-108, 100-106.

²² Die Fülle von Publikationen zu Energie- oder Kraftorten, magischen und heiligen Orten oder den Gestaltungselementen des Feng Shui lässt das große Interesse an diesem Themenkreis erkennen, das sich aus diversen religiösen oder spirituellen Traditionen speist.

eignis in der Religionsgeschichte verknüpft sind und deshalb oft Wallfahrtsorte wurden. Häufig waren sie schon in Vorzeiten Kultstätten.²³ Zu klären wäre, ob diesen Orten eine Kultur übergreifende, archetypische Funktion zukommt²⁴ oder ob diese Orte kulturell unterschiedlich geprägt werden.

3.2 Liturgische Räume

Die Bauwerke der Religionen zeigen, dass Menschen schon immer großen Wert auf die Gestaltung von Sakralräumen gelegt haben. Mit hohem Aufwand wurden Kunstwerke geschaffen, deren Formvollendung nur durch die Zusammenarbeit vieler gelingen konnte. Religiöse Bauwerke überdauern häufig viele Generationen, aber ihre Raumgestaltung drückt dennoch das Lebensgefühl der jeweiligen Erbauergeneration aus.

„Obwohl eine katholische Kirche neben Wänden, Fenstern und Türen stets weitere Elemente wie ‘Altar’, ‘Ambo’ und ‘Tabernakel’ beinhaltet, verkörpert eine gotische Kathedrale mit ihrer Lichtmetaphorik eine andere Raumidee als die moderne Autobahnkirche in Baden-Baden mit ihrer Kreuzsymbolik. [...] Räumen [ist] auch ein spezifischer Aufforderungscharakter, eine Atmosphäre, Gestimmtheit eigen. Sie ist zwar nicht für jeden und zu jedem Zeitpunkt zwingend, aber religiös-kulturell nicht beliebig, und nicht überall zu haben.“²⁵

Liturgische Räume sind einerseits architektonisch für die Liturgie gestaltet, andererseits sind es durch die Liturgie oder eine andere Praxis gestaltete Räume, und die jeweilige Gestaltung verändert Wirkung und Erleben des Raums: In einer Kirche kann ein Gottesdienst oder ein Konzert stattfinden. Ein Gottesdienst kann je nach Datum im Kirchenjahr oder nach biographischer Situation der Gottesdienstbesucher/innen Raum der Erinnerung, Raum der Freude, der Trauer, des Gebetes, der Gottesbegegnung oder der Langeweile sein. Die Dimension liturgischer Räume kann sowohl zeitlich als auch kulturell differenziert betrachtet werden.

3.3 Alltagsräume

Nicht nur an heiligen Orten und in liturgischen Räumen begegnen Menschen Religion, sondern auch in Alltagsräumen: Das kindliche Abendgebet findet vermutlich im Kinderzimmer statt. Religiöse Feste in der Familie werden im Wohnzimmer gefeiert und auch die Kommunionkatechese findet häufig hier statt. Der Ort der Firmkatechese ist vielfach ein mehr oder wenig ansprechend gestalteter Jugendraum im Pfarrzentrum. Religionsunterricht findet – je nach Schule – im Klassenzimmer, im Videoraum der Schule (im Keller?) oder im eigens gestalteten Religionszimmer statt. Fragen nach Tod und Auferstehung werden möglicherweise in einem sterilen Krankenzimmer gestellt. Während Naturräume wegen ihrer besonderen Ausstrahlung als heilige Orte verehrt werden und liturgische Räume für die religiöse Liturgie geschaffen wurden, stehen bei Alltagsräumen keine religiösen, sondern andere Gestaltungsideen im Vordergrund, z.B.

²³ Vgl. Assmann 2003 [Anm. 2]; Ingrid Riedel, Beseelte Orte. Plätze der Natur – Stätten der Kultur – Räume der Spiritualität, Stuttgart 2001.

²⁴ Vgl. die psychoanalytische Darstellung der Elementarformen von Umhüllungen wie Dach, Wand, Tür und Fenster in ihrer Entwicklungsgeschichte von Dieter Funke, Die dritte Haut. Psychoanalyse des Wohnens, Gießen 2006.

²⁵ Wolf-Eckart Failing, Die eingeräumte Welt und die Transendenzen Gottes, in: ders. / Hans-Günter Heimbrock, Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis, Stuttgart 1998, 91-122, 114.

die Kommunikations- oder Rückzugsfunktion eines Raumes oder die Möglichkeiten seiner vielseitigen Verwendung. Zu prüfen ist daher, für welche Dimensionen von Religiosität ein Raum offen ist und welche er möglicherweise verschließt – eine Überlegung, die sich nach der Trennung von Heiligem und Profanem heute umso mehr stellt.

3.4 Museen

Nicht nur durch die Museumsarchitektur, sondern auch mittels Ausstellungen zu religiösen Themen inszenieren Museen Religion. Die Gegenstände einer Ausstellung sind zugleich Wissens- und Wertbestände einer Kultur. Dadurch findet einerseits eine Auseinandersetzung mit Religion als Element von Kultur statt, andererseits sind Museen selbst nach quasi „sakralen Raumprogrammen“²⁶ gestaltet. Interessanterweise ähnelt sogar das Verhalten von Besuchern der Museen dem von Kirchenbesuchern.²⁷

3.5 Religiöse Anklänge in anderen Raumkontexten

Zunehmend werden Orte, die keine religiösen (Lern)Räume sind, heute explizit mit spirituellen oder religiösen Elementen ‘aufgeladen’ und es entsteht eine Melange von Raumdesign und Religion in Bereichen, die traditionell nicht der Religion zugeordnet sind. So folgt unter der Überschrift „Der Weg zur Ritualarchitektur“ kein Artikel über den Bau religiöser Gebäude, sondern eine Beschreibung der „Kultur im Bad“, mit der eine Sanitärfirma für ihre Produkte wirbt.²⁸ Die Verbindung der Produkte in Anspielung auf Transzendenz erhöht deren Inszenierungswert.

4. Religiöses Lernen als räumliches Lernen

Der Zusammenhang zwischen religiösen Lehr-/Lernprozessen und Raum soll im Folgenden in drei Angängen konturiert werden.

4.1 Räume und Atmosphären ‘bilden’ Religion

Nicht nur Worte und Taten, sondern auch Gesten und Räume bilden.²⁹ Die Bedeutung der raum-zeitlichen Form religiösen Lernens illustriert exemplarisch *Fulbert Steffenskys* Erinnerung an seine Kindheit:

„In meiner katholischen Kindheit habe ich eine wortkarge und gestenreiche Religion erlebt. Zu einem besonderen religiösen Bewusstsein zu erziehen, war kein Ideal. Auch die Erwachsenen hatten kein differenziertes Glaubensbewusstsein; wohl hatten sie ein reiches und ausgeklügeltes Praxiswissen. [...] Man lebte in eingerichteten religiösen Welten, in denen alles seinen Platz, seine Zeit und seine Art hatte. Religiöse Begehung war wichtig, nicht religiöses Bewusstsein. Es war eine religiös gekonnte Welt. Sie musste nicht erst von den einzelnen Subjekten hergestellt werden, sie lag vor und war von vielen erbaut.“³⁰

Räume sind quasi Subjekte, die zur Bildung führen. Kirchenbauten verdeutlichen dies ebenso wie Schulgebäude. Baumeister romanischer oder gotischer Kathedralen versuch-

²⁶ Sabine Offe, Museen, Tempel, Opfer, in: Peter J. Bräunlein (Hg.), Religion und Museum. Zur visuellen Repräsentation von Religionen im öffentlichen Raum, Bielefeld 2004, 119-138, 121.

²⁷ Vgl. Bräunlein 2004 [Anm. 26].

²⁸ Firma Dornbracht, Kultur im Bad. Ideen für Lebensräume, o.J., 4.

²⁹ Vgl. dazu aus pädagogischer Sicht Gerold Becker / Johannes Bilstein, Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie, Seelze-Velber 1997.

³⁰ Fulbert Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2006, 91.

ten ebenso wie heutige Kirchenarchitekten mehr, als nur einen Versammlungsraum zu schaffen. Sie schufen die Darstellung einer bestimmten Theologie oder eines bestimmten Zeitgefühls.³¹ Ebenso verändert sich die Architektur von Schulen zusammen mit den jeweiligen pädagogischen Leitideen.

Die Kirchenpädagogik bzw. Kirchen- oder Sakralraumpädagogik³², die in den letzten Jahren zunehmend Interesse findet³³, nutzt diese Tatsache. Kirchenraumpädagogik lässt entdecken und erfahren, wie das Christentum Gestalt gewinnt und christlicher Glaube konkret wird. Ihr Ziel ist „eine ‘Alphabetisierung’ gegenüber der fremd gewordenen christlichen Kultur“³⁴.

Die Tatsache, dass es eine Wechselwirkung zwischen Kirchenräumen und dem Subjekt gibt und Kirchen Symbole für alltagsentobene (Lebens)Räume sind, wird von Menschen genutzt, die biographische Knotenpunkte (Taufe, Trauung, Beerdigung) in einer Kirche begehen, obwohl sie sich im Alltag wenig mit religiösen Fragen beschäftigen. Der nicht-alltägliche Raum wird auch von Künstlern geschätzt, die in Kirchen Kunstwerke ausstellen oder Konzerte aufführen. In der Werbung wird sowohl die dem Alltag entobene als auch die bildende Wirkung der religiösen Architektur für das Produkt genutzt, um das den Alltag Transzendierende auszudrücken: Ein Beispiel ist eine Renault-Werbung im Ambiente einer gotischen Kathedrale. Interessanterweise ist kein Auto zu sehen; lediglich der Text verweist auf das Produkt: „Für Liebhaber großzügiger Architektur: Ein Renault“ und knüpft damit sowohl an die Wirkung eines Kirchenbaus als auch an kulturelle Wissensbestände an.

³¹ Die Diskussion, ob die Kirche mehr als ein Versammlungsraum ist, die vor allem in der protestantischen Theologie diskutiert wird, verbunden mit der Frage, inwieweit eine Kirche unabhängig von kultischen Feiern ein ‘heiliger Raum’ sei bzw. eine entsprechende Ausstrahlung habe, wird hier nicht weiter erörtert. In der katholischen Theologie deutet die Präsenz des Göttlichen im Tabernakel auf eine von der Versammlung unabhängige besondere Qualität des Raums. Zusammenfassend zur Diskussion aus protestantischer Sicht vgl. *Elisabeth Jooß*, Theologie, in: Günzel 2009 [Anm. 9], 366-399; *Klaus Raschzok*, Spuren im Kirchenraum. Anstöße zur Raumwahrnehmung, in: *Pastoraltheologie* 89 (3/2000) 142-157; *Günter Rombold*, Kirchenräume als Begegnungsorte, in: *ThPQ* 153 (1/2005) 58-66.

³² Zum Begriff führt *Martina Gelsing*, KirchenRaumPädagogik als Disziplin der TheologInnen? Querschnitt durch Publikationen eines sich rasch ausbreitenden Forschungs- und Arbeitsfeldes, in: *ThPQ* 151 (3/2003) 292-297, 292 aus: „Ein neues Forschungsfeld an der Schnittstelle von Kunst und Kirche beginnt sich zu etablieren: KirchenRaumPädagogik. Während der Begriff ‘Museumspädagogik’ seit geraumer Zeit in aller Munde ist, wird bei der neuen Sprachschöpfung ‘Kirchenpädagogik’ nicht nur der erste Teil des Begriffes ausgetauscht, sondern insbesondere der Raum des Erlebens von Kunstwerken, der Kirchenraum als liturgischer Ort, bewusst miteinbezogen. Zunächst in der evangelischen Kirche Deutschlands verbreitet, ist die Kirchenpädagogik dort zu einem der innovativsten (und auch kreativsten) Felder der letzten Jahre geworden.“ M.E. ist dem Begriff ‘Sakralraumpädagogik’ der Vorzug zu geben, da er sakrale Räume anderer Religionen einbezieht.

³³ Vgl. *Gelsing* 2003 [Anm. 32]; *Hartmut Rupp* (Hg.), *Handbuch Kirchenpädagogik*, Stuttgart 2006; *Albert Gerhards*, Sinn und Sinnlichkeit sakraler Räume. Kirchenraumpädagogik ist im Kommen, in: *HerKorr* 60 (3/2006) 149-153; *Roland Degen*, „Den Räumen Raum geben“, in: *JRP* 18 (2002) 115-123; *ders.* / *Inge Hansen* (Hg.), *Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen*, Münster 1998; *Sigrid Glockzin-Beyer* / *Horst Schwebel* (Hg.), *Kirchen-Raum-Pädagogik*, Münster 2002; *Margarete Luise Goecke-Seischab* / *Jörg Ohlemacher*, *Kirchen erkunden, Kirchen erschließen*, Lahr 1998; *Thomas Klie* (Hg.), *Kirchenpädagogik und Religionsunterricht*. 12 Unterrichtseinheiten für alle Schulformen, Loccum 2001; *Siegfried Macht*, *Kirchenräume begreifen*. 70 Bausteine für Kirchenbesuch und Klassenzimmer, Lahr 2002. Vgl. auch die umfassende Literaturliste auf der Homepage des Bundesverbandes unter: www.bvkirchenpaedagogik.de.

³⁴ *Rupp* 2006 [Anm. 33], 18.

Die Wechselwirkung zwischen Raum bzw. Atmosphäre und Subjekt ist auch in alltäglichen Zusammenhängen relevant. Die Atmosphäre eines abendlichen Gebetsrituals oder einer jährlichen Weihnachtsfeier hat Auswirkungen auf religiöse Lehr-/Lernprozesse.

4.2 *Religiöse Räume und Atmosphären werden gebildet*

Während zunächst vom Raum quasi als Handlungsträger der Bildungsgedanke skizziert wurde, wird im nächsten Schritt der Raum als Objekt gesehen, während Menschen Handlungsträger sind, d.h. Räume werden gebildet.

- Räume als Objekte werden gegenständlich gebildet: Gebäude werden gebaut und Zimmer eingerichtet. Durch die gegenständliche Gestaltung wird Räumen eine unterschiedliche Atmosphäre zugewiesen, abhängig von Architektur, Einrichtung und Sitzanordnungen. Ein Klassenzimmer wirkt anders als ein Meditationsraum.
- Unter der Perspektive der leiblichen Anwesenheit werden Räume bzw. Atmosphäre unabhängig von der gegenständlichen Gestaltung gebildet. Die Subjekte in einem Raum schaffen durch ihre Form der Interaktion und Kommunikation atmosphärisch bestimmte Raumqualitäten. Die Anwesenden bilden durch ihre eigene Gestimmtheit oder durch den Anlass des Zusammenseins Atmosphäre; diese kann belastend und entlastend wirken, kommunikativ oder unkommunikativ sein, etc. Diese Tatsache möchte ich als 'reale Atmosphäre' bezeichnen.
- Von der realen kann die 'imaginierte Atmosphäre' unterschieden werden. Atmosphäre wird in Rollenspielen, Fantasiereisen, Filmen o.ä. imaginiert. Die von den Anwesenden erzeugte Raumstimmung muss nicht mit der realen Befindlichkeit übereinstimmen, sondern entspricht Rollenvorgaben. Durch imaginierte Raumgestaltung können Alternativen zur Realität erprobt und eventuell eingeübt werden. Hierdurch erweitert sich die Rollenflexibilität und wächst die Fähigkeit zur gegenseitigen Perspektivübernahme – zentrale Aspekte sozialer Kompetenzen.

Während den Möglichkeiten der gegenständlichen Raumgestaltung in der Schule häufig Grenzen gesetzt sind, kommt der realen und imaginierten Raumbildung im Rahmen schulischen Unterrichts eine herausragende Bedeutung zu. Die Interaktionen zwischen den Personen im Raum entscheidet dann, welche Qualität der Raum real oder imaginiert erhält und welche Lehr-/Lernprozesse gefördert oder behindert werden.

4.3 *Religiosität benötigt verschiedene Räume bzw. Atmosphären*

Unter der Voraussetzung, dass religiöse Kompetenzen in die Dimensionen von „religiöser Sensibilität“, „religiöser Inhaltlichkeit“, „religiösem Ausdrucksverhalten“, „religiöser Kommunikation“ und „religiös motivierter Lebensgestaltung“ unterschieden werden können³⁵, ist zu überlegen, ob der Erwerb dieser Kompetenzen unterschiedlicher Räume und Atmosphären bedarf.

Die Bedeutung verschiedenartiger Räume für verschiedene Dimensionen von Religiosität sei am Kirchenbau verdeutlicht: Während das Hauptschiff u.a. dem Erwerb oder der Vertiefung religiöser Inhalte und dem gemeinsamen Ausdruck des Glaubens dient, ist die Anbetungskapelle eher Ort für privaten religiösen Ausdruck, religiöse Kommunika-

³⁵ Ulrich Hemel, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. 1988, 672-691.

tion findet im Pfarrsaal statt und religiös motivierte Lebensgestaltung meist außerhalb des Kirchengebäudes. Diese Orte unterscheiden sich meist in der Raumqualität ebenso wie in Größe und Sitzordnung.

Auf den schulischen Kontext bezogen ist zu fragen, welche Konsequenzen die Bedeutung verschiedener Räume und Atmosphären für religiöse Lehr-/Lernprozesse auf die Gestaltung von Unterrichtsräumen und deren Atmosphären hat und welchen Einfluss Lehrkräfte hierauf nehmen können. Diese Frage kann jedoch nicht unabhängig von der Zielsetzung des Unterrichts beantwortet werden.

5. RaumBildung als Herausforderung für die Religionspädagogik

Die anthropologische Bedeutung von Raum und die Wechselwirkungen zwischen Bildungsprozessen und Räumen qualifiziert die Frage des Raums als eine pädagogische. Unter der Voraussetzung, dass sich Religion zum einen durch ihre Inhalte erschließt, zum anderen durch ihre Formen, ist diese Frage gleichermaßen eine religionspädagogische. Die Erschließung religiöser Räume und Ausdrucksformen ist heute umso notwendiger, als immer mehr Menschen nach dem Wegfall des christentümlichen Milieus mit Formen gelebten Glaubens erst bekannt gemacht werden müssen. Sie betreten sozusagen unbekannte Räume – und dies betrifft keineswegs nur Kinder und Jugendliche.

Im Begriff RaumBildung spiegelt sich die Mehrdeutigkeit der Aufgabe: die (Selbst-)Bildung von Menschen im Blick auf religiöse Räume und die Bereitstellung von Räumen für religiöse Bildung. Ansätze und mögliche Weiterentwicklungen einer raumbezogenen Religionspädagogik werden nun unter vier Aspekten skizziert: (1) Kirchenraumpädagogik als eine originär raumbezogene Form des Lernens, (2) Qualifizierung einer raumbezogenen Religionsdidaktik, (3) Überlegungen zum Schulraum als Ort religiösen Lernens und (4) Raumkompetenz von Lehrer/innen und Schüler/innen als notwendige Voraussetzung einer raumbezogenen Religionsdidaktik.

5.1 Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik – eine originär raumbezogene Form des Lernens

Kirchen- bzw. Sakralraumpädagogik versteht den Zugang zu den Gebäuden anders als klassische Kirchenführungen. Kirchenraumpädagogik findet im Normalfall weniger in der Schule als in religiös geprägten Räumen (Kirchen oder im weiteren Sinn auch Synagogen oder Moscheen) statt. Das pädagogische Anliegen bezieht sich in erster Linie auf die Hinführung zu diesen Räumen. Daher ist der Ansatz nicht notwendig auf Heranwachsende oder den Lernort Religionsunterricht bezogen, er kann aber als eine raum-orientierte Unterrichtsform in diesen eingebunden sein. Auf der Basis aktueller kirchenraumpädagogischer Überlegungen³⁶ ist das Ziel, religiöse Räume für Menschen zu erschließen, denen die jeweiligen Sakralräume weitgehend fremd sind. Durch bewusste 'Begehung' einer Kirche soll ein probeweises Erleben religiöser Ausdrucksformen ermöglicht werden. Das Ziel ist weniger, architektonische Fragen zu beantworten, als vielmehr Menschen dazu zu führen, sich in die Rolle der Gläubigen hineinzuversetzen und so die Bedeutung religiöser Symbole und Ausdrucksformen zumindest ansatz-

³⁶ Vgl. die Literaturhinweise in Anm. 33.

weise zu erleben.³⁷ Durch die Identifizierung mit einer religiösen Ausdrucksgestalt kann ein Verständnis von und evtl. auch ein Zugang zu religiösen Ausdrucksformen einer Religion eröffnet werden. Da kirchenraumpädagogische Zugänge die Fremdheit der Adressat/innen gegenüber den Traditionen häufig voraussetzen, korreliert ihr Anliegen in dieser Hinsicht mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. Notwendig ist zum einen, die Grenze didaktischer Prozesse zu beachten und ein Probehandeln von einer Glaubensausübung zu unterscheiden, zum anderen im Rahmen des Religionsunterrichts nicht nur Ausdrucksformen erlebbar zu machen, sondern sie auch zu reflektieren und mit Wissen über diese Formen zu verbinden.

5.2 Qualifizierung einer raumbezogenen Religionsdidaktik

In Weiterführung des symboldidaktischen Lernens³⁸ zielen die Entwürfe einer 'performativen Religionsdidaktik' darauf, Religion nicht nur zu erklären, sondern „als eine Praxis zu erschließen“³⁹. Performative Religionsdidaktik geht davon aus, dass „christliche Religion nur als kommunizierte, gestaltete, gefeierte Religion“⁴⁰ begreifbar ist. Deshalb müssen Darstellungen von Religion kennengelernt werden, ehe eine Reflexion möglich ist. Wege einer Erschließung von Religion über deren Darstellungen können sehr verschieden sein und müssen es auch, je nach Zielsetzung und Zielgruppe. Obwohl das Wort 'Raum' häufig zitiert wird, geschieht dies meist ohne grundsätzliche Überlegungen zur Mehrdimensionalität des Raumbezugs und zu deren Konsequenzen. Um den

³⁷ Roland Degen unterscheidet grundsätzlich fünf Typen der Kirchenerkundung: den (1) Baukunde-Typ, der vor allem architektonisch-baugeschichtliche Daten vorstellt, den (2) catechetischen Typ, der Kirchen von ihrer Bedeutung für den Glauben her erklärt, den (3) symboldidaktischen Typ, der Symbole zu erschließen versucht, den (4) handlungsorientierten Typ, der die Zeitumstände und Entstehungsbedingungen erfahrbar machen möchte, und schließlich den (5) Neues gestaltenden Typ, der nicht nur an Bestehendes heranführen will, sondern zur Entwicklung neuer Formen anregen möchte. Vgl. ders., „Echt stark hier!“ Kirchenräume erschließen. Aufgaben – Typen – Kriterien, in: ders. / Hansen 1998 [Anm. 33], 5-19. Gottfried Bitter unterscheidet fünf Leitvorstellungen einer Kirchenführung: „Heimatmuseum“, Schauraum religiöser Kunst, Entdeckungs-/Erlebnisraum 'Religion des Evangeliums', Lebensraum 'Religion des Evangeliums' und „Bilderkatechismus“. Vgl. ders., „Sakrale Räume erkunden. Kirchenführungen und religiöse Kultur, in: Thomas-Morus-Akademie Bensberg, Sakrale Bauten entziffern. Zur Konzeption von Kirchenführungen, Bensberg 2003

³⁸ Vgl. Hubertus Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 1997 [1982]; Peter Biehler, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989.

³⁹ Thomas Klie, Wohnkulturen. Eine biographische Topologie gelehrter Religion, in: Andreas Feige / Bernhard Dressler / Albrecht Schöll (Hg.), Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion' bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004, 47-66, 51. Die Theorieentwicklung fand zunächst als eine Reflexion der protestantischen Gestalt religiöser Praxis statt. Vgl. Leonhard / Klie 2003 [Anm.12]. Auf der Basis einer grundlegenden Reflexion von Symbol und Zeichen entwarfen Bernhard Dressler und Michael Meyer-Blanck eine semiotische Religionsdidaktik; vgl. dies. (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998. Auf katholischer Seite legten u.a. Hans Schmid und Hans Mendl Überlegungen vor. Vgl. Hans Schmid, Mehr als Reden über Religion; in: rhs 45 (1/2002), 20-31; Mendl hat seine Konzeption jüngst ausführlich beschrieben, vgl. ders., Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder. München 2008. Zur Diskussion der Ansätze vgl. Michael Domsgen, Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?, in: RpB 55/2005, 31-50; Thomas Klie / Bernhard Dressler, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Pastoraltheologie 96 (6/2007) 241-254; Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je. „Religion inszenieren“ und „Religion reflektieren“ – Eine Alternative?, in: Kirche und Schule 139/2006, 9-14.

⁴⁰ Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach 2002, 122.

Raumbezug zu präzisieren, ist die Verwendung des Performanzbegriffs zu differenzieren.⁴¹

In Ansätzen, die sich von sprachwissenschaftlichen Überlegungen im Anschluss an Sprechakttheorien herleiten, werden religiöse Ausdrucksformen im Sinne 'semiotischer Zeichen' verstanden. Im Mittelpunkt stehen die Fragen nach den Strukturen und den Bedingungen von Mittelbarkeit und Verstehbarkeit religiöser Zeichen. Da Zeichenprozesse konventionellen Regeln (Codes) unterliegen, gelingt Kommunikation in Sachen Religion nur, wenn gemeinsame Codes angewandt werden. Hierfür ist es nötig, diese Codes zu erproben.

Andere Konzepte schließen stärker an den theaterwissenschaftlichen Begriff der Performance an, so z.B. *Thomas Klie*, der Religion als eine 'Inszenierungsreligion' bezeichnet. Er hebt hervor, dass es nötig sei, „der Religion Raum [zu] geben“⁴². Dies kann sowohl von physisch vorhandenen religiösen Räumen her konzipiert werden als auch von der Herstellung religiöser Räume bzw. religiöser Atmosphäre durch „didaktische Inszenierungen“⁴³. Inszenierung ist nicht mit Nachspielen gleichzusetzen. Um diesen Unterschied zu verdeutlichen, verende ich die Beschreibung von Performanz durch den Ethnologen *Victor Turner*.⁴⁴ Er geht davon aus, dass eine ethnologische Inszenierung sozialer Zeremonien fremder Kulturen dazu führt, nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Kultur besser zu verstehen. Inszenierung ist weder Performativität im Sinne von Glaubensvollzug noch Probehandeln, sondern etwas Drittes dazwischen. In gleicher Weise wird Performanz im Psychodrama verstanden.⁴⁵ In einem psychodramatischen Spiel übernehmen die Mitspieler/innen die Rolle einer anderen Person, fühlen sich in diese Rolle ein und erleben so für die Zeit des Spiels die Welt aus der Perspektive eines Anderen. Durch diese Rollenidentifizierung lernen sie eine fremde Welt kennen und erweitern zugleich das eigene Rollenrepertoire. Dies hat häufig zur Folge, dass den Mitspieler/innen während der Übernahme einer fremden Rolle bisher unbekannte Aspekte des eigenen Lebens bewusst werden. In einer solchen spielerischen Identifikation auf Zeit geschieht mehr als im Gespräch: Es gelingt, eine fremde Wirklichkeit tiefer zu verstehen, ohne die Notwendigkeit, diese Perspektive für das eigene Leben zu übernehmen.

⁴¹ Zum Begriff vgl. *Uwe Wirth* (Hg.), Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002; aus religionspädagogischer Perspektive vgl. *Hanna Roose*, Performativer Religionsunterricht zwischen Performativität und Performanz (www.rpi-loccum.de/download/roose.pdf [10.01.09]). Diese Differenzierung betrifft vor allem die Ansätze in der protestantischen Theologie.

⁴² Vgl. *Thomas Klie*, Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 2003.

⁴³ *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: Leonhard / Klie 2003 [Anm. 12], 152-165, 159.

⁴⁴ *Victor Turner*, Dramatisches Ritual – Rituelles Drama. Performative und reflexive Ethnologie, in: Wirth 2002 [Anm. 41], 193-209.

⁴⁵ Das Psychodrama ist eine gruppentherapeutische Methode, bei der Vorstellungen und Situationen in Handlung und Szenen umgesetzt werden, um so vor allem die Gefühlsdimension sichtbar zu machen und Veränderungsmöglichkeiten durchzuspielen. Die verschiedenen Modelle des Bibliodramas stützen sich zum Teil auf psychodramatische Konzepte. Einen einführenden Überblick zum Psychodrama geben *Martina Rosenbaum / Ulrike Kroneck*, Das Psychodrama. Eine praktische Orientierungshilfe!, Stuttgart 2007.

Performative Ansätze lassen also grundsätzlich die Deutung von Inszenierung der Religion als Glaubensvollzug (Performativität) oder als Inszenierung religiöser Ausdrucksformen (engl.: Performance) zu. Performance hat einen eindeutigen Raumbezug, sowohl im Sinne von realen als auch von imaginierten Räumen. Auf der Basis des öffentlichen Bildungsauftrags ist jedoch der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Inszenierungen in einer öffentlichen Schule anderen räumlichen und pädagogischen Bedingungen unterliegen als Inszenierungen im kirchlichen Rahmen. Ein wesentliches Kriterium ist, dass die kognitive Durchdringung nicht ausfallen darf, wie *Rudolf Englert* in der Auseinandersetzung mit performativen Ansätzen betont.⁴⁶

5.3 Der SchulRaum als Ort religiösen Lernens

Im Laufe von zwölf Schuljahren verbringen Schüler/innen ca. 15000 Stunden in der Schule und in Ganztagschulen werden es vermutlich noch mehr sein. Geht man davon aus, dass ein Jugendlicher ca. 16 Stunden am Tag wach ist, verbringt er während der Schulzeit etwa 1/5 der gesamten wachen Lebenszeit in der Schule. Daher ist es verwunderlich, dass die Bedeutung von Räumen für Lehr-/Lernprozesse im Rahmen von Schule – mit Ausnahme von Elementar- und Grundschulpädagogik – kaum Thema der Didaktik ist, während das Beziehungsgefüge zwischen Lehrkraft, Schüler/innen, Inhalten und Vermittlungswegen im Vordergrund steht.

Das Thema markiert in den Erziehungswissenschaften einen Randbereich und bisher sind keine umfassenden Theorieentwürfe zu finden, obwohl in den letzten zehn Jahren einige Publikationen, meist Sammelbände, zum Themenspektrum 'Pädagogik und Schulbau, Schulraumgestaltung, Lernen und Raum' erschienen.⁴⁷ Daher ist die geringe Rezeption in der religionspädagogischen Theorieentwicklung nicht verwunderlich. In der Praxis könnte man den Eindruck gewinnen, Religionslehrkräfte verlassen lieber das Klassenzimmer und suchen außerhalb nach Räumen, an denen Religion begehbar oder erfahrbar ist (vgl. Kirchenraumpädagogik) oder setzen sich für schulpastorale Räume in der Schule ein, wie z.B. Meditations- oder Besprechungszimmer, als sich an den Raumbedingungen für den Unterricht in der Schule abzuarbeiten.

Bereits vor mehr als 25 Jahren forderte *Hubertus Halbfas*: Es geht „bei der Frage nach der Architektur unserer Schulen und der Einrichtung unserer Klassenzimmer nicht um vordergründige Probleme einer ästhetischen Gestaltung, sondern um ein grundlegendes Verständnis der anthropologischen Bedeutung des Lernraumes. Hier steht im Ansatz die Frage nach dem, was wir unter Schule und Lernen verstehen wollen, zur Disposition, denn immer schon waren die bauliche Gestalt der Schule und das Erscheinungsbild des Klassenzimmers der gegenständliche Ausdruck dessen, was in diesen Schulen pädagogisch geschah. In jedem Fall bedeuten Schulhaus und Klassenzimmer eine

⁴⁶ Vgl. *Englert* 2006 [Anm. 39], 13f.

⁴⁷ Vgl. *Noack* 1996 [Anm. 10]; *Becker / Bilstein* 1997 [Anm. 29]; *Jelich, / Kemnitz* 2003 [Anm. 11]; *Eckart Liebau, / Gisela Miller-Kipp / Christoph Wulf*, Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie, Weinheim 1999; *Rotraut Walden, / Simone Borrelbach*, Schulen der Zukunft. Gestaltungsvorschläge der Architekturpsychologie, Heidelberg-Krönung 2002; *Mirka Dickel / Detlef Kanwischer* (Hg.), TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert, Berlin /Münster 2006; *Jutta Ecarius / Martina Löw* (Hg.) (1997); Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse, Opladen 1997; *Kristin Westphal* (Hg.) Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim/München 2007. Zum Forschungsüberblick vgl. *Reutlinger* 2009 [Anm. 21], 93-108.

Vor-Ordnung der schulischen Sozialisation.⁴⁸ *Halbfas* fordert daher einen „Verzicht auf die gewohnte Standard-Ausstattung der Klassenzimmer, stattdessen ein *gemeinsames*, stetiges Einrichten des Klassenraumes nach eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Ein solcher Vorgang darf nicht in einer einmaligen Aktion bestehen, sondern muss prozesshaft sein, um erzieherisch wirksam zu werden. Dann entstehen lebendige Ordnungen, die sowohl beanspruchen als auch inneren Halt geben, denn in wohnlichen Klassenräumen vermag sich der Schüler mit Leib und Seele einzuhäuten.“⁴⁹

Klassenräume als eine pädagogische Aufgabe sind eine zweifache religionspädagogische Herausforderung: Zum einen ist die Frage zu beantworten, wie Räume gestaltet sein müssen, um Schüler/innen unter den jeweiligen entwicklungs- und milieuspezifischen Kriterien zu entsprechen⁵⁰ und ein pädagogisch sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. Es ist dabei auch zu berücksichtigen, dass Milieus historischen Wandlungsprozessen, kulturellen Unterschieden und Stilfragen unterliegen. Dies gilt auch für den Schulbau und die Klassenzimmergestaltung unterschiedlicher Epochen⁵¹, daher ist die Gestaltung in Abhängigkeit von konkreten Lebenswelten jeweils neu zu überprüfen. Zum anderen ist der Frage nachzugehen, wie Räume gestaltet sein müssen, um religiöse Lehr-/Lernprozesse in den verschiedenen Dimensionen von Religiosität zu ermöglichen und ein Kennenlernen der Formen gelebten Glaubens zu ermöglichen: Es ist zu fragen, ob Räume so gestaltet werden, dass z.B. die Botschaft von einem Gott, der „hinaus ins Weite führt“ (Ps 18,20) verstanden werden kann.⁵²

5.4 'Raumkompetenz' von Lehrer/innen und Schüler/innen

Die beschriebenen Herausforderungen einer raumbezogenen Religionsdidaktik sind nur zu bewältigen, wenn die Beteiligten Raumkompetenz entwickeln. Es ist wichtig, dass Lehrer/innen und Schüler/innen „den Umgang mit Atmosphären lernen“⁵³ – eine Kompetenz, die nötig ist, um die 'Botschaft' des Unterrichtsraums wahrzunehmen. Für einen Religionsunterricht als „Realisation“⁵⁴ oder „Performance“⁵⁵ sind atmosphärische und inszenatorische Gestaltungskompetenzen Voraussetzungen. Dabei geht es nicht nur um die Materialität des Raumes und seiner Einrichtung, sondern um die atmosphärische Inszenierung von Raum, die fast ohne Hilfsmittel auskommt. Diese Raumkompetenz sollen in fünf Dimensionen entfaltet werden.

⁴⁸ *Halbfas* 1997 [Anm. 38], 168.

⁴⁹ Ebd., 168f.

⁵⁰ Vgl. *Anton A. Bucher*, Wie eignen sich Kinder und Jugendliche räumlich Umwelt an? Entwicklungspsychologische Skizzen, in: rhs 43 (3/2000) 145-154.

⁵¹ Vgl. *Johannes Bilstein*, Hör-Räume – Seh-Räume. Zur real- und Imaginationsgeschichte von Schulbauten, in: Kristin Westphal (Hg.), Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes, Weinheim – München 2007, 95-120.

⁵² Zur theologischen Bedeutung des Raums für den Glauben leistet die Arbeit von *Elisabeth Joß* aus philosophischer und biblischer Perspektive einen wichtigen Beitrag. Vgl. *dies.* 2005 [Anm. 4]; *dies.* 2009 [Anm. 31].

⁵³ *Böhme* 2006 [Anm. 10], 43.

⁵⁴ *Rudolf Englert*, Religionsunterricht als Realisation, in: rhs 45 (1/2002) 1.

⁵⁵ Vgl. *Thomas Klie*, Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, in: *Loccumer Pelikan* 3/2006, 103-109.

(1) Raumkompetenz auf der Ebene des Sozialraums

Schule ist nicht nur ein Lernraum, sondern sollte auch Lebensraum sein.⁵⁶ Anknüpfend an die sozialräumlichen Theorien finden im jeweiligen Lebensraum Ein- und Ausschlussprozesse statt. Daher ist es nötig, dass Lehrkräfte die Fähigkeit haben, solche Prozesse wahrzunehmen und Unterricht so zu gestalten, dass er für Schüler/innen nicht eine fremde Welt ist, sondern Lebensbezug hat. Dies gilt in besonderem Maß für einen Religionsunterricht, der Hilfe zur (religiösen) Identitätsentwicklung sein will.

(2) Raumkompetenz auf der Ebene des materiellen Raums

Es lässt sich nicht leugnen, dass ästhetische Vorlieben und Abneigungen auch bei Lehr-/Lernprozessen eine Rolle spielen. Die aktuellen Milieustudien illustrieren, wie unterschiedlich die Vorlieben verschiedener Gruppen sind, auch im Jugendalter.⁵⁷ Lehrkräfte müssen einen Blick für Räume entwickeln und diese nicht als unveränderbare Gegebenheit verstehen. Auf der Ebene des materiellen Raums geht es darum, vorhandene Räume dahingehend zu überprüfen, ob sie für die Anbahnung religiöser Lehr-/Lernprozesse förderlich sind oder diese im Blick auf Zielsetzung, Alter oder ästhetische Vorlieben der Lernenden behindern. Hierbei ist auch die Bedeutung der jeweiligen Sitzordnung nicht zu leugnen.⁵⁸

(3) Raumkompetenz auf der Ebene der eigenen leiblichen Anwesenheit

Eine räumliche Inszenierung setzt voraus, dass die Beteiligten ihre eigene Leibräumlichkeit wahrnehmen. Für diejenigen, die als Lehrende solche Prozesse produktiv nutzen wollen, ist es darüber hinaus unverzichtbar, sich mit den eigenen Raum-Botschaften auseinanderzusetzen. Nur wenn Sprache, Gestik, Mimik und Inhalt übereinstimmen, wird die Botschaft eindeutig gesendet. Zu fragen ist auch, ob die Raumbezüge der christlichen Botschaft im Unterrichtsgeschehen deutlich werden bzw. wie diese umgesetzt werden können.

(4) Raumkompetenz auf der Ebene der Atmosphäre und des inszenierten Raums

Noch wichtiger als die physische Qualität eines Raumes ist die Atmosphäre, die durch die 'Inszenierung' hergestellt wird, d.h. es ist zu prüfen, wie der Religion zugängliche 'Räume' gebildet werden können. Hierzu müssen Lehrkräfte wie Schüler/innen die Fähigkeit entwickeln, ihre Interaktionen zu reflektieren und unterschiedliche Raumqualitäten zu imaginieren.

(5) Raumkompetenz auf der Ebene der Strukturierung von Wissen

Im Religionsunterricht ist die Vermittlung von Wissen eine *conditio sine qua non*. Um Orientierungswissen über eine Religion zu erwerben, ist die kritische Auseinandersetzung

⁵⁶ Vgl. als Beispiele für viele ähnliche Formulierungen *Rainer Winkel*, Theorie und Praxis der Schule oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Hohengehren 1997.

⁵⁷ Zum Alter von jungen Menschen bis 27 Jahre vgl. *Bund der Deutschen Katholischen Jugend / Misereor* (Hg.), Sinus-Milieustudie U 27. Wie ticken Jugendliche?, Düsseldorf 2008.

⁵⁸ Aus der Perspektive der Erwachsenenbildung hat *Margret Fell* dies auch empirisch nachgewiesen vgl. *dies.*, Bildungsräume als Gegenstand der Praxisreflexion, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2002, 153-160; *dies.*, Raumdidaktische Anforderungen an Bildungshäuser und -räume, in: Claudia Dehn (Hg.), Raum + Lernen - Raum + Leistung. Strukturbedingungen kontinuierlicher Qualitätsentwicklung, Hannover 2008, 29-46.

zung mit den Gehalten einer religiösen Tradition nötig. *Englert* ist zuzustimmen, wenn er den Zusammenhang zwischen dem Interesse an Religion und deren reflektierter Durchdringung formuliert:

„Die individuelle Aneignung religiöser Traditionen wird in dem Maße wahrscheinlich, wie es ihnen [den Schüler/innen (A.K.)] möglich ist, Traditionen als Zusammenhänge, als Muster, als gestalthafte Ordnung zu entziffern“⁵⁹.

Raumkompetenz ist nötig, um Wissen zu ordnen und zu strukturieren. Erst dann ist es möglich, Kindern und Jugendlichen solche gestalthaften Ordnungen aufzuzeigen.

Eine neue Sensibilität für die Dimension ‘Raum’ kann konstatiert werden. Dies führt in der Pädagogik dazu, dass vom „Raum als drittem Pädagogen“⁶⁰ häufig zu hören oder lesen ist. Dies dient nicht nur dazu, eine entsprechende finanzielle Förderung des Schulbaus zu fordern, sondern auch den Raumbezug unter psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten wahrzunehmen. Erst dann kann sich Raum als ein Pädagoge erweisen, der für das Lernen und Leben in der Schule förderlich ist. Eine raumbezogene Religionspädagogik greift nicht nur das Beziehungsdreieck der Themenzentrierten Interaktion⁶¹ auf, sondern nimmt auch den ‘Globe’, d.h. die raum-zeitlichen Bedingungen ernst. Die Raumkompetenz der Beteiligten zeigt sich in der Art des Umgangs auf der Beziehungs- und der Raumbene, aber auch daran, ob die Raumbezüge in der christlichen Theologie für Schüler/innen erfahrbar werden. Die Wechselbezüge zwischen Raumbezug und christlicher Botschaft unter religionsdidaktischer Perspektive wissenschaftlich in den Blick zu nehmen, ist eine noch zu leistende Aufgabe.

⁵⁹ *Englert* 2006 [Anm. 39], 14.

⁶⁰ Die Bezeichnung des Raums als dritten Pädagogen oder dritten Erzieher ist dem Reformpädagogen *Loris Malaguzzi* zuzuschreiben. Er sah die Kinder als „ersten Pädagogen“, die Lehrer/innen als „zweiten“ und den Raum als „dritten Pädagogen“ (vgl. *Michael Göhlich*, *Reggiopädagogik. Innovative Pädagogik heute*, Frankfurt/M. 1993, 67ff.).

⁶¹ Vgl. *Paul Matzdorf / Ruth C. Cohn*, Themenzentrierte Interaktion, in: *Raymond J. Corsini* (Hg), *Handbuch der Psychotherapie*, Weinheim – Basel, 1272-1313.

Das Verhalten des Individuums wird durch die Gesamtheit der psychischen Kräfte bestimmt, die in ihm wirken. Diese Kräfte sind durch die Erziehung, die Umgebung und die eigene Erfahrung geformt. Die Psychologie untersucht die Gesetze, die diesem Verhalten zugrunde liegen, und versucht, sie zu erklären. Sie ist eine Wissenschaft, die sich mit den inneren Vorgängen des Menschen beschäftigt und deren Auswirkungen auf sein Handeln erforscht.

Die Psychologie hat sich in verschiedene Bereiche unterteilt, die jeweils unterschiedliche Aspekte des menschlichen Geistes beleuchten. So gibt es die experimentelle Psychologie, die sich mit der Messung psychischer Prozesse beschäftigt, die klinische Psychologie, die sich mit der Diagnose und Behandlung psychischer Störungen befasst, und die angewandte Psychologie, die die Erkenntnisse der Psychologie in praktische Bereiche wie Pädagogik, Arbeitswissenschaft und Sport überträgt.

Die Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft ist eng mit den Fortschritten in den Naturwissenschaften verbunden. Durch die Einführung von experimentellen Methoden und die Entwicklung von Theorien wie der Psychoanalyse und der Gestaltpsychologie hat die Psychologie ihren eigenen Charakter gefunden. Heute ist sie eine etablierte Disziplin, die in vielen Bereichen der menschlichen Existenz Anwendung findet und zur Verbesserung unseres Verständnisses der menschlichen Natur beiträgt.

Die Psychologie ist eine Wissenschaft, die sich mit den inneren Vorgängen des Menschen beschäftigt. Sie untersucht die Gesetze, die dem Verhalten zugrunde liegen, und versucht, sie zu erklären. Sie ist eine Wissenschaft, die sich mit den inneren Vorgängen des Menschen beschäftigt und deren Auswirkungen auf sein Handeln erforscht.

Die Psychologie hat sich in verschiedene Bereiche unterteilt, die jeweils unterschiedliche Aspekte des menschlichen Geistes beleuchten. So gibt es die experimentelle Psychologie, die sich mit der Messung psychischer Prozesse beschäftigt, die klinische Psychologie, die sich mit der Diagnose und Behandlung psychischer Störungen befasst, und die angewandte Psychologie, die die Erkenntnisse der Psychologie in praktische Bereiche wie Pädagogik, Arbeitswissenschaft und Sport überträgt.

Zeitgenössische Kunst als Gegenstand im Religionsunterricht

Seit den 1980er Jahren widmet die Religionspädagogik der Erschließung und Vermittlung von bildender Kunst verstärkte Aufmerksamkeit.¹ Eine bis heute anhaltende Wertschätzung ästhetischen Lernens und der Arbeit mit Kunstwerken in der Religionspädagogik belegt die grundsätzliche Reflexion des Themenfeldes in den einschlägigen Handbüchern und Lexika.² Im Mittelpunkt des religionspädagogischen Interesses steht hierbei die verlangsamte Wahrnehmung der formalen und inhaltlichen Bildgehalte, das Erfassen und Meditieren des oft nicht in Sprache übersetzbaren Aussagegehaltes und der tieferen (religiösen) Dimensionen der Wirklichkeit. Die Beschäftigung mit Werken der Kunst kann den Religionsunterricht lebendiger und sinnlicher machen und die Schüler/innen affektiv ansprechen.³ Religionspädagog/innen geht es neben dem emotionalen Zugang jedoch auch um eine intensive kognitive Auseinandersetzung mit der Symbolsprache und den (z.T. religiösen) Inhalten der Werke, sodass sich eigene und fremde Sinnspektiven verschränkend erschließen.⁴ Ästhetisches Lernen wird dabei mit *Rita Burrichter* „als genuiner Bestandteil eines auf Aneignung und Fortschreibung von Tradition bezogenen religiösen Lernens in Zeiten der Enttraditionalisierung“⁵ verstanden.

Der Fokus dieses Beitrages liegt auf dem Umgang mit Werken der *zeitgenössischen* Kunst: Welche didaktischen Potenziale ergeben sich, wenn heutigen Schüler/innen zeitgenössische Kunstwerke im Religionsunterricht präsentiert werden? Gespräche mit Studierenden über ihre Begeisterung, ihr Unverständnis und ihre kritischen Anfragen in Kontakt mit zeitgenössischer Kunst waren für die Autorin und den Autor als Seminarleiter/in⁶ Inspirationsquelle und Anlass, um zentrale Diskussionspunkte und didaktische Hilfestellungen zusammenzustellen.

¹ *Rita Burrichter* nennt diese Entwicklung in der Religionspädagogik mit Verweis auf *Peter Biehl* eine „ästhetische Wendung“: *dies.*, „Du sollst dir ein Bild machen“ – religiöses Lernen heute im Horizont ästhetischen Lernens, in: Claudia Vorst u.a. (Hg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*, Frankfurt/M. u.a. 2008, 99–119, 104.

² JRP 13 (1996): *Kunst und Religion*, Neukirchen-Vluyn 1997; *Gottfried Bitter*, *Ästhetische Bildung*, in: NHRPG (2002) 233–238; *Rita Burrichter*, *Kunst und Religionspädagogik*, in: LexRP (2001) 1139–1144; *dies.*, *Mit Bildern der Kunst arbeiten*, in: Ludwig Rendle (Hg.), *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*, München 2007, 218–229; *Georg Hilger*, *Ästhetisches Lernen*, in: ders. / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2003, 305–318; *Reinhard Hoeps*, *Ästhetische Wahrnehmung*, in: Werner Böcker (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*, Bd. 1: *Lernbedingungen und Lerndimensionen*, Düsseldorf 1987, 311–320; *Günter Lange*, *Ästhetische Bildung im Horizont religionspädagogischer Reflexion*, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 339–350; *Günter Lange*, *Umgang mit Kunst*, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 2002, 247–261; *Gert Otto / Gunter Otto*, *Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen*, in: LexRP (2001) 12–18; *Vorst u.a.* 2008 [Anm. 1].

³ Vgl. *Margarete Luise Goecke-Seischab*, *Das Bild im Religionsunterricht. Von der Bildbetrachtung christlicher Kunst zur kreativen Bildgestaltung biblischer Texte*, in: ru 29 (3/1999) 89–94, 89 und auch *Peter Orth*, *Umgang mit Bildern*, in: NHRPG (2002) 489–493, 489f.

⁴ So: *Burrichter* 2001 [Anm. 2], 1140.

⁵ *Dies.* 2008 [Anm. 1], 99f.

⁶ Auslöser der folgenden Ausführungen war eine Exkursion mit Studierenden zur *documenta 12*, der größten Weltausstellung zeitgenössischer Kunst. In dem Begegnungsprozess der angehenden Religi-

In *Kap. 1* erfolgt zunächst eine theoretische Klärung des Begriffs ‘zeitgenössische Kunst’, ein Systematisierungsversuch von Kunstwerken nach den Modi ihrer Bezugnahme auf Religion sowie eine kurze Darstellung der spannungsreichen Beziehung zwischen ästhetischer und religiöser Erfahrung. Im Anschluss wird herausgestellt, welche Bildungspotenziale die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst in sich birgt (*Kap. 2*) und welche didaktischen Hilfestellungen, Empfehlungen und methodischen Zugangsformen die religionspädagogische Theorie anzubieten hat (Auswahlkriterien, methodische Schritte der Begegnung mit Kunstwerken, Gestaltungsfragen: *Kap. 3*). In abschließenden Thesen (*Kap. 4*) wird unser eigener Standpunkt in der Diskussion um ästhetisches Lernen und den Umgang mit zeitgenössischer Kunst im Religionsunterricht pointiert werden.

1. Zeitgenössische Kunst und Religion

Als Kunst und Religion noch in Form einer *Synthese*⁷ oder einer *Ehe*⁸ verbunden waren, stellte sich die Frage nach dem Verhältnis der beiden Bereiche kaum. Seit deren Zerfall bzw. ihrer Scheidung gehen die ehemaligen Partner jedoch zunehmend eigene Wege.⁹ Kunst fand neue – profane – Sujets, was sich in der Abnahme der Beschäftigung mit explizit religiösen Inhalten niederschlägt: Von über 95% der überlieferten Werke aus dem Hochmittelalter sank der Anteil entsprechender Werke auf unter 5% im 20. Jahrhundert.¹⁰ Wenn zudem zutrifft, dass zeitgenössische Kunst zu einem großen Teil anti-kirchlich ist¹¹ bzw. religiöse Aspekte nur noch marginal eine Rolle spielen, kann von einem Abhängigkeitsverhältnis keine Rede mehr sein. Das bereits zu Beginn der Neuzeit im Zuge von Humanismus und Renaissance entwickelte *autonome Selbstverständnis* der Kunst bildet heute jedenfalls die unhintergehbare Grundlage, auf der nach dem Verhältnis von Kunst und Religion gefragt werden muss.¹²

1.1 Zeitgenössische Kunst

Bevor die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Religion zu beantworten ist, gilt es, den aus religionspädagogischer Perspektive weniger bekannten Partner vorzustellen. ‘Zeitgenössische Kunst’ soll mit der französischen Kunsthistorikerin *Catherine Millet*

onslehrer/innen mit zeitgenössischen Kunstwerken waren die Faszination und Intensität, die ästhetischem Lernen eigen ist, ebenso spürbar wie die zum Teil große Scheu und Fremdheit, die zeitgenössischer Kunst entgegengebracht wurde.

⁷ Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁸ Andreas Mertin, Holzwege. Zum Verhältnis von Theologie und Ästhetik in der Postmoderne (www.amertin.de/aufsatz/1989/holzwege.htm [13.09.08]).

⁹ Horst Schwebel beschreibt diese Geschichte sehr anschaulich als ‘Geschichte eines Konflikts’: ders., Die Kunst und das Christentum. Geschichte eines Konflikts, München 2002.

¹⁰ Andreas Mertin / Karin Wendt, Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten. Religion – Ethik – Philosophie, Göttingen 2004, 9 mit Bezug auf eine statistische Untersuchung von *Pitrim A. Sorokin*.

¹¹ Friedhelm Mennekes, Künstlerisches Sehen und Spiritualität, Zürich – Düsseldorf 1995, 189.

¹² So wird von wissenschaftlicher wie von kirchlicher Seite die „strikte Anerkennung der Eigenständigkeit“ (Burrichter 2001 [Anm. 2], 1140) gefordert und dazu aufgerufen, die eigene Dignität der Kunstwerke wertzuschätzen; vgl. Karl Lehmann, Die Welt im Spiegel der Kunst als Herausforderung für Kirche und Theologie, in: Reinhard Hoeps (Hg.), Religion aus Malerei? Kunst der Gegenwart als theologische Aufgabe, Paderborn 2005, 15–28, 25.

nicht einfach als die gerade aktuelle Kunst, also etwa die der letzten zehn bis 20 Jahre, verstanden werden.¹³ Vielmehr stellt sie eine kunsthistorische – noch unabgeschlossene – Epoche dar, die sich durch eigene stilistische und inhaltliche Merkmale von vorherigen Kunstepochen, insbesondere der Klassischen Moderne bzw. Avantgarde, abgrenzen lässt. Zeitgenössische Kunst entstand in den 1960er Jahren und hatte ihren großen – auch kommerziellen – Erfolg in den 1980er Jahren, in denen sich auch die eine Vielzahl von Stilen umfassende Sammelbezeichnung ‘zeitgenössische Kunst’ durchsetzte.¹⁴ Zeitgenössisch war nicht jede gerade vorherrschende Kunst, sondern wurde diese erst durch die Zuwendung zu unserem alltäglichen Leben.¹⁵ Das sie prägende thematische Leitmotiv liegt in ihrem Versuch, *die Grenze zwischen Kunst und Leben zu eliminieren* – sie ist getrieben „von dem Wunsch, die Welt, so wie sie ist, und ihre Bewohner, so wie sie sind, auch in ihren niedrigsten Instinkten in die künstlerische Sprache zu übersetzen.“¹⁶ Versuchen wir weiter, Charakteristika dieser vielfältigen Bewegung aufzuweisen, ist neben der *Zuwendung zum Banalen*¹⁷ unbedingt die gestiegene Bedeutung des involvierten Publikums zu nennen. „In der zeitgenössischen Kunst spielen der Standort und die Sehweise des Rezipienten von Kunst eine größere legitime und produktive Rolle als je zuvor.“¹⁸ „Durch die Interpretation, manchmal durch sein tatsächliches Eingreifen vollendet der Adressat das Kunstwerk.“¹⁹ Dieses Kunstverständnis, das in den 1970er Jahren als Prinzip der *‘Teilnahme des Betrachters’* firmierte, beschrieb *Umberto Eco* in seinem kunsttheoretischen Werk bereits in den 1960er Jahren.²⁰

„Hauptcharakteristikum der Kunst dieses Jhs. [des 20. Jahrhunderts, Ergänzung] ist deren Nicht-eindeutigkeit bzw. ‘Offenheit’. Damit ist nicht nur gemeint, dass der Interpretationsvorgang unabgeschlossen ist; denn das gilt auch von der eher eindeutigen traditionellen Kunst. Vielmehr handelt es sich um eine ‘Offenheit zweiten Grades’ (*U. Eco*). Dank seiner Form ist die Botschaft des Kunstwerks selber *mehrwertig* geworden. Die modernen Kunstwerke sind ‘Knoten komplementärer Möglichkeiten’ (*Eco*) und reproduzieren gerade darin ‘die Ambiguität unseres In-der-Welt-Seins’.“²¹

Für den für das Kunstverständnis des 20. Jahrhunderts kaum zu unterschätzenden *Joseph Beuys* (1921-1986) ist „Kunst eine Denkbewegung, an der auch die Rezipientin

¹³ *Catherine Millet* vertritt die Ansicht, dass Kunst nicht zu allen Zeiten ‘zeitgenössisch’ war (vgl. *dies.*, *Zeitgenössische Kunst*, Bergisch-Gladbach 2001, 6), und vermutet, dass die Bezeichnung ‘zeitgenössische Kunst’ dauerhaft mit der Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts verbunden bleibt (vgl. *ebd.*, 71). Folgendes *ebd.*, 31.

¹⁴ *Millet* (*ebd.*, 14) führt ein volles Dutzend auf, wobei Pop-Art, Minimal Art und Farbfeld-Malerei insbesondere für den Nicht-Experten zu den bekanntesten zählen dürften.

¹⁵ Vgl. *ebd.*, 18 und 71.

¹⁶ *Ebd.*, 84.

¹⁷ Auch *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 174 nennt als Merkmal der Kunst in der Postmoderne den ‘Triumph des Banalen’: „Auf die Grenzüberschreitung der Kunst in Richtung Alltagskultur (Pop-art) und ‘Erweiterung des Kunstbegriffs’ (*Joseph Beuys*) folgt eine Hinwendung zum Banalen bis zur neuen Wertschätzung des vermeintlich Kitschigen.“

¹⁸ *Günter Lange*, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: KBI 116 (2/1991) 116–121, 119.

¹⁹ *Millet* 2001 [Anm. 13], 37.

²⁰ Vgl. *Umberto Eco*, *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/M. 1996 [ital. Erstausgabe 1962].

²¹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 258.

und der Rezipient Anteil haben.“²² Die im Kunstwerk verwendeten Materialien sind somit „Anlass für diese Bewegung und nicht schon die Sache selbst. Es geht ihm also um das Denken und nicht um das Speichern von Dingen und Wissen.“ *Beuys'* Diktum *'Jeder Mensch ist ein Künstler'* beschwört nicht nur die potenzielle Kreativität des Otto-Normal-Bürgers. Der von ihm propagierte *'erweiterte Kunstbegriff'* geht auch damit einher, dass Kunst und Künstler 'vom Sockel' geholt werden. Pop-Art-Künstler wie *Andy Warhol* oder *Roy Lichtenstein* brachten dies zum Ausdruck, indem sie bei ihren Arbeiten bewusst auf einen „unnachahmlichen Touch“²³ verzichteten; mit Herstellungstechniken aus der industriellen Erzeugung 'produzierten' sie ihre Werke in völlig transparenter und unpersönlicher Weise. Dies kann als weiteres Merkmal zeitgenössischer Kunst gelten, eine neuartige Freiheit in der Verwendung von Materialien und Verfahren, die die bisherigen für die Kunstrezeption wesentlichen Kategorien wie Dauerhaftigkeit, Einzigartigkeit und Originalität in Frage stellen.²⁴ Talent und eine kunstfertige Technik, wie sie erst mühsam durch langjährigen Akademiebesuch angeeignet werden sollten, sind danach als Grundlagen des Kunstschaffens obsolet: „Der Künstler – ein Mensch wie jeder andere“²⁵.

1.2 Modi der Bezugnahme von Kunst auf Religion

Fragen wir danach, was zeitgenössische Kunst – oder allgemeiner: Kunst überhaupt – mit Religion zu tun hat, tut sich ein breiteres Positionsspektrum auf: *Romano Guardini* zufolge wird „im Kunstwerk das Ganze des sonst nicht erkennbaren Daseins fühlbar“²⁶. Die Eigenschaft von Kunst, auf etwas 'Eigentliches', hinter der empirischen Wirklichkeit Liegendes, zu verweisen, veranlasst so manche Theolog/innen, *jedem* Kunstwerk, „bedingt durch seine Struktur – nicht aufgrund seines Inhaltes – einen religiösen Charakter“ zuzuschreiben.²⁷

Mit *Günter Lange*²⁸ wollen wir hier die Position vertreten, nach der Kunstwerke durchaus im Grad ihrer religiösen Interpretierbarkeit – hier gewendet als Grad der Bezugnahme auf Religion – unterschieden werden können. Ein eigener heuristischer Ansatz soll ermöglichen, in analytischer Weise *Typen der Bezugnahme von Kunst auf Religion* zu unterscheiden und deren jeweilige Stärken und Schwächen bei der Auswahl von Werken zu bedenken. Neben dem durch eine gründliche Analyse des Kunstwerks of-

²² *August Heuser*, *Beuys für die Schule*, in: Thomas Schreijäck (Hg.), *Werkstatt Zukunft. Bildung und Theologie im Horizont eschatologisch bestimmter Wirklichkeit*, Freiburg/Br. 2004, 206-218, 216, dort auch das folgende Zitat.

²³ *Millet* 2001 [Anm. 13], 28.

²⁴ Ebd., 14 und 44. *Arnulf Rainers* Übermalungen etwa realisieren und verdeutlichen diese „Negierung des ästhetischen Endgültigkeitsanspruchs“ (*Werner Hofmann*, *Grundlagen der modernen Kunst*, Stuttgart 2003, 506).

²⁵ *Millet* 2001 [Anm. 13], 27.

²⁶ *Katharina Winnekes*, *Kunst und Religion*, in: *NHThG* 2 (2005) 402–410, 405; ebenso das Folgezitat.

²⁷ Von „der emphatischen These, dergemäß alle großen Kunstwerke, insofern sie den Menschen als ganzen und in seinem Innersten angehen und betroffen machen, religiös und darum auch theologisch bedeutsam seien“ distanziert sich dagegen *Alex Stock*, *Ist die bildende Kunst ein locus theologicus?*, in: ders. (Hg.), *Wozu Bilder im Christentum? Beiträge zur theologischen Kunsttheorie*, St. Ottilien 1990, 175–181, 180; auch *Horst Schwebel* sieht darin eine unzulässige Vereinnahmung der Kunst durch die Religion (vgl. *ders.* 2002 [Anm. 9], 218).

²⁸ Vgl. *Lange* 1991 [Anm. 18], 122.

fensichtlich werdenden Thema bzw. Inhalt ist dabei die Künstlerintention – bekannt oder gemutmaßt – zu berücksichtigen.

Die folgende Systematik unterscheidet so sechs Modi der Bezugnahme auf Religion, die in der Reihenfolge ihrer Nähe zur Religion aufgeführt werden.

(1) Zuerst ist die *sakrale Kunst* zu nennen, deren Anteil unter zeitgenössischer Kunst marginal ist. Sakrale Kunst identifiziert sich mit einem bestimmten Glauben und ist selbst Teil des Glaubens, Teil der Glaubenspraxis in Form eines kontemplativen Bildes, einer Ikone, einer heiligen Handlung oder einer verehrungswürdigen Statue.

(2) Ein weiterer Typus repräsentiert Kunstwerke, in denen Künstler/innen ebenfalls eine *Identifikation* mit einer bestimmten Religion zum Ausdruck bringen, die aber nicht Teil der sakralen Verehrung sind. Diese Kunst kann als christliche, islamische, buddhistische usw. Kunst konkretisiert sein. Sie lässt eine den Glauben vermittelnde oder verkündigende Absicht erkennen. Solche Werke, wie etwa Bilder von *Sieger Köder* oder *Andreas Felger*, illustrieren und veranschaulichen biblische Geschichten. In einigen christlichen Kreisen erfreuen sie sich großen Zuspruchs und ihr Eingang in manches Religionsbuch zeugt von ihrer kirchlich-identifizierenden Aussageabsicht. Gerade dieses christlich-kirchliche Imprimatur lässt einige Kritiker jedoch die Kunsthaftigkeit solcher Werke bzw. ihre Zugehörigkeit zu der Spezies ‘zeitgenössische Kunst’ in Frage stellen.²⁹

(3) Die dritte Gruppe unterscheidet sich von den ersten beiden durch die *Art der Identifikation mit Religion* bzw. durch ihr plurales und lebendiges Verständnis religiöser Tradition.³⁰ Diese Künstler/innen, die sich in einem Glauben beheimatet fühlen, begreifen ihre Werke als einen eigenen *Beitrag zur Fortschreibung religiöser Tradition*. Dem Wortsinn biblischer Texte wird ein *eigenständiger* Bildsinn beigesellt. Hier wird mit den Aussagen religiöser Tradition gerungen, Widersprüchliches und Unverständliches aufgedeckt, werden eigene Fragen und Antworten angeboten, persönlicher Zweifel und Unglauben ausgedrückt. Es geht hier um eine Fortschreibung von Tradition in Form *aktualisierender* Auslegung der Überlieferung in der Sprache der Kunst.³¹ Neben den im Bild aufgegriffenen religiösen Motiven wird neben einem ästhetischen mit einem religiösen ‘Mehrwert’ des einzelnen Kunstwerkes gerechnet.

(4) Der vierte Modus der Bezugnahme von zeitgenössischer Kunst auf Religion ist die *explizite Bezugnahme auf religiöse Motive ohne erkennbare Identifikation* mit einer bestimmten Religion. Die Gruppe solcher Werke umfasst ein breites Spektrum von Arbeiten, etwa angefangen bei den Aktionen oder den von Kreuzen gespickten Werken *Beuys*’, nach dessen Selbstverständnis „Kunst

²⁹ *Katharina Winnekes* 2005 [Anm. 26], 405 etwa konstatiert die gebräuchlich gewordene Trennung von ‘echter Kunst’ und ‘kirchlicher Gebrauchs Kunst’ (*Eberhard Roters*), „die fernab der so genannten autonomen, ständigem Wandel unterworfenen Kunst überkommene Ikonographien mit rein stilistischen Neuerungen benutzt.“ – Ob solche Arbeiten als Kunst aufzufassen sind oder nicht, mag die Leserin bzw. der Leser entscheiden. Das Fehlen von Hinweisen auf entsprechende ‘Künstler’ in einschlägigen Arbeiten (etwa *Schwebel* 2002 [Anm. 9]), lässt die Frage von ‘Expertenseite’ als negativ beantwortet erscheinen. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 33 verweisen auf die Gefahr, dass außerästhetische Ziele Kunst ihrer Autonomie berauben, somit autonome Kunst nie wirklich christlich sein kann.

³⁰ Vgl. *Rita Burrichter*, Konfrontation mit Tradition – Transformation von Tradition. Bildlichkeit als Ausgangspunkt religiösen Lernens, in: Rpb 61/2008, 3-14, 5.

³¹ Religiöse Tradition wird hierbei nicht als ein abgeschlossener Text, sondern als ein sich immer wieder neu zu bewährendes „Text- und Diskursuniversum“ (*Rudolf Englert*, Auf einmal gar nicht mehr von gestern. Überlegungen zum religionspädagogischen Gebrauch von Tradition, 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, 64–77, 68f.) verstanden, das vielstimmig ist und „aus wechselseitigen Kommentierungen und Erhellungen“ (*Burrichter* 2008 [Anm. 1], 107) besteht.

untrennbar mit Spiritualität verbunden³² ist.³³ Solche Art der Auseinandersetzung mit Religion bemüht offensichtlich deren tradierte Symbolsprache, steht aber ebenso offensichtlich in einem Spannungsverhältnis zu deren orthodoxer, jedenfalls kirchlicher Aussageabsicht.³⁴

(5) Als fünften Idealtypus einer Bezugnahme auf Religion ist die zumindest *implizit religiöse Thematisierung des Erhabenen* zu nennen. Wie schon bei *Caspar David Friedrich* (1774-1840) zielen Kunstwerke der Farbfeldmaler *Mark Rothko* (1903-1970) und *Barnett Newman* (1905-1970) auf die Begegnung mit dem Transzendenten: „Das Gefühl der Erhabenheit angesichts der Großartigkeit der Umgebung und der Nichtigkeit des eigenen Seins.“³⁵ *Rothko* beabsichtigte keineswegs, Bekanntes aus dem Bereich des Religiösen aufzuweisen, vielmehr versuchte er, mit seinen „künstlerischen Mitteln Offenheit für das nicht Sichtbare zu evozieren.“³⁶

(6) Bei all den expliziten, impliziten oder quasi-religiösen Bezügen soll nicht vergessen werden, dass die *Mehrzahl zeitgenössischer Kunstwerke* von all dem nichts aufweist, also *durch und durch profan* ist. Dennoch lässt sich von theologischer Warte aus auch dieser sechsten Gruppe von Kunstwerken eine religiöse bzw. theologische Relevanz zusprechen, wenn solche Kunst durch die formale Gestaltung Anstöße zur *Reflexion der eigenen religiösen Wirklichkeitswahrnehmung* gibt oder sie *existenzielle Themen* anspricht, die auch für den Glauben von Bedeutung sind. Wo die Frage nach Tod und Trauer, Leid und Verletzbarkeit des Menschseins, ebenso Fragen nach Gerechtigkeit, nach Hoffnung und Liebe künstlerisch zum Ausdruck gebracht werden – vgl. etwa das zweite der drei Leitthemen der *documenta 12* „Was ist das bloße Leben?“ – sind dies auch die Themen der ‘Jünger Christi’.³⁷

1.3 Die Verwandtschaft von ästhetischer und religiöser Erfahrung

Kunst und Religion begegnen einander im Subjekt als dem Akteur, der auf beide Bereiche Bezug nimmt. Die Person macht ästhetische und – je nach Ausprägung der Religiosität – religiöse Erfahrung und stellt dabei mögliche Bezüge her. Über diese subjektbezogene Verknüpfung hinaus stellt sich jedoch die Frage nach dem sachlichen Zusammenhang von Kunst und Religion. Stellt etwa Kunst einen *locus theologicus*, also einen Ort theologischer Entdeckung dar? Eine Frage, die *Karl Lehmann* und *Alex Stock* in dem weiten Sinn bejahen, wenn dabei nicht an den Begründungs-, sondern zunächst an den Entdeckungszusammenhang der Theologie gedacht ist.³⁸ Kunst im weiten Sinn als

³² Heuser 2004 [Anm. 22], 216; vgl. a. Heusers Deutung der Kleidung *Beuys*' als Attribute christologischer Rollen: die Anglerjacke des Menschenfischers, der Hut als Attribut des Lehrers, der Pelzmantel des schamanischen Heilers. Zu *Beuys*' Aktion in der Karwoche von 1971 vgl. *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 164.

³³ Auch die Übermalungen *Arnulf Rainers* (*1929) bis zu dem Orgien-Mysterien-Theater eines *Hermann Nitsch* (*1938), dessen performatives Gesamtkunstwerk, bestehend aus inszenierten Schlachtungen, Kreuzigungen, Verschütten von Blut, Waschungen, Prozessionen mit Musik und festlichem Essen und Trinken, zwangsläufig mit den Kategorien religiöser Kulthandlung gedeutet werden muss. Zu Beschreibung und Deutung des Werks von *Nitsch* vgl. *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 167.

³⁴ In diese Gruppe lässt sich auch die spöttisch-ironische Verwendung christlicher Ikonographie zu ordnen, die als ‘*mockery*’ (‘Spott’) bezeichnet wird; vgl. ebd., 176. *Jan Knaps* „Maria am Bügelbrett“ (1987) etwa sowie Arbeiten von *Yasumasa Morimura* (*1951) sind hierzu zu zählen.

³⁵ *Eva Maltrovsky*, Eine rotierende Peitschenlampe und ein Teppich, unter den nichts zu kehren ist ... Kunst im Religionsunterricht oder Zugänge zur Wirklichkeit, in: cpb 120 (1/2007) 9–13, 11. Ausführlich äußert sich *Barnett Newman* selbst dazu in seinem Aufsatz: *The Sublime is Now – Das Sublime ist jetzt*, in: ders., Schriften und Interviews 1925–1970, Bern – Berlin 1996, 176–179; vgl. hierzu a. *Oliver Wick* (Hg.), *Mark Rothko und Barnett Newman – Das Sublime, jetzt!* [Ausstellungskatalog], Riehen 2007.

³⁶ *Winnekes* 2005 [Anm. 26], 406.

³⁷ Vgl. den Einleitungssatz der Pastoralkonstitution ‘*Gaudium et spes*’.

³⁸ Vgl. *Stock* 1990 [Anm. 27], 181 sowie *Lehmann* 2005 [Anm. 12], 22.

locus theologicus zu begreifen heißt mit *Burrichter*, sie zu begreifen „als Ort der Hervorbringung theologieproduktiver Fragen, ja als ‘Auffindungsort’ von Theologie neben den geläufigen Orten Bibel und Tradition.“³⁹

Aus theologischer Perspektive ist die Frage nach der theologischen Relevanz zeitgenössischer Kunstwerke virulent:

„Wie verhalten sich die in religionslosen, ‘gottlosen’ Räumen als unabweisbar (wieder)entdeckten Sinnfragen (als Gottesfragen) in den Zeugnissen gegenwärtiger Kunst zu den jüdisch-christlichen Antworten auf eben diese Fragen? Genauer: Wie stehen die subjektzentrierten neuen Transzendenzerfahrungen via Kunst zum überlieferten Offenbarungsglauben? Wie inspirierend, wie innovierend, wie korrigierend ist das Verhältnis von religionsverdächtiger Kunst-Erfahrung heute und traditionsgeprägtem Offenbarungs-Glauben zu bestimmen?“⁴⁰

2. Das Bildungspotenzial der Auseinandersetzung mit Werken der zeitgenössischen Kunst

Lern- und Bildungsprozesse brauchen Anlässe – Anlässe, die meist in der Begegnung mit Personen oder Gegenständen bestehen, die nicht vertraut oder bekannt bzw. nicht ganz begriffen sind. Unterricht als die gezielte Initiierung solcher Prozesse bedarf dieser Begegnungen mit anderen und fremden ‘Dingen’, die zur erschließenden Auseinandersetzung einladen und bestehende Weltansichten herausfordern. Werke der zeitgenössischen Kunst bergen diese Fremdartigkeit, sie stellen unserem vorschnellen Verstehen Hindernisse in den Weg, sie fordern heraus und bieten so ein reiches Bildungspotenzial. Dieser Schatz an Bildungspotenzialen, der in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst liegt, soll im Folgenden in eine Reihe von Aspekten ausdifferenziert werden. Zu beachten ist dabei, dass zunächst (in *Kap. 2.1*) von allgemein pädagogischen Gesichtspunkten die Rede ist, bevor in einem zweiten Schritt (*Kap. 2.2*) deren spezifisch religionsdidaktischer Wert herauszustellen ist.

2.1 Die Potenziale im Hinblick auf pädagogische Gesichtspunkte

Als ernst zu nehmendes Motto kann *Max Beckmanns* Diktum „Kunst dient der Erkenntnis, nicht der Unterhaltung, der Verklärung oder dem Spiel“⁴¹ die Liste der Bildungschancen überschreiben.

(a) Schulung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit und Einübung in eine Haltung der Aufmerksamkeit

Ästhetische Bildung dient – die etymologische Bedeutung des Begriffs der *aisthesis* wörtlich nehmend – der Schulung der *Sinneswahrnehmung*. Ein genaues und waches Hinschauen (bzw. Hinhören ...) zu fördern, das nicht vorschnell von bestehenden Vorstellungen verzerrt wird, stellt eine Bildungsaufgabe dar, der Unterricht selten nachkommt. Gerade in einer Zeit der Bilderflut und deren oberflächlich-vordergründigen Konsums muss es hierbei um eine konzentrierte und entschleunigte Wahrnehmung ge-

³⁹ *Burrichter* 2008 [Anm. 1], 106.

⁴⁰ *Bitter* 2002 [Anm. 2], 236.

⁴¹ *Max Beckmann*, Über meine Malerei [Vortrag, gehalten London 1938], in: ders., Sichtbares und Unsichtbares (hg. v. Peter Beckmann), Stuttgart 1965, 20–32; zit. nach: *Bernhard Grom*, Menschen- und Weltbilder moderner Malerei, München 2003, 10.

hen, um eine „Verlangsamung des Sehens, eine Stärkung der Sehgeduld“⁴² also, die die Beobachter aus der Konsumentenrolle herauszurufen vermag⁴³ und eine Offenheit „für das Andere, das Fremde und Neue“⁴⁴ anzueignen hilft. Gelingt diese Sensibilisierung für das tatsächlich Begegnende, können sich Schüler/innen dabei einen *Habitus der Achtsamkeit* aneignen, der dann auch ethische Relevanz annehmen kann, da auch die Wahrnehmung der Ansprüche und Bedürfnisse der sozialen Umwelt Aufmerksamkeit verlangt.⁴⁵ Besonders Strömungen zeitgenössischer Kunst, die das Banale aufgreifen⁴⁶, aber auch jene, die die Situation marginalisierter sozialer Gruppen darstellen, können hierzu einen innovativen Beitrag leisten.

(b) Förderung von Erkenntniskritik

Es bedarf keines konstruktivistischen Ansatzes, um die Konstruiertheit unserer Vorstellungen von Wirklichkeit festzustellen. Diese sich nach und nach breit machende „(kantische) Einsicht“⁴⁷ muss auch im Bildungsauftrag der Schule ihren Niederschlag finden. Notwendig ist eine *wahrnehmungs- und erkenntniskritische Bildung*, die die Art und Weise, wie wir unser Bild von Wirklichkeit selbst schaffen, in den Blick nimmt und uns zeigt, dass wir hierfür auch Verantwortung tragen.⁴⁸ Zeitgenössische Kunstwerke, die mit der Wahrnehmung unserer Sinne spielen, lassen uns die Erfahrung der Nicht-Verfügbarkeit über die eigene aktuelle Wahrnehmung machen und sind dadurch bereits erkenntnissträchtig.⁴⁹ Auch die Bedeutung von eigenen bzw. zugewiesenen Deutungskategorien bei der Interpretation von Wirklichkeitserleben lässt sich anhand der ästhetischen Erfahrung anschaulich machen: Mit welchen Wahrnehmungsmustern nehmen wir die Welt wahr und wie ändern sie sich, wenn wir zusätzliche Informationen erhalten? Wo liegen die Grenzen meines Wahrnehmungsvermögens und in welchem Verhältnis steht meine spontane Wahrnehmung zu der durch ‘Fremdwissen’ erweiterten Deutung, etwa der Intention einer Künstlerin oder eines Künstlers?

(c) Förderung von Wahrnehmungskritik als Medienkritik

Bilder haben suggestive Kraft. Da es keine Gegenbilder gibt, kann ihnen auch nicht widersprochen werden. Diesem wahrnehmungspsychologischen Sachverhalt verdankt unsere Mediengesellschaft die Flut von Bildern, mit denen wir für alle möglichen Absichten gewonnen werden sollen. Bilder dienen als vermeintlicher Wahrheitsbeweis, ob uns die reinigende Kraft eines Waschmittels oder die klinisch-reinen Operationen einer

⁴² Lange 2002 [Anm. 2], 260; vgl. a. Orth 2002 [Anm. 3], 491, Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁴³ Beckmann 1965 [Anm. 41].

⁴⁴ Vgl. Mertin / Wendt 2004 [Anm. 10], 79.

⁴⁵ Hilger 2003 [Anm. 2], 315f..

⁴⁶ Vgl. ebd., 311.

⁴⁷ Vgl. Maltrovsky 2007 [Anm. 35], 10 mit Ausführungen zu entsprechenden Arbeiten von Michael Kienzer, Werner Reiterer und Markus Wilfling.

⁴⁸ Bitter 2002 [Anm. 2], 236.

⁴⁹ Vgl. Hartmut von Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, München – Wien 1985, 75.

⁵⁰ *Burr Richter* beobachtet treffend, dass die gemeinsame Betrachtung eines zeitgenössischen Kunstwerkes, z.B. von *Josef Albers* „Study for Homage to the Square“ nur eine vermeintliche Gemeinschaftserfahrung darstellt. „Wir sehen alle nicht das Gleiche, obwohl wir dasselbe sehen.“ (*dies.* 2008 [Anm. 30], 4)

Kriegsführung vor Augen geführt werden sollen.⁵⁰ Die manipulative Wirkung des Bildes zu durchschauen und die Abbildhaftigkeit des Bildes in Abgrenzung zu einer weit komplexer strukturierten Wirklichkeit aufzuweisen, steht in bestem Einklang mit dem aufklärerischen Auftrag von Bildung.⁵¹

(d) Imaginationslernen und das Stärken des Möglichkeitssinns

Bildung zielt auf die Förderung von *Mündigkeit*. Diese setzt wiederum die Möglichkeit voraus, auf Distanz zu gesellschaftlich herrschenden Strukturen und Vorstellungen zu gehen. In kognitiver wie affektiver Hinsicht soll Bildung die Fähigkeit zur Utopie wie das Vermögen fördern, Alternativen zu denken. Genau diese Weitung des Vorstellungshorizontes ermöglicht die Beschäftigung mit Kunst, deren Grundfunktion es gerade ist, „das Mögliche zu erkunden“⁵². Kunst irritiert festgefahrene Wahrnehmungsmuster, macht das Unsichtbare sichtbar, schafft das Unmögliche und eröffnet so neue Erfahrungsmöglichkeiten.⁵³ Kunst ist *subversiv* und birgt Befreiungspotenzial, indem sie zur Welt des Bestehenden etwas Neues hinzufügt, das häufig dazu gerade in Spannung steht.⁵⁴ *‘Imaginationslernen’* nennt *Georg Hilger* diese Dimension ästhetischen Lernens, bei der die dem Subjekt eigenen Vorstellungen – auch gegen die Macht des Faktischen – gefördert und kultiviert werden.⁵⁵ Hierin ist *Hartmut von Hentig* zuzustimmen, der mit Emphase die Notwendigkeit ästhetischer Bildung betont:

„Wenn Kunst all das ist, was uns fragen macht, ob etwas möglich ist (und nicht nur, ob es notwendig ist), ob etwas so oder anders gewollt werden kann (und nicht nur, ob es von Natur so ist), ob es Genuß bringt (und nicht nur, ob es nützt); wenn Kunst das ist, was uns erlaubt, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen; wenn sie das ist, was uns erlaubt, mit den Widersprüchen zu leben, die die Ratio einstweilen nicht oder nie auflösen kann – dann scheint sie mir hinreichend praktisch definiert und wert, unter großen Anstrengungen erhalten zu werden.“⁵⁶

(e) Ermutigung zum Ausdruck

Eine weitere Dimension der Ästhetik ist neben der Wahrnehmung die Gestaltung.⁵⁷ Ausdruck ist praktisch für alle Lebensbereiche unerlässlich, da erst im Ausdruck – gleich ob in einem sprachlichen oder wie auch immer gearteten Code – Kommunikation ermöglicht wird und Eindrücke aktiv verarbeitet werden. Schüler/innen können beim Umgang mit Kunst die Möglichkeit erleben, innere Vorgänge und Eindrücke zu kon-

⁵⁰ Vgl. etwa die Installation des spanischen Künstlers *Íñigo Manglano-Ovalle* „The Phantom Truck“ auf der documenta 12. In einem dunklen Raum erkennt der Betrachter einen mit einem Labor ausgestatteten Lastkraftwagen – eine Allegorie auf die 2003 vom damaligen US-Außenminister *Colin Powell* vor den Vereinten Nationen gezeigten Geheimdienstaufnahmen, die die Invasion der USA in den Irak rechtfertigen sollten.

⁵¹ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

⁵² *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 22. *Aristoteles* stellte bereits fest, dass uns die Geschichte lehrt, was geschah, während die Kunst uns zeigt, was geschehen kann, vgl. ebd., 15.

⁵³ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 308, der hierin ein konvergierendes Ziel von Kunst und Religionsunterricht sieht.

⁵⁴ Vgl. *von Hentig* 1985 [Anm. 48], 102. *Millet* 2001 [Anm. 13], 103 zeigt, dass dieses Potenzial der Abweichung besonders der zeitgenössischen Kunst eigen ist, die ja gerade versucht, die Grenze zwischen Kunst und Alltagsleben aufzuheben.

⁵⁵ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 312.

⁵⁶ *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 103.

⁵⁷ *Hilger* 2003 [Anm. 2], 307 behandelt diese Dimension unter dem Stichwort *‘Poiesis’*.

kreten Weltentwürfen werden zu lassen und somit vermittelbar zu machen. Im Fall, dass sie auch selbst zum Ausdruck angeregt werden können, sind sie gefordert, aus der bequemeren Kritikerrolle hervorzutreten und selbst eigene Gestaltungsentwürfe zu schaffen.⁵⁸ Aber nicht erst die Produktion, sondern bereits die Wahrnehmung eines Kunstwerks bedeutet eine Mit-Schöpfung des Werkes⁵⁹, gestaltet sich die Rezeption des Werkes nicht als bloßer Empfang einer eindeutigen Botschaft.

(f) Selbsterkenntnis und Einstellungskritik mittels Rezeptionsanalyse

Neben Sach- und Sozialbildung muss Bildung stets auch Selbstbildung sein, d.h. sie soll Erkenntnis der eigenen Person fördern. In ausgezeichneter Weise ermöglicht dies die Analyse der eigenen Rezeption von Kunstwerken und zwar auf mehreren Ebenen: Was sehe ich, was assoziiere ich, was empfinde ich bzw. wie reagiere ich? Was stößt mich ab, was verstehe ich nicht? Die Subjektivität der Eindrücke zeigt schnell ein Austausch untereinander – das Bewusstwerden der eigenen Perspektivität bzw. des eigenen Standpunktes wird so ermöglicht⁶⁰, und gerade dort, wo Schüler/innen an die Grenzen ihres Verstehens, auch an die Grenzen ihres Interesses, herangeführt werden, ist der Schritt zur Selbsterkenntnis nicht mehr weit, und dies umso eher, als ästhetische Erfahrung in seelische Tiefen vorstößt⁶¹, die ausschließlich kognitiven Zugängen verwehrt bleiben. Wo sich Schüler/innen auf solche Selbsterkundungen mittels Kunstbegegnung einlassen, wird ideologie- bzw. einstellungskritische Bildung möglich.

(g) Das Aushalten von Bedeutungsoffenheit und -vieldeutigkeit

„Ein gutes Kunstwerk ist immer bedeutungsoffen, zeigt mehr, als man sagen kann, und lebt geradezu von seinem Überschuss an Bedeutung.“⁶² Ist Kunst im Allgemeinen bereits nicht vollständig verstehbar, bringt es die oben beschriebene Mehrdeutigkeit der zeitgenössischen Kunst mit sich, dass ihre Kunstwerke kein konsumierbares Weltbild vermitteln, sondern ihre Betrachter „zu einem immer neu beginnenden Spiel mit den Interpretationen“⁶³ verführen. Kunstverständnis ist nicht einfach lehrbar⁶⁴, vielmehr verlangt es vom Betrachter ein Einlassen auf das Neue und Unbestimmte.⁶⁵ Mit ihren Werken halten damit viele Künstler „die Sehnsucht nach dem wach, was die darstellbare Welt, in der wir leben, undarstellbar übersteigt und gleichwohl zur Darstellung drängt.“⁶⁶ Einer der aktuell prominentesten deutschen Maler, *Gerhard Richter* (*1932), sagt über seine häufig vom stilistischen Moment der Unschärfe geprägten Arbeiten:

⁵⁸ Vgl. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 16.

⁵⁹ Vgl. *von Hentig* 1985 [Anm. 48], 77.

⁶⁰ Vgl. *Maltrovsky* 2007 [Anm. 35], 13.

⁶¹ Vgl. *Lange* 1991 [Anm. 18], 120.

⁶² *Georg Hilger*, Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen, in: ders. u.a. 2003 [Anm. 2], 201–218, 210.

⁶³ *Petra Bahr*, Über die Familienähnlichkeit von Kunst und Religion, in: *ku-praxis* 50 (1/2006) 63f., 63.

⁶⁴ Vgl. *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 8.

⁶⁵ Vgl. *Maltrovsky* 2007 [Anm. 35], 9.

⁶⁶ *Inken Mädler*, Spuren des Religiösen in der bildenden Kunst der Moderne: *Caspar David Friedrich – Gerhard Richter*, in: Christoph Gestrich / Thomas Wabel (Hg.), *Gott in der Kultur. Moderne Transzendenzerfahrungen und die Theologie*, Berlin 2006, 43–57, 57.

„Ich kann über Wirklichkeit nichts Deutlicheres sagen als mein Verhältnis zur Wirklichkeit, und das hat zu tun mit Unschärfe, Unsicherheit, Flüchtigkeit, Teilweisigkeit oder was auch immer. [...] Das, was wir [...] als Unschärfe ansehen, ist Ungenauigkeit und das heißt Anderssein im Vergleich zum dargestellten Gegenstand.“⁶⁷

(h) Kompetenz im Umgang mit Zeichen und systemisches Lesen und Entschlüsseln lernen

Ein offensichtliches und doch zu erwähnendes Lernpotenzial der Auseinandersetzung mit Kunstwerken liegt in der Schulung semiotischer Kompetenz. Sofern Kunstwerke auf Zeichen rekurren, fördert deren Erschließung in Form einer Bildanalyse ebenso die Kenntnis tradierter Zeichencodes – etwa der christlichen Ikonographie – wie auch das Verständnis der Funktionsweise von Zeichen und Symbolen überhaupt. Die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst fördert „systematisierendes und Bezüge stiftendes Fragen und Suchen“⁶⁸ in besonderer Weise.

(i) Aktualitätsbezug

Wolfgang Klafki forderte als Bildungsaufgabe die Beschäftigung mit „epochaltypische Schlüsselproblemen“.⁶⁹ Kunst kann hierbei als Lieferant aktueller Diskurse dienen. Mitunter werden Künstlern besondere Fähigkeiten als Zeitdiagnostiker, Seismographen, Impulsgeber oder (Fremd)Propheten zugesprochen,⁷⁰ unstrittig jedoch stellen Kunstwerke „Sedimente aktueller Zeitgeschichte“⁷¹ dar, anhand derer sich verdichtete Erfahrung und Weltdeutung betrachten und diskutieren lassen.

(k) Motivation durch Irritation

Werke insbesondere der zeitgenössischen Kunst irritieren und provozieren, sie hinterfragen und geben uns zu denken.⁷² Häufig schafft die Abstraktion visuelle Aporien⁷³, die uns zur Auseinandersetzung herausfordern; aber auch Werke anderer Stilrichtungen können zu einer „Lockerung der ‘Verblüffungsfestigkeit’“⁷⁴ führen, indem sie konventionelle Sehgewohnheiten durchbrechen.⁷⁵ „Besonders bei Themen, die durch ständige Wiederholungen ‘verbraucht’ erscheinen, sind solche inhaltlichen Verschiebungen oder auch formalen Verfremdungen didaktisch willkommen.“⁷⁶ Schüler/innen kann dies aus der Konsumentenrolle zur aktiven Stellungnahme und zum Positionsaustausch bewegen.

⁶⁷ Gerhard Richter, Text. Schriften und Interviews (hg. v. Hans-Ulrich Obrist), Frankfurt/M. – Leipzig 1993, 19, zit. nach Mädler 2006 [Anm. 66], 53.

⁶⁸ Burrichter 2008 [Anm. 30], 14.

⁶⁹ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1996, 56.

⁷⁰ Günter Lange 1991 [Anm. 18], 120 sowie 2002 [Anm. 2], 257 etwa sieht in der Kunst eine derart theologisch bedeutsame Kraft; auch Bernhard Grom 2003 [Anm. 41], 11 bezeichnet Künstler wie Piet Mondrian oder Beuys als „prophetische Persönlichkeiten“; Mertin / Wendt 2004 [Anm. 10], 81 dagegen halten die These, Künstler seien besonders sensible Zeitdiagnostiker, für unhaltbar und führen deren Herkunft auf die Genieästhetik des 18. Jahrhunderts zurück.

⁷¹ Ebd., 81.

⁷² Vgl. H.-Jürgen Röhrig, Kunstwerke im Religionsunterricht, in: Ulrike Baumann (Hg.), Religions-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, 26–55, 27.

⁷³ Vgl. Millet 2001 [Anm. 13], 70.

⁷⁴ Lange 1991 [Anm. 18], 120.

⁷⁵ Vgl. Rita Burrichter, Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen. Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts, in: JRP 18 (2002) 144–156, 145.

⁷⁶ Lange 2002 [Anm. 2], 258.

(l) Die Aktualität ästhetischer Erfahrung

„Wer sich auf Kunst einläßt, partizipiert an der Gegenwart; er hat sich gegen Routine und Stillstand und für das Lebendige und das geistige Abenteuer entschieden.“⁷⁷ Ästhetisches Lernen im Unterricht referiert nicht fern liegende Sachverhalte, sondern bedeutet Erfahrung, die im Hier und Jetzt des Klassenraums gemacht und ausgeleuchtet wird. *Burrichter* beschreibt dieses Merkmal der Kunstbegegnung für den Bereich der Bilderfahrung und stellt die besondere Eignung zeitgenössischer Kunst für dieses Erleben heraus:

„Besonders eindrücklich ist diese Konfrontation mit dem ‘Dies. Hier. Jetzt’ der Bilderfahrung ohne Zweifel im Kontext einer zeitgenössischen Kunst, die auf jedwede außerbildliche Referenz verzichtet und die Konfrontation mit der Sinnstruktur des Kunstwerks vollends im je aktuellen Akt der Erfahrung des Kunstwerks situiert.“⁷⁸

Unterricht mit solchen Werken bereitet aktuelle und gemeinsame Erfahrung, an die unmittelbar angeknüpft werden kann.

(m) Die Ganzheitlichkeit ästhetischer Erfahrung

„Kunst ist ausnahmslos sinnlich – selbst ihre Abstraktionen sind unbegrifflich, sprechen zum Verstand in der Sprache der Sinne.“⁷⁹ Die *Sinnlichkeit* der Kunstbegegnung bringt einen weiteren didaktischen Vorteil mit sich, werden doch ihre Rezipienten nicht einseitig, sprich bloß kognitiv angesprochen. Die ästhetische Erfahrung erfasst eben auch Gemüt und Sinne bis in die leibliche Erfahrung hinein und berührt damit neben bewussten auch unbewusste Dimensionen. Verfolgt Unterricht das Ziel, seine häufig beklagte Wortlastigkeit zurückzuführen, sollte Didaktik diese Chance nicht ungenutzt lassen.⁸⁰

2.2 *Ästhetisches Lernen als religiös relevantes Lernen*

Geht es nun um die Frage, inwieweit die aufgezeigte Palette an didaktischen Potenzialen, die die unterrichtliche Arbeit mit Werken zeitgenössischer Kunst bietet, Bedeutung für den Religionsunterricht hat, lautet unsere einfache These: Alle genannten Bildungsaufgaben entsprechen aktuellen religionspädagogischen Zielsetzungen, die religiöse Kompetenzen ausbilden wollen. Ästhetisches Lernen ist, wenn nicht sogar notwendig, so doch jedenfalls relevant und hilfreich für das religiöse Lernen. An einigen der zwölf Punkte sei dies kurz ausgewiesen:

Die Sensibilisierung für Achtsamkeit und die Ausbildung von Wahrnehmungsfähigkeit, um die Tiefendimensionen von Wirklichkeit, um die religiöse Dimension des Lebens erschließen zu können, sind genuin religiöse Kernziele. Damit es nicht nur bei einem naiven, subjektiven Gespür für das Subtile, das unter der Oberfläche Liegende bleibt, bedarf es der Erkenntnis- und Selbstkritik, um auf eine mündige, verantwortungsvolle und auch kognitiv anspruchsvolle Weise Rechenschaft ablegen zu können. Religionsunterricht bedeutet somit immer auch *Arbeit am persönlichen Welt- und Wirklichkeitsverständnis*. Für den Bereich religiöser Erfahrung ist die Arbeit an folgenden Fragen beispielsweise fruchtbar: Welchen Einfluss haben vorgegebene Deutungen auf die anschließenden ästhetisch-religiösen Erfahrung und inwieweit können Voreinstellungen aber auch authenti-

⁷⁷ *Schwebel* 2002 [Anm. 9], 184.

⁷⁸ *Burrichter* 2007 [Anm. 2], 222.

⁷⁹ *Von Hentig* 1985 [Anm. 48], 22.

⁸⁰ Vgl. *Orth* 2002 [Anm. 3], 489f., der weitere didaktische Vorzüge von Bildern ausführt.

sche religiösen Begegnung erschweren? Für die *Ausbildung einer kritisch-religiösen Urteilskraft* ist es nötig, unterschiedliche Weltdeutungen und religiöse Angebote kennenzulernen und kritisch auf ihre Form der Erkenntnisgewinnung zu befragen. Eine fundamentale und angesichts religiöser Pluralität zunehmend relevanter werdende religiöse Kompetenz ist der *Umgang mit Divergenz und Bedeutungsoffenheit*⁸¹, und zwar sowohl bezüglich existenzieller religiöser Fragen als auch im interreligiösen Dialog. Gerade das ästhetische Denken hat mit dem religiösen gemein, die Welt als Ganzes wahrzunehmen und nicht – wie etwa in den Naturwissenschaften – in verschiedene Parameter zu zerstückeln.⁸² In gleicher Weise ist auch die *Förderung des Möglichkeitssinns* als Aufgabe des Religionsunterrichts zu betrachten, stellt doch die Suche nach Alternativen – im ethischen wie im soteriologischen Sinn – die klassische Domäne von Religion dar.⁸³ Imaginationlernen im Kontext religiösen Lernens erhält freilich einen neuen Horizont, erscheint doch das Machbare unter eschatologischer Perspektive nicht mehr als das Letztgültige.⁸⁴ Die Einsicht in die *Notwendigkeit von Ausdruck*, die aus der Beschäftigung mit Kunst erwachsen kann, ist ebenfalls für religiöses Lernen relevant, denn auch religiöse Formen brauchen Gestalt, um sich nicht zu verflüchtigen.⁸⁵ Im Religionsunterricht bedarf es des vermehrten Einsatzes von Methoden, die den ästhetischen und religiösen Ausdruck fördern, damit es nach *Hans Schmid* zu einer gesunden *Balance zwischen Eindruck und Ausdruck* kommen kann.⁸⁶ Die *Ermutigung zur Symbolisierung*, zur – sprachlichen oder bildlichen – Formulierung innerer Gestalten, darf als wichtige Aufgabe bei der Förderung einer entwickelten Religiosität gelten. Die Einübung in religiöses Sprechen und in das spezifisch semantische Textuniversum von Religion kann gut anhand von religiösen Bild(er)werken vollzogen werden.

Gute Kunst ist verschieden lesbar. Den religiös Verschlussenen will und wird sie nicht von Religion überzeugen – das vermögen allerdings auch keine religiös intentionalen Vollzüge wie Liturgie oder Katechese. Kunst wirft Fragen auf, die die Betrachterin oder den Betrachter auf sich verweisen und so auch religiöse Deutungen zulassen und mitunter nahelegen. Die religionsphilosophische wie gesellschaftliche Situation, dass Religion nicht zwingend, aber doch potenziell – in Abhängigkeit vom Subjekt – bei der Deutung von Lebenserfahrung eine Rolle spielt, kann in der unterrichtlichen Deutung von ästhetischer Erfahrung paradigmatisch erlebbar werden.

3. Methodische Ressourcen und Hilfen für den Einsatz zeitgenössischer Kunst

Es wurde deutlich: Die möglichen Bildungspotenziale im Umgang mit zeitgenössischer Kunst sind gewaltig. Wir wollen zum Einsatz zeitgenössischer Kunstwerke ermuntern, und daher methodische Hinweise und Vorschläge geben, die günstige Ausgangsbedingungen für gelungene Begegnungsprozesse zwischen Schüler/innen und zeitgenössi-

⁸¹ Vgl. *Burrichter* 2008 [Anm. 30], 5.

⁸² Vgl. *Bitter* 2002 [Anm. 2], 237 sowie *Maltrowsky* 2007 [Anm. 35], 9.

⁸³ *Millet* 2001 [Anm. 13], 103 sieht hier eine Funktionsübertragung von der Religion auf die Kunst.

⁸⁴ Vgl. *Hilger* 2003 [Anm. 2], 312.

⁸⁵ Ebd., 310.

⁸⁶ „Wir brauchen eine Balance zwischen Außengerichtetheit und Innengerichtetheit, zwischen Kollektivem und Individuellem, zwischen Erarbeitung und Verweilen, zwischen *Eindruck* und *Ausdruck*, zwischen Spannung und Entspannung.“ (*Hans Schmid*, Die Kunst des Unterrichts. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 2001, 66f.) Um gegen das derzeitige Ungleichgewicht in der Schule vorzugehen, fordert *Schmid* eine „Erweiterung der Eindrucksschule zu einer Ausdrucksschule.“ (ebd.)

schen Kunstwerken schaffen. Was also gilt es zu beachten beim Versuch, sich an diese befremdliche und eigentümliche Spezies heranzuwagen? Weil die Methodenwahl entscheidend von den didaktischen Grundintentionen bestimmt ist, soll eingangs ästhetisches Lernen als eine Dimension korrelativen, religiösen Lernens expliziert werden (Kap. 3.1). Danach werden Auswahlkriterien für Kunstwerke diskutiert (Kap. 3.2), methodische Schritte und Zugangsformen bei der Erschließung von Kunstwerken vorgestellt (Kap. 3.3) und ein Beispiel zur methodischen Gestaltung gegeben (Kap. 3.4).

3.1 Der korrelative Charakter ästhetischen Lernens

Religiös-ästhetische Lernprozesse sind methodisch so zu gestalten, dass ein *wechselseitiger Austauschprozess* zwischen den Entwicklungserfordernissen und Verstehenszugängen der Heranwachsenden einerseits und den genuinen Aussagegehalten und Verstehenszugängen der Kunstwerke andererseits gewährleistet ist. In der religionsunterrichtlichen Arbeit mit zeitgenössischer Kunst sollen eigene und fremde Sinnperspektiven – durch das Kunstwerk oder die Mitbetrachter eingebracht – verschränkend erschlossen werden.⁸⁷ Es gibt keine einzig richtige Interpretation, aber gewiss falsche Interpretationen – Interpretationen sind trotz ihrer Pluralität nicht beliebig.⁸⁸ Für den Einsatz von Kunstwerken ist es daher wichtig, methodische Formen so miteinander zu verschränken, dass es sowohl zu einer gründlichen sachlichen Erschließung des Kunstwerkes als auch zur Ermöglichung von subjektiver ästhetischer Erfahrung bei den Betrachter/innen kommen kann. Wir denken daher, dass beide Seiten Raum und eigene methodische Zugänge benötigen. Auf der einen Seite sind Methoden einzubringen, die einen möglichst optimalen Rahmen und eine Atmosphäre schaffen, sodass Schüler/innen das Kunstwerk eigenständig betrachten und subjektiv auf sich wirken lassen können, um dann für sie selbst Bedeutsames aktiv anzueignen bzw. sich bewusst davon zu distanzieren. Auf der anderen Seite sollten die Lehrpersonen sich als „Anwälte der Würde der Gegenstände“⁸⁹ betätigen und damit hermeneutische Kompetenzen zur Analyse der Formen und Kenntnisse von der Wirkung von Farben (*Ikonik*), Informationen über den historischen Entstehungskontext (*Ikonologie*) und ikonographische Kenntnisse⁹⁰ vermitteln und einbringen. Die Kunst des ästhetischen Lernens ist es, eine *Balance* zu finden zwischen Nähe und Distanz zum Kunstwerk, zwischen rationaler Analyse und intuitiver Verschmelzung.

⁸⁷ Vgl. Burrichter 2001 [Anm. 2], 1140.

⁸⁸ Vgl. Günter Rombold, *Leben mit Kunst*, in: KBl 116 (2/1991) 90-96, 93.

⁸⁹ Lange 1991 [Anm. 18], 116: „Wir sind Agenten der Theologie und der Kirche und wir sind auch Anwälte der jungen Menschen und ihrer Bedürfnisse, aber wir müssen vielleicht erst noch lernen [...], *Anwälte der Würde der Gegenstände* zu sein, an denen und aus denen wir lernen lassen.“

⁹⁰ In der Kunstwissenschaft wird unterschieden zwischen der *Ikonik* als Bildlichkeit des Kunstwerkes, die man allein durch eine intensive Betrachtung des Kunstwerkes erschließen kann, der *Ikonographie* als im Kunstwerk verwendeter Bildersprache (Symbole und Codes) und der *Ikonologie*, in der es um den geschichtlichen Entstehungskontext des Bildes und sich darin neu erschließende Deutungsweisen geht.

3.2 Auswahlkriterien für die didaktische Arbeit mit Kunstwerken

Für Religionslehrer/innen stellt sich jedes Mal erneut die Frage, welches Kunstwerk sich für den Einsatz in einer bestimmten Lerngruppe eignet. Zur Hilfestellungen sollen hier Kriterien zur Auswahl von Werken bereitgestellt werden.

(a) Orientierung durch die Modi der Bezugnahme auf Religion

Die oben präsentierte Typologie verschiedener Modi der Bezugnahme auf Religion kann bei der begründeten Auswahl zeitgenössischer Kunstwerke Orientierung geben.

(1) Sakrale und zugleich zeitgenössische Kunst ist äußerst rar, eine sinnliche und kritische Auseinandersetzung mit derselben, ihrer Aussageabsicht und ihrer religiösen Wirkkraft begrüßen wir aber sehr. (2) Der Einsatz von Bildern der zweiten Gruppe, der sog. 'christlichen Gebrauchskunst', die biblische und religiöse Tradition ausschließlich illustrieren, halten wir für didaktisch weniger wertvoll, da mit ihm „kein Prozess des Erkennens, sondern bloß des reinen Wiedererkennens“⁹¹ verbunden ist. (3/4) Größeres Bildungspotenzial sehen wir in der Arbeit mit Kunstwerken, die explizit – sei es durch religiöse Inhalte oder vereinzelt religiöse Motive – auf Religion Bezug nehmen, sich hierbei jedoch eine eigene Aussageabsicht und eine gewisse Sperrigkeit bewahren.⁹² (5) Für ähnlich lohnend halten wir die Auseinandersetzung mit Werken der fünften Gruppe. Wenn es – vergleichbar mit Werken sakraler Kunst – gelingt, authentische ästhetische Erfahrung zu bereiten, die für eine Erfahrung von Transzendenz durchlässig wird, kann damit religiöse Kompetenz insbesondere im Bereich religiöser Sensibilität gefördert werden. (6) Ausdrücklich wollen wir auch zum Einsatz gänzlich profaner Kunst im Unterricht animieren. Sie macht für zeitgenössische Fragen und Probleme sensibel, bietet vielfältige ästhetische Erfahrungen und gibt zudem theologisch zu denken. Obgleich man auch bei Begegnungsversuchen mit zeitgenössischer Kunst „mit unüberbrückbarer Distanz“⁹³ zwischen Betrachter/in und Werk rechnen muss, lohnt sich die Zuwendung. Erfahrungen der Distanz, des Unverständnisses und der Begrenztheit von Verständigung sind angesichts einer pluralen Welt real, daher ist es pädagogisch sinnvoll, diese Erfahrungen auch im Religionsunterricht wahrzunehmen und auszuhalten und einen angemessenen Umgang mit ihnen einzuüben. Anzustreben wäre hier, dass solche bleibenden Fremdheitserfahrungen nicht zu völliger Abwehr führen, sondern als Chance genutzt werden, die eigenen Rezeptionsvoraussetzungen und Erfahrungen kritisch zu reflektieren. „Erfahrungen der Divergenz von Sichtweisen“⁹⁴ bergen in sich bereits ein wichtiges religiöses Bildungsziel.

(b) Auswahl durch den authentischen Begegnungsprozess der Lehrperson

Grundvoraussetzung für jeden Einsatz von (zeitgenössischen) Kunstwerken ist, dass die Lehrperson – vor der Frage nach deren religionsdidaktischer Verwendbarkeit – sich zunächst selbst auf das Kunstwerk einlässt. Nur Werke, die die Lehrperson in irgendeiner Form berühren, begeistern, erschrecken, überraschen oder bewegen, sollten zum Einsatz kommen, da gerade die authentische Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem Werk bei den Schülern Interesse wecken kann.⁹⁵

⁹¹ *Burrichter* 2008 [Anm. 1], 104. Sie kritisiert die strikte katechetische Intention des Bildes als „Strategie der Entwertung“.

⁹² „Kunstwerke mit und ohne Evangeliumsbezug sind im Religionsunterricht angebracht, da sie zu ‚sinnstiftenden Überlegungen‘ anregen.“ (*Röhrig* 2007 [Anm. 72], 27)

⁹³ *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 118.

⁹⁴ *Burrichter* 2008 [Anm. 30], 5.

⁹⁵ Zu beachten ist der Hinweis *Burrichters*, wonach sich die Lehrerin oder der Lehrer in der Unterrichtssituation erneut dem Werk aussetzen und für neue Erfahrungen offen sein soll: „Die *Gegenwärtigkeit der Bilderfahrung* führt dazu, dass Lernenden und Lehrende sich gleichzeitig auf den Weg

(c) Auswahl durch das Kriterium der didaktisch-thematischen Passung

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Kunstwerke dann didaktisch wertvoll sind, wenn diese 'reich'⁹⁶ an identifizierbaren Bildzeichen sind, vielfältige Zugänge ermöglichen und unterschiedliche Emotionen wecken.

Eine didaktisch begründete Auswahl eines Kunstwerkes befragt zudem das Kunstwerk danach, welchen besonderen Beitrag⁹⁷ es für die Erarbeitung des *Themas* und die damit verbundenen *Intentionen* leistet.⁹⁸ Die Platzierung der Bildbetrachtung in der Unterrichtsdynamik ist hier wesentlich zu berücksichtigen. Dient es etwa zum Einstieg in ein Thema und sollen damit der Fragehorizont und die Problemlage in ihrer Vielfalt erschlossen werden? Soll eine bereits vertraute biblische Geschichte durch ein Kunstwerk verfremdet, neu gesehen und begriffen werden? Soll die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk und die darin zu entschlüsselnde Weltansicht und Theologie dazu anregen, selbst philosophisch oder theologisch produktiv zu werden? Die Auswahl des Kunstwerkes wird zudem von der je situativen Gewichtung der aufgelisteten Potenziale ästhetischer Lernprozesse (vgl. Kap. 2) mitbestimmt. Im Sinne des didaktischen *Prinzips des aufbauenden Lernens* kann ein weiteres Kriterium bei der Auswahl von Kunstwerken sein, ob das Bildverständnis mit steigendem Alter vertieft werden kann, ob ein Kunstwerk reich genug ist, etwa sowohl im ersten Schuljahr als auch im vierten Schuljahr erschlossen zu werden, und damit ein sukzessives (religiöses) Lernen ermöglicht wird.

(d) Auswahlkriterium Qualität der Kunst

Nicht nur als didaktisches Qualitätsmerkmal von Kunst begreift *Lange* die positive Mehrdeutigkeit, „ob sich ein Werk als mehrdimensional, polyvalent und bedeutungspotent erweist, d.h. ob es (diachron) zu immer neuen Annäherungen verlockt, so dass ein sehgeduldiger, aufmerksamer Betrachter nie damit 'fertig' ist, bzw. ob es (synchron) verschiedenen disponierten Betrachtern etwas zu 'sagen' vermag.“⁹⁹ Der Religionsunterricht sollte hochwertige Kunst auswählen. Doch was ist gute Kunst? Gibt es neben dem Kriterium der positiven Mehrdeutigkeit weitere Kriterien für qualitätsvolle Kunstwerke? *Günter Rombold* gibt zu bedenken, dass das Erkennen von Qualität primär von den Sinnen her erfolgt, eine Sache der Begabung und des langen Umgangs mit Kunst ist: „Die Sprache lässt uns dabei oft im Stich: Wie sollen wir erklären, dass ein Farbklang schöner ist als ein anderer?“¹⁰⁰

machen, sich der ästhetischen Bilderfahrung immer wieder neu aussetzen!“ (*dies.* 2007 [Anm. 2], 228)

⁹⁶ „Reich“ bezieht sich dabei nicht auf einen quantitativen, sondern qualitativen Wert. Auch Leere kann wertvoll sein.

⁹⁷ „Wenn Sie Kunstwerke auf einen Text oder ein Thema beziehen wollen, beherzigen Sie den Grundsatz: Nicht die Übereinstimmung, sondern die Differenz ist wichtig. Künstler sind gegenüber Bildinhalten souverän und eigenständig. Dieser eigenständige Beitrag muss in den Blick geraten, denn er ist das Besondere, das das jeweilige Werk leistet.“ (*Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 95)

⁹⁸ Den Inhalts- und Themenbezug eines Bildes als Auswahlkriterium zu nutzen, ist unserer Ansicht nach legitim, wenn die Eigenart des Kunstwerks gewahrt und sein Bedeutungsüberschuss anerkannt werden, s.o.

⁹⁹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 249.

¹⁰⁰ *Rombold* 1991 [Anm. 88], 92f, ebd. auch folgendes Zitat. Die folgenden von *Rombold* für traditionelle Kunst aufgestellten Qualitätsmerkmale lassen sich unserer Ansicht auch auf Werke zeitgenössischer Kunst anwenden.

Für die Beurteilung der Qualität von Kunst nennt er als ein erstes Kriterium die *Gestaltung*: Wirkt die formale Gestalt, der Umgang mit Farbe und Licht, mit Punkt, Linie und Fläche überzeugend? Als weiteres Kennzeichen wird die *Zeitgemäßheit* der Werke genannt: Inwieweit ist das Werk auf der Höhe der Zeit und hinkt nicht hinter der Gegenwart her? Der nächste Punkt ist die *Ursprünglichkeit*: Ist das Kunstwerk ein Original, wird etwas Eigenes, noch nicht da Gewesenes offenbar, etwas Ursprüngliches geschaffen? Als viertes Merkmal qualitätsvoller Kunst werden die *Intensität und Dichte* des Werkes erwähnt: Nicht jeder künstlerische Weltentwurf besitzt dieselbe Überzeugungskraft, hat den gleichen existenziellen Tiefgang. Als letztes Kriterium unterstreicht *Rombold die Offenheit* des Kunstwerkes: Ein gutes Kunstwerk wahrt sein Geheimnis und lässt sich nie zu Ende interpretieren. Man kann es immer wieder anschauen – ja „es verlockt zu weiterem Sehen.“¹⁰¹

(e) Auswahl hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Angemessenheit

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist zu klären, welche zeitgenössischen Kunstwerke für welche Altersstufe geeignet sind. In der religionspädagogischen Diskussion gibt es zur Frage der Altersgemäßheit von Bildern eine kontroverse Debatte:

Die *eine Position* berücksichtigt die Altersgemäßheit weniger in der Auswahl, als vielmehr in der methodischen Art der Hinführung und Erschließung eines Bildes.¹⁰² Sie lehnt eine eindeutige entwicklungs-gemäße Passung zwischen Werk und Alter ab: „Es gibt keine Bilder nur für Kinder oder nur für Erwachsene.“¹⁰³ Die Vertreter dieser Position ermutigen dazu, den Kindern viel zuzutrauen und auch schon in unteren Schulstufen abstrakte Kunstwerke einzusetzen. „Bilder in Religionsbüchern müssen nicht auf Anhieb verständlich sein, müssen noch weniger in einem volkstümlichen Sinn ‘gefallen’ und dürfen erst recht nicht ‘gefällig’ sein wollen.“¹⁰⁴ *Hubertus Halbfas* etwa spricht sich gegen den ausschließlichen Einsatz kindgemäßer Darstellungen aus, da durch die Anpassung an kindliche Auffassungskategorien Kunstwerke ihre eigene Substanz einbüßen.¹⁰⁵

Die *andere Position* betont, dass es bei ästhetischen Lernprozessen um eine Begegnung zwischen Bild und Betrachter geht und damit die ästhetische Perspektive des Kindes – nicht des Erwachsenen – zu berücksichtigen sei. *Christina Kalloch* kritisiert an herkömmlichen Schulbuchkommentaren über Kunst, dass diese „die Sichtweisen von Kindern prägen, ohne zu fragen, was Kinder wirklich sehen!“¹⁰⁶ Ein solches Vorgehen wird als traditionelle Vermittlungsdidaktik identifiziert und als kindvergessen, adultzentrisch und eklatante kognitive Verfrühung¹⁰⁷ zurückgewiesen. Um bild-ästhetische Kompetenz bei Kindern zu fördern, sei eine strukturelle Über- oder Unterforderung zu

¹⁰¹ *Lange* 2002 [Anm. 2], 249.

¹⁰² *Günter Lange* etwa gibt den Hinweis, dass eine altersspezifische Methodik bei der Betrachtung von Kunstwerken zu berücksichtigen ist. In der Grundschule empfiehlt er eine narrative Erschließung (ebd., 250f; vgl. a. *Orth* 2002 [Anm. 3], 492, *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 6.

¹⁰³ *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

¹⁰⁴ *Hubertus Halbfas*, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf 1989, 332.

¹⁰⁵ Vgl. *ders.*, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. Düsseldorf 1982, 77. – Hinzugefügt sei hier, dass eine reine Orientierung am kindlichen Auffassungsvermögen keinen Bildungsanreiz bietet und damit auch aus didaktischen Gründen wenig bildungsförderlich erscheint.

¹⁰⁶ *Christina Kalloch*, *Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule*, Hildesheim 1997, 164.

¹⁰⁷ Vgl. *Anton Bucher*, „Das Bild gefällt mir: Da ist ein Hund drauf.“ Die Entwicklung und Veränderung von Bildwahrnehmung und Bildpräferenz in Kindheit und Jugend, in: *Dietlind Fischer / Albrecht Schöll* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden*, Münster 2000, 207-231, 227. Vgl. a. *Kalloch* 1997 [Anm. 106], 212.

vermeiden. Daher müssten Auswahlkriterien an entwicklungspsychologischen Befunden hinsichtlich der Bildpräferenzen von Kindern orientiert sein.¹⁰⁸

So interessant Forschungsergebnisse zu Entwicklungsstufen von Bildpräferenzen sind, bleibt es unserer Ansicht eine Frage, ob man sich bei der Auswahl von Bildern im Religionsunterricht nach diesen Bildpräferenzen richten sollte. Es ist kritisch zu bedenken, was genau bei der Erhebung derzeitiger Bildpräferenzen gemessen wurde. Zeigen sich in den Ergebnissen tatsächlich die entwicklungsbedingten und damit unveränderlichen Stufen kindlicher Bildwahrnehmung oder sind es die Resultate der gegenwärtigen Bildsozialisation von Kindern, die in ihrer ästhetischen Kompetenz durch kindliche oder gar 'kindische' Bilder kaum gefordert und gefördert wurden?

Mit *Peter Orth*¹⁰⁹ vertreten wir eine *vermittelnde Position*. Einerseits ist zu bedenken, dass Kinder auf der Stufe des konkret-operationalen Denkens Schwierigkeiten haben, abstrakte Bildzeichen zu lesen. Jüngeren Kindern sollte man daher keine zu komplexen Kunstwerke anbieten. Zudem ist zu bedenken, dass das Thema des Kunstwerkes kindgemäß in dem Sinne sein sollte, dass es zwar herausfordernd, aber nicht destruktiv und schädlich auf das kindliche Bewusstsein wirken sollte. So halten wir es für problematisch, Kindern Kunstwerke mit pornographischen oder extrem gewalttätigen Motiven darzubieten. Gerade bei zeitgenössischer Kunst, die sich mit den Abgründen menschlichen Daseins kritisch auseinandersetzt¹¹⁰, bieten sich nicht alle Kunstwerke für die Erschließung mit Kindern an. Andererseits sind wir davon überzeugt, dass Grundschulkinder bereits abstrakte Bilder mit Hilfestellung decodieren und sich diese nach ihrem Verständnis aktiv aneignen können. So wollen wir dazu ermuntern, Kindern viel zuzutrauen und sie durch eine kindgemäß arrangierte Begegnung mit zeitgenössischer Kunst herauszufordern.

3.3 Methodische Zugänge und Schritte der Werkbegegnung zeitgenössischer Kunst

In der Religionspädagogik stehen verschiedene methodische Angebote zur schrittweisen Bilderschließung zur Verfügung: das Verfahren der strukturalen Bildanalyse von *Alex Stock* (mit der Differenzierung in sechs Codes)¹¹¹ sowie die Bildbetrachtung nach *Adolf Anderl* (mit der Unterscheidung in objektive und subjektive Betrachtungsebene)¹¹², v.a. aber die Bilderschließung nach *Günter Lange*¹¹³, die von *Rita Burrichter*¹¹⁴ fortgeführt wurde und an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden soll.

Wenn eine zentrale Aufgabe bilddidaktischen Arbeitens in der wechselseitigen Bezugnahme von objektiver und subjektiver Seite besteht, kann die Intensität der Auseinan-

¹⁰⁸ Mit Bezug auf eine empirische Studie zur Entwicklung der Bildpräferenzen von *Michael J. Parsons* (1987) fordert *Anton Bucher* dazu auf, die Auswahl von Bildern an der Entwicklung des ästhetischen Urteils der Kinder zu orientieren: *ders.*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, Sankt Ottilien 1990, 286–294.

¹⁰⁹ *Orth* 2002 [Anm. 3], 491.

¹¹⁰ Entsprechende Beispiele, die auf der documenta 12 begegneten, sind die Arbeit „Siegessäulen“ von *Ines Doujak* (2007) oder die Arbeiten von *Juan Davila*.

¹¹¹ Vgl. *Alex Stock*, Strukturelle Bildanalyse, in: Manfred Wichelhaus / Alex Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 36–43.

¹¹² Vgl. *Adolf Anderl*, Aspekte der Bildbetrachtung, in: KBl 110 (3/1985) 185–195; *ders.*, Bildnerische Gestaltungsprozess als Konsequenz oder Ausgangspunkt der Bildbetrachtung, in: KBl 111 (1/1986) 60–65.

¹¹³ Vgl. zuletzt *Lange* 2002 [Anm. 2].

¹¹⁴ *Burrichter* 2007 [Anm. 2].

dersetzung mit einem Werk daran gemessen werden, ob und wie beide Rezeptionspole voll zur Geltung kommen, also sowohl das objektive Werk 'draußen' als auch die Person mit ihren inneren persönlichen Eindrücken. Einfache didaktische Verfahren schenken den beiden Komponenten ihre Aufmerksamkeit *nacheinander*: Nach Bildbetrachtung, -beschreibung und -deutung kommt die subjektive Empfindung zum Zug.¹¹⁵ Elaboriertere Ansätze versuchen, die Balance zwischen den beiden Seiten durch *mehrfache Wechsel* zwischen den Polen zu erreichen. Dies gilt ebenso für die von *Lange* entwickelten 'methodischen Schritte der Begegnung mit Werken der christlichen Kunst'¹¹⁶ als auch für den jüngeren Ansatz von evangelischer Seite, den *Andreas Mertin* gemeinsam mit *Karin Wendt* vorgelegt hat.¹¹⁷ Die folgende Tabelle listet die einzelnen Schritte auf:

<i>Günter Lange</i> : Methodische Schritte der Begegnung mit Werken der christlichen Kunst ¹¹⁸ bzw. <i>Rita Burrichter</i> : Stufen der Bilderschließung ¹¹⁹	<i>Andreas Mertin / Karin Wendt</i> : Elemente der Begegnung mit Kunstwerken im Unterricht ¹²⁰
1. Spontane Wahrnehmung (Was sehe ich?)	1. Erste Wahrnehmung
2. Analyse der Formsprache (Wie ist das Bild aufgebaut, wie seine Bildfläche organisiert?)	2. Faktorenanalyse
	3. Historisch-systematische Überprüfung
3. Innenkonzentration (Was löst das Bild in mir aus?)	4. Analyse der Rezeption
4. Analyse des Bildgehalts (Was hat das Bild zu bedeuten?)	5. Analyse der Bildsemantik
5. Identifizierung mit dem Bild (Wo siedle ich mich an auf dem Bild? Was bedeutet das Bild für mich?)	6. Frage nach dem lebensweltlichen Bezug

Die parallelisierte Darstellung zeigt, dass gemäß beiden Ansätzen der Weg nach einer ersten Wahrnehmung zur *objektiv-analytischen Seite* führt, bevor die erste Konzentration auf die *persönliche Rezeption* geschieht. Die beiden abschließenden Schritte wiederholen diesen Wechsel von objektiver und subjektiver Seite.

Bei aller Offenheit der Methodenwahl ist zu bedenken, dass die Reihenfolge von Schritten der Bildbetrachtung nicht beliebig, aber auch nicht absolut zwingend ist.¹²¹ *Rita Burrichter* empfiehlt daher, sich nicht starr an ein „methodisches Rezept“ zu halten, wohl aber sich an „einem Modell,

¹¹⁵ So etwa bei *Orth* 2002 [Anm. 3], 492.

¹¹⁶ Einem entsprechenden Umgang mit Werken nicht-christlicher Kunst steht unserer Auffassung nach nichts entgegen.

¹¹⁷ Vgl. die kunsttheoretisch überaus profunde Monographie von *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 90, die dabei explizit auf *Günter Lange* Bezug nehmen.

¹¹⁸ *Lange* 2002 [Anm. 2], 259f.

¹¹⁹ *Burrichter* 2007 [Anm. 2], 220f.

¹²⁰ *Mertin / Wendt* 2004 [Anm. 10], 90–95.

¹²¹ Vgl. *Lange* 2002 [Anm. 2], 259.

das die konkrete Seherfahrung strukturiert¹²² zu orientieren. Die jeweiligen Stufen können je nach Lerngruppe und Lernsituation nach Länge und Intensität unterschiedlich gestaltet werden. Bei der Übertragung dieser Modelle der Bilderschließung auf zeitgenössische Kunstwerke ist zu beachten, dass deren enorme Formenvielfalt eine Vielfalt im methodischen Umgang fordert. Es kommt auf die optimale Passung zwischen der formalen und inhaltlichen Sprache des Werkes und den gewählten Methoden an.¹²³

Bei der konkreten Anwendung solcher Bildbetrachtungsmethoden ist besonders zu beachten, dass beide Seiten, die objektive wie die subjektive Seite, gleichermaßen zu ihrem Recht kommen und nicht unverbunden nebeneinander stehen. Gelungene Korrelation lebt gerade von der intensiven Verschränkung beider Seiten; erst wenn es zu einem wechselseitigen produktiven Austausch kommt, sind fruchtbare Begegnungs- und erkenntnisträchtige Lernprozesse möglich.

3.4 Zur Stärkung des persönlichen Pols – ein Beispiel zur methodischen Gestaltung

Es wurde deutlich, dass für eine intensive Auseinandersetzung mit Kunstwerken sowohl die Sachkomponente des Werkes als auch die persönlich-rezeptive Seite stark gemacht werden muss. Während erstes durch eine präzise Betrachtung sowie das Einbringen recherchierter Hintergrundinformationen relativ leicht zu bewerkstelligen ist, stellt die Ausarbeitung des zweiten Pols methodisch anspruchsvollere Herausforderungen. Wir wollen hier beispielhaft eine Methode anführen, bei der anhand eigener kreativer Weiterbearbeitung eines Kunstwerks die subjektiv-persönliche Seite in intensiver Weise ausgeprägt werden kann.

Bei dieser – dem Repertoire der Kunsttherapie¹²⁴ entnommenen – Methode wird den Teilnehmern bzw. Schüler/innen eine Gruppe von Werken in Form von Abbildungen (z.B. Kunstpostkarten) dargeboten, aus der sich jede/r eine Arbeit aussuchen soll. Es soll jenes Bild ausgesucht werden, das einen besonders anspricht, sei es in anziehender oder abstoßender Weise. In einem *ersten Schritt* gilt es in Einzelarbeit, das aus dem Bild 'Gesprochene' in Worte zu fassen. Die Assoziationen sollen in Form *einer* Aussage, eines Appells, einer Frage oder einer Überschrift gebündelt werden. In einem *zweiten Schritt* gehen die Schüler daran, das Bild selbst kreativ umzuformen.¹²⁵ Das 'alte' Werk kann in einen neuen Kontext eingebettet werden, ergänzende oder kontrastierende Elemente können hinzutreten, einzelne Aspekte können hervorgehoben werden (farblich oder schlicht, indem der Rest der Arbeit weggeschnitten wird). Bei der Erstellung der 'neuen' Bilder bzw. Collagen sollen die Schüler/innen erspüren, ob es einen Impuls gibt, etwas an dem Bild zu

¹²² Burchrichter 2007 [Anm. 2], 228. Ebenso stellt Röhrig 2007 [Anm. 72], 29 heraus: „Es gibt keinen Königsweg“.

¹²³ Als einen zentralen Aspekt zur Schärfung des ästhetischen Profils des Religionsunterrichts nennt Georg Hilger die Stimmigkeit von Inhalt und Form: *ders.*, Vorstellungen und Träume von einem guten Religionsunterricht: die Perspektive eines Hochschullehrers, in: JRP 22 (2006), 41-51. – Während bei zeitgenössischen Kunstwerken der Malerei, der Fotografie und anderen Werken die oben beschriebenen Modelle der Bildbetrachtung hilfreich sind, steht die Etablierung vergleichbarer spezifischer methodischer Zugänge zu Skulpturen, Performances oder Videoinstallationen noch aus. Erste Verfahren mit anderen Medien als Bilder skizziert: Röhrig 2007 [Anm. 72], 26-55.

¹²⁴ Vgl. Erich Trüg / Marianne Kersten, Praxis der Kunsttherapie. Arbeitsmaterialien und Techniken, Stuttgart 2005, 68. Hier auch eine ausführlichere Beschreibung der hier aufgeführten Methode.

¹²⁵ Aus organisatorischen – nicht zuletzt finanziellen Gründen – kann es von Vorteil sein, Schwarz-Weiß-Kopien von den ausgewählten Werken anzufertigen. Der Effekt, dass hierdurch eine weitere Distanz zum Werk entsteht, bringt auch Vorteile, da auf diese Weise mehr 'Raum', insbesondere farblich, für die eigene Kreativität frei wird und zudem die Hemmschwelle reduziert wird, als 'Laie' ein 'Kunstwerk' zu überarbeiten.

verändern, damit sie stärker damit übereinstimmen können – damit es ‘ihr’ Bild wird. Als *dritten Schritt* bietet sich zur Auswertung eine Gruppenarbeit an, bei der zunächst Rückmeldungen zum ‘neuen’ Werk eingeholt werden.¹²⁶ Auf diese Weise lassen sich einerseits Anregungen zur Deutung des ‘neuen’ Werkes zusammentragen, v.a. aber wird im Abgleich der eigenen Gedanken mit den Eindrücken der Gruppenmitglieder die Perspektivität des eigenen Blicks deutlich. Sowohl im Hinblick auf die Wahrnehmung des ‘alten’ als auch des ‘neuen’ Werkes zeigt sich die (völlig legitime) subjektive Brille und lässt sich diese um neue Sichtweisen bereichern und weiten. Ein Austausch zur während des methodischen Vorgehens gemachten Erfahrung (in der Kleingruppe oder im Plenum) bietet die Möglichkeit, die Anderen am gemachten Prozess teilhaben zu lassen und aufgeworfene Fragen – oder auch Empfindungen – in den Blick zu nehmen bzw. aufzufangen. Als Ziel der Methode lassen sich v.a. die Förderung von Kreativität und Ausdrucksfähigkeit sowie die Förderung von Selbstwahrnehmung nennen.

4. Thesen zum religionsdidaktischen Einsatz zeitgenössischer Kunstwerke

(1) Unter den gegenwärtigen Bedingungen religiöser Pluralität und zunehmender Enttraditionalisierung sehen wir in den Begegnungsprozessen mit zeitgenössischer Kunst ein besonderes Potenzial religiösen Lernens. Zeitgenössische Kunst ist *Diskursanlass*, der religiös-relevante Fragen aufwirft und gegebenenfalls religiöse Antworten oder Empfindung hervorruft. Im Bewusstsein von der Fremdheit zeitgenössischer Kunst sehen wir auch für religiös-distanzierte Menschen in der Auseinandersetzung mit den in den Kunstwerken thematisierten existenziellen Grundfragen einen ästhetischen und kognitiven Erkenntnisgewinn.

(2) Jede didaktische Hinwendung zu zeitgenössischer Kunst sollte eine *Wertschätzung* des Kunstwerkes als *Medium sui generis* beinhalten, achtsam sein bezüglich Tendenzen der *Vereinnahmung* und damit einseitigen *Verwertungswünschen* entgegenstehen.

(3) Eine *Vereinbarkeit von didaktischem Interesse und Wahrung der Autonomie* sehen wir gegeben: Gegen eine didaktische Inanspruchnahme von Kunstwerken ist nichts einzuwenden, wenn zeitgenössische Kunst in ihrer Andersartigkeit und ihrem unvorhersehbaren Potenzial wahr- und ernst genommen wird. Die Offenheit für die je aktuelle Begegnung und damit für die Wirkmächtigkeit des Kunstwerkes muss gewahrt bleiben.

(4) Die Begegnung mit zeitgenössischer Kunst ist *für alle Altersstufen* erkenntnisträchtig. Wir haben Zutrauen, auch bereits mit Grundschulkindern zeitgenössische Werke zu besprechen, wenn ihnen entsprechende Hilfestellungen angeboten und notwendige Informationen und Kenntnisse für das Verstehen geben werden.

(5) Im angeleiteten Begegnungsprozess mit zeitgenössischer Kunst votieren wir dafür, *beiden Seiten*, sowohl der subjektiven Aneignung des Kunstwerkes als auch der Bildlichkeit des Kunstwerkes, ausreichend Raum zu geben: Die Begegnung mit Werken gerade der zeitgenössischen Kunst wirft die Betrachter/innen auf sich zurück und löst Reaktionen aus, die Auskunft über das betrachtende Subjekt geben. Die Beschäftigung

¹²⁶ Organisatorisch lässt sich dies etwa so arrangieren, dass die Bilder (z.B. in einer 4er-Gruppe) je einer Person weiter gereicht werden. Alle sind aufgefordert, auf je einem Zettel einen spontanen persönlichen Eindruck („Das Bild wirkt auf mich...“) oder einen möglichen Bildtitel zu notieren. Der das Bild je begleitende Kommentierungszettel wird immer wieder umgefaltet, so dass das Geschriebene nur für die Autorin bzw. den Autor des Bildes zu lesen ist. Wenn die Bilder die Runde gemacht haben, kann jeder die Kommentare zum eigenen Bild lesen und Rückfragen stellen.

mit der spezifischen Rezeption bietet die Chance zu *Selbsterkenntnis*. Keineswegs wird damit jedoch gesagt, dass die Auseinandersetzung mit Kunst vorwiegend subjektiv oder emotional, die Deutung von Kunst letztlich beliebig geführt werden sollte. Jede/r kann seine eigene Deutung an das Kunstwerk herantragen, sollte dies aber begründen. Die gewissenhafte Würdigung des Objekts 'da draußen' ist für den Subjektbezug konstitutiv wichtig, da ansonsten nur das Wahrgenommene an die eigenen Muster assimiliert wird. Die intellektuell anspruchsvolle Auseinandersetzung bedarf hierzu vielfältiger Kenntnisse, um dem Werk selbst gerecht zu werden. Erst wenn *beide Komponenten der Kunstbegegnung, Rezeptionssubjekt und -objekt*, gewürdigt werden, findet eine intensive Auseinandersetzung und ästhetisches Lernen statt.

(6) Während die religionspädagogische Theorie die Potenziale ästhetischen Lernens für religiöse Lernprozesse bereits facettenreich aufgewiesen hat, hinkt der *praktische Umgang* mit Kunst dem hinterher. Hier besteht Aufholbedarf, zum einen in der theologischen Ausbildung, den Erwerb kunstwissenschaftlicher und ästhetischer Kompetenzen zu fördern, zum anderen in der Entwicklung von Materialien zur kunstwissenschaftlichen und -didaktischen Hilfestellungen.

(7) Ästhetische Bildung als wahrnehmungskritische Bildung ist nicht als Geschmackschulung misszuverstehen – sie beinhaltet einen *ethischen Stachel!* Wir warnen vor einer Ästhetisierung von Kunst im Sinn ihrer Hochstilisierung. Als Kulturbereich steht Kunst im Dienst der Gesellschaft¹²⁷ und darf und soll zur kritischen Auseinandersetzung mit Ästhetik, Gesellschaftsthemen und der je eigenen Person 'genutzt' werden.

(8) Die Auseinandersetzung mit Kunst birgt ein *Krisenpotenzial*, etwas Provozierendes, Fremdes, Widerspenstiges, das sich nicht zähmen lässt, ohne diese wesentliche Eigenart zunichte zu machen. Wiederkehrende Irritationen: Kein Expertenwissen schützt davor! Die Möglichkeit, dass Schüler/innen keinen Zugang zu einem Kunstwerk finden bzw. kein Verständnis dafür entwickeln können, ist im Bewusstsein zu halten und methodisch zu berücksichtigen.

¹²⁷ Vgl. von Hentig 1985 [Anm. 48], 82.

Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebbar.

Zur Bedeutung und Funktion didaktischer Korrelationsmodelle

1. Einleitung: Korrelationsdidaktik in der Krise

Als Antwort auf die Identitäts- und Relevanzkrise des Religionsunterrichts wird von der Religionspädagogik Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre der korrelative Ansatz entwickelt und Korrelation wird ein, wenn nicht *der* „Schlüsselbegriff“¹ des religionspädagogischen Diskurses. Beginnend mit den 1990er Jahren wurde verstärkt Kritik an der Korrelationsdidaktik laut, vor allem die Stellungnahmen von *George Reilly*² und *Rudolf Englert*³ aus dem Jahr 1993 machen die Krise offenkundig. Die Probleme mit der Korrelationsdidaktik liegen neben anderen berechtigten Kritikpunkten⁴ m.E. vor allem in ihrer *unzureichenden Theorie- und Praxistauglichkeit*.⁵ Ich schließe mich *Reillys* Einschätzung an, dass es der Korrelationsdidaktik „nur in Ansätzen gelungen ist, ein überzeugendes *didaktisches* Modell zu entwerfen, das die religionsunterrichtliche *Praxis* begleitet, reflektiert und fördert.“⁶ Die Krise bzw. die grundsätzliche Infragestellung⁷ der Korrelationsdidaktik sollten meiner Meinung nach jedoch nicht zum Anlass genommen werden, sich vom Korrelationsansatz generell zu verabschieden. Eine Neube-gründung der Religionspädagogik, wie sie *Paul Platzbecker* in seinem Artikel „Quo vadis Religionspädagogik?“⁸ als Frage in den Raum stellt, steht nicht an. Der *korrelative Ansatz* bildet *auch in einem nachvolkskirchlichen Kontext*, so die Grundthese dieses Beitrags, eine *tragfähige Basis religiösen Lernens*. Denn Korrelation als ein *unverzichtbares theologisch-hermeneutisches Prinzip* steht für eine erfahrungsbewusste Theologie und Religionspädagogik, in der die Erfahrungsebene den unaufgebbaren Vermittlungs-

¹ *Peter Biehl*, Was ist Erfahrung? Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: ders., *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 15-52, 15. Zu den Begriffen Korrelation bzw. Korrelationsdidaktik vgl. *Franz-Josef Nocke*, Korrelation. Stichwort zur Orientierung, in: KBI 105 (2/1980) 130f.; *Edward Schillebeeckx*, Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KBI 105 (2/1980) 84-95; *Gotthard Fuchs*, Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche. Zur theologischen Kunst des Korrelierens, in: rhs 28 (2/1985) 84-91; *Franz Wendel Niehl*, Korrelation, in: HRPG (1986) 750-754; *Jürgen Werbick*, Korrelation [systematisch-theologisch], in: LThK³ VI (1997) 387-389; *Gabriele Miller*, Korrelation [praktisch-theologisch], in: LThK³ VI (1997) 389; *Georg Hilger*, Korrelationsdidaktik, in: LexRP (2001) 1106-1111.

² Vgl. *George Reilly*, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: *Georg Hilger / George Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abschied? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion*, München 1993, 16-27.

³ Vgl. *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenwerten Abgang, in: ebd., 97-110.

⁴ Vgl. dazu *Hilger* 2001 [Anm. 1].

⁵ Vgl. *Reilly* 1993 [Anm. 2], 16f.

⁶ *Ders.*, Elementarisierung und Korrelationsdidaktik, in: KBI 126 (2/2001) 90-93, 92.

⁷ *Thomas Ruster*, Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion, Freiburg/Br. u.a. 2000. *Ruster* fordert eine Revision des „Erfahrungsdogmas“ (ebd., 198f.) der Religionspädagogik. Vgl. a. *ders.*, Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203. Zur Debatte um *Rusters* Ansatz vgl. *Paul Platzbecker*, Quo vadis Religionspädagogik? Ein Zwischenruf zur Orientierung in religionspädagogischer Landschaft, in: RpB 58/2007, 61-82, 69-80.

⁸ Zu dieser Frage vgl. *Platzbecker* 2007 [Anm. 7].

raum für religiöse Lernprozesse darstellt. Ich plädiere allerdings dafür, den Begriff Korrelationsdidaktik nicht mehr zu verwenden, sondern erachte *didaktische Korrelationsmodelle an der Schnittstelle von Unterrichtspraxis und Religionsdidaktik* als religionspädagogische Perspektive korrelativer Hermeneutik und Praxis.

Dies soll im Folgenden dargelegt und begründet werden. Nach einem problemgeschichtlichen Rückblick (*Kap. 2*) werden die wesentlichen Kritikpunkte, die zum Scheitern der Korrelationsdidaktik in der religionsunterrichtlichen Alltagspraxis geführt haben, gebündelt und Kriterien für subjekt- und sachgerechte Korrelationsmodelle erarbeitet (*Kap. 3*). Anschließend werden aktuelle Korrelationsmodelle daraufhin untersucht, inwiefern sie zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis beitragen (*Kap. 4*). In den abschließenden Thesen und religionspädagogischen Konsequenzen werden Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen religiöser Lernprozesse reflektiert (*Kap. 5*). Trotz der zum Teil verwendeten Katastrophensemantik hinsichtlich des angeblichen Verschwindens des korrelativen Ansatzes werden qualitativ-empirische Belege zusammengetragen, die zeigen, dass sich korrelative Lernprozesse im Religionsunterricht faktisch und in vielfältiger Weise ereignen. Ich gehe davon aus, dass religiöses Lernen auch in Zukunft stattfinden wird. Damit dies gelingen kann, scheint mir, wie ich im letzten Kapitel ausführen werde, eine stärker praxisorientierte Religionspädagogik nötig zu sein, die sich vorrangig auf die Erarbeitung, Realisierung und Reflexion didaktischer Korrelationsmodelle konzentriert.

2. Problemgeschichtlicher Rückblick

Bezugspunkt korrelativer Hermeneutik und Praxis ist eine *erfahrungsbewusste Theologie bzw. Religionspädagogik*, die auf der grundlegenden Prämisse beruht, *Gott teile sich uns Menschen einzig und allein „im Medium“⁹ menschlicher Erfahrungen mit*. Korrelatives Denken impliziert ein existenzielles und hermeneutisches Religionsverständnis und bringt zum Ausdruck, dass sich Religion und Glaube konstitutiv auf Erfahrung beziehen. Ausgehend von der Erkenntnis, dass *religiöse Lernprozesse* in grundlegender Weise *ebenso auf überlieferte als auch auf gegenwärtige Erfahrungen verwiesen* sind, resultiert zugleich die Frage, in welcher Weise beide Erfahrungskomplexe aufeinander bezogen werden können und sollen, damit religiöses Lernen möglich wird. Unter welchen Voraussetzungen gelingt es, zwischen Schüler/innen und der biblisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition einen Dialog zu initiieren, aus dem Kinder und Jugendliche Hilfestellungen und Impulse für ihr Leben erhalten? Seit Beginn der 1970er Jahre gibt es dazu eine umfangreiche religionspädagogische Diskussion, in deren Verlauf die Problematik schrittweise erkannt und erste Lösungsmodelle erarbeitet wurden. Ohne den Begriff Korrelation zu verwenden, geschehen entscheidende Weichenstellungen in Richtung einer korrelativen Didaktik durch den *Beschluss der Würzburger Synode zum schulischen Religionsunterricht* aus dem Jahr 1974. Die *Synode* erhebt die wechselseitige Vermittlung und Erhellung von Glaubens- und Lebenserfahrungen zur zentralen

⁹ Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. u.a. 1990, 33. Korrelatives Denken bewegt sich im *Horizont eines tiefgreifenden Wandels theologischen Denkens*. Karl Rahner, Paul Tillich und Schillebeeckx sind bedeutende Wegbereiter der anthropologischen Wende der Theologie, wie sie auch im *Zweiten Vatikanum* vollzogen wird.

Aufgabe des Religionsunterrichts, denn er „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“¹⁰. Der *Zielfelderplan* für die Grundschule aus dem Jahr 1977 „etabliert“¹¹ den Begriff Korrelation im religionspädagogischen Diskurs. In Abgrenzung gegenüber zwei extremen Typen der Vermittlung, einem normativ-deduktiven bzw. einem einseitig problemorientierten Ansatz, konzipiert der *Zielfelderplan* einen „dritten Weg“, den er durch das „Stichwort ‘Korrelation’“ kennzeichnet¹².

Inspiziert von *Edward Schillebeeckx*' theologischem Ansatz stellt der *Grundlagenplan* für die Sekundarstufe I aus dem Jahr 1984 eine äußerst prägnante Zusammenfassung des damaligen Theoriestandes dar, dessen Aussagen sich innerhalb der Religionspädagogik über Jahre hinweg als konsensfähig erwiesen haben. Der *Grundlagenplan* entwickelte sich zu einem klassischen und häufig zitierten Dokument zum korrelativen Ansatz. Er geht dabei in der konkreten Umschreibung des Korrelationsgeschehens weit über die Vorgaben des *Zielfelderplans* hinaus und umschreibt Korrelation als eine „*kritische, produktive Wechselbeziehung*“¹³.

Im Folgenden sollen die wichtigsten methodisch-didaktischen Umsetzungen des korrelativen Anliegens kurz skizziert werden, mit deren Hilfe die Korrelationsdidaktik einen Dialog zwischen Gegenwart und Tradition zu initiieren versucht. Der *Zielfelderplan* aus dem Jahr 1977 entwickelt bspw. ein *didaktisches Strukturgitter*¹⁴, welches die „doppelseitige Beziehung“¹⁵ von Lebens- und Glaubenserfahrungen sichtbar machen soll, während der *Grundlagenplan* durch den „*Aufweis von theologischen und anthropologischen Akzenten*“¹⁶ eines Themas eine Hilfestellung zur Strukturierung korrelativer Lernprozesse anbietet. Es ist jedoch kritisch anzufragen, ob das Bild der Zweipoligkeit, welches der *Zielfelderplan* mit den „zwei Brennpunkten“¹⁷ einer Ellipse vergleicht, wirklich der Komplexität religiöser Lernprozesse entspricht. Wird hier nicht der Versuch unter-

¹⁰ *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Der Religionsunterricht in der Schule*, in: *Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I* [Hg. v. Ludwig Bertsch u.a.], Freiburg/Br. u.a. 1985, 123-152, 139.

¹¹ *Burkard Porzelt*, *Jugendliche Intensiverfahrungen. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz*, Graz 1999, 23. Während *Paul Tillich* (vgl. *Systematische Theologie I/II*, Berlin - New York 1987) den *Begriff Korrelation* zur Bestimmung des Verhältnisses von Gott und Welt, Botschaft und Menschen in den theologischen Diskurs *einführt*, erfolgt durch *Edward Schillebeeckx* (vgl. *Erfahrung und Glaube*, in: CGG XXV (1980) 73-116) eine weitere *Klärung und Vertiefung* des Korrelationsbegriffes.

¹² *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Teil 1: Grundlegung*, München 1977, 16.

¹³ *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München 1985, 242.

¹⁴ Vgl. *Zentralstelle Bildung 1977* [Anm. 12], 56; vgl. a. *Georg Baudler*, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, Paderborn u.a. 1984, 113-125.

¹⁵ *Ebd.*, 54; vgl. a. 57.

¹⁶ *Zentralstelle Bildung 1985* [Anm. 13], 16.

¹⁷ *Zentralstelle Bildung 1977* [Anm. 12], 24; vgl. a. *ebd.*, 19: „Dem theologischen Grundanliegen sucht der Grundsulplan in einer Art elliptischer Wechselbewegung Rechnung zu tragen.“

nommen, korrelative Prozesse auf zweipolige didaktische Strukturen zu reduzieren?¹⁸ So kommt *Helmut Fox* Ende der 1980er Jahre in seiner Untersuchung über die in der Praxis angewendeten Beziehungsmodelle zu dem Ergebnis, dass diese von „unterschiedlicher Qualität“ sind und für eine Reihe von ihnen „eher ‘Ersatzworte’“¹⁹ angebracht wären. Viele Korrelationsmodelle gelangen über ein additives Nebeneinander bzw. stockwerkhaftes Nacheinander nicht hinaus (bspw. Wortassoziationen, Anwendung für unser Leben, Frage-Antwort-Schema, biblischer Text als moralisches Beispiel).

Die Realisierung des Korrelationsprinzips in einem mehrstufigen Schema stellt innerhalb der Religionspädagogik den Versuch dar, die Defizite zweipoliger didaktischer Strukturen zu überwinden. Zentrales Merkmal dieses Korrelationsmodells bildet die Erkenntnis, dass zur Strukturierung korrelativer Lernprozesse ein *vermittelndes Medium*, eine *gemeinsame hermeneutische Basis* notwendig ist, um einen freien Dialog zwischen Tradition und Gegenwart grundsätzlich zu ermöglichen.²⁰ Konkret wird das von *Günter Lange*²¹ zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte *dreidimensionale Wirklichkeitsmodell* (empirisch-faktische Dimension, existenziell-religiöse Dimension und biblisch-christliche Glaubensdimension), welches er in einem x-y-z-Schema wiedergibt, mit dem korrelativen Ansatz verknüpft. Die *religiöse Tiefendimension*, die sogenannte *y-Dimension* bildet das *vermittelnde Medium* zwischen Lebenswelt der Schüler/innen (x-Dimension) und dem christlichen Glauben (z-Dimension). Das didaktische Grundprinzip dieses Weges besteht darin, „die Lebenssituation in den existentiellen Bereich hinein zu vertiefen und dann von ihr aus einen Blick auf das christliche Glaubensfundament zu gewinnen“²². Die skizzierten didaktischen Prämissen dieses Korrelationsmodells legen einen *linear fortschreitenden Unterrichtsprozess*²³ nahe. Die Erfahrungen der Schüler/innen bilden den Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse. Diese werden mit Hilfe von humanwissenschaftlichen Deutungsmodellen vertieft, die Präsentation der Deutung bzw. Antwort der biblisch-christlichen Tradition beschließt den religiösen Lernprozess. Bei einem derartig strukturierten Unterrichtsverlauf darf es nicht verwundern, wenn Verständigung misslingt. Um einer *oberflächlichen Harmonisierung* willen

¹⁸ Vgl. *Hubertus Halbfas*, Lehrpläne und Religionsbücher. Notizen zu einer didaktischen Theorie, in: rhs 33 (4/1990) 228-244, 232.

¹⁹ *Helmut Fox*, Kompendium Didaktik. Katholische Religion, München 1986, 77.

²⁰ Vgl. *Georg Baudler*, Die didaktische Funktion der Theologie als Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts. Vorschläge zu einer Revision des Strukturgitters zum Zielfelderplan, in: Rudi Ott / Gabriele Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 324-347. Bereits in den 1970er Jahren hat *Baudler* richtungweisend erkannt, „es bedarf ‘eines ‘Dritten’, eines ‘tertium comparationis’, eines Mediums, innerhalb dessen sich gegenwärtiges Erleben und vergangene Erfahrung als eigenständige Größen begegnen und miteinander in Korrelation treten können“ (ebd., 331).

²¹ Vgl. *Günter Lange*, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KBl 99 (12/1974) 733-750.

²² *Baudler* 1984 [Anm. 14], 225; *Baudlers* sakramenten- und symboldidaktische Strukturgitter (ebd., 113-125) und der vom *Zielfelderplan* entwickelte Planungsrastrer (*Zentralstelle Bildung* 1977 [Anm. 12], 137) folgen diesem Korrelationsmodell. *Baudler* sieht bis heute in diesem didaktischen Modell das Wesen der Korrelationsdidaktik. Vgl. *ders.*, Korrelation von Glaube und Leben, in: NHRPG (2002) 446-451, 448f.

²³ Vgl. *Franz Wendel Niehl*, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 2], 87-96.

werden sowohl die Erfahrungen der Schüler/innen, ihr Suchen und Fragen, als auch das kritisch-provokative Potenzial der biblisch-christlichen Erfahrungstradition vereinnahmt. Kritisch zu hinterfragen ist auch, ob die „im existentiell-ontologischen Sinn“²⁴ verstandene *religiöse Erfahrung* als Medium der Begegnung eine *tragfähige Basis* zur Strukturierung subjekt- und sachgerechter Lernprozesse bildet. In Übereinstimmung mit *Burkard Porzelt* halte ich die der religiösen Erfahrung zugeschriebenen Attribute für nicht geeignet, ein vielstimmiges Gespräch zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwart zu ermöglichen.²⁵

3. Kritische Bilanz und Perspektiven

Der Begriff Korrelation stammt ursprünglich aus der Systematischen Theologie und wird von der Religionspädagogik rezipiert. Durch den *Grundlagenplan* aus dem Jahr 1984 wird das Korrelationsmodell des Theologen *Schillebeeckx* zum Leitkonzept einer erfahrungsbewussten Religionspädagogik. Pointiert reflektiert der *Grundlagenplan* die theologischen und hermeneutischen Voraussetzungen religiösen Lernens. Korrelation als ein unverzichtbares theologisch-hermeneutisches Prinzip bringt zum Ausdruck, dass Aneignung und Weitergabe von Glauben konstitutiv auf Erfahrung bezogen sind, religiöses Lernen ist Erfahrungslernen.²⁶ Eine Religionsdidaktik darf sich jedoch nicht nur auf theologische Hermeneutik beschränken.²⁷ Ich schließe mich daher *Georg Hilgers* Plädoyer an, *den Begriff Korrelationsdidaktik vorläufig nicht mehr zu verwenden*.²⁸ Von einer Korrelationsdidaktik könnte man nur dann sprechen, „wenn mit ihr auch Kriterien verbunden sind oder werden, die auf eine diskutierbare Theorie der Bildungsgehalte und -inhalte verweisen [...]. Sie muß resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all seinen Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis.“²⁹ Im Folgenden werden weitere wesentliche Kritikpunkte an der Korrelationsdidaktik zusammengefasst, durch eigene Beobachtungen ergänzt und religionsdidaktische Perspektiven korrelativer Hermeneutik und Praxis vorgestellt.

Der *Grundlagenplan* aus dem Jahr 1984 umschreibt das Korrelationsgeschehen als „kritische, produktive Wechselbeziehung“. Hier erscheint die Chance, dass Menschen in der christlichen Erfahrungstradition einen plausiblen Deutungsrahmen für ihre eigenen

²⁴ *Burkard Porzelt*, Respektierende Konfrontation. Konturen korrelativer Religionsdidaktik in nachchristlichem Kontext, in: *Trierer Theologische Zeitschrift* 110 (4/2000) 308-328, 315.

²⁵ Vgl. ebd., 316.

²⁶ Vgl. *Jürgen Werbick*, *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München 1989.

²⁷ Vgl. *Reilly* 1993 [Anm. 2], 22; vgl. a. ebd., 19 und *Porzelt* 1999 [Anm. 11], 32; *Porzelt* (ebd.) spricht von einer „problematischen Ineinssetzung von Theologie und Didaktik“. Vgl. a. *Klaus Hemmerle*, *Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip*, in: *KBl* 119 (5/1994) 304-311, 305.

²⁸ *Georg Hilger*, *Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip*, in: *KBl* 118 (12/1993) 828-830, 829.

²⁹ Ebd., 830; vgl. a. *Herbert Zwergel*, *Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik*, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf 1995, 10-27. Nur „steinbruchartig“ (*Reinhold Boschki*, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung der korrelativen Hermeneutik und Praxis*, in: *KBl* 123 (1/1998) 13-23, 16) werden Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften rezipiert.

Erfahrungen entdecken und sich damit identifizieren, in einem optimistischen Licht. *Korrelation* ist dabei letztlich ein *Begegnungsmodell der Identifizierung*. Die Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre hat zu wenig die Möglichkeiten misslingender Lernprozesse reflektiert. Der Ausgang der Auseinandersetzung mit der christlichen Erfahrungstradition ist offen, so kann es auch zu Kritik, Anfragen, Anklagen, Widerspruch und Zurückweisung von Seiten der Schüler/innen kommen.³⁰ Erstmals verwendet Schillebeeckx im Jahr 1990 anstelle des Begriffs der Korrelation den der „kritischen Interrelation“³¹. Er will damit einem naiven und zu optimistischen Korrelationsdenken entgegenwirken. Korrelation im Sinne gelingender Identifikation erscheint als eine Möglichkeit neben mehreren anderen Varianten der Begegnung zwischen Tradition und Gegenwart. *Kritische Interrelation* umfasst demgegenüber das gesamte Spektrum solcher Begegnungsmöglichkeiten. In der Interrelation ist „nie die Rede von einer selbstverständlichen Korrelation“³², die radikale Ernstnahme der Autonomie menschlicher Erfahrungen schließt auch die Möglichkeit einer missachtenden, indifferenten, scheiternden Begegnung mit ein. Während Schillebeeckx' früheres Korrelationsmodell eine weitreichende religionspädagogische Wirkungsgeschichte entfaltete, wird sein erweitertes und vertieftes Modell, das auch die Möglichkeit einer misslingenden Begegnung einräumt, von der Religionspädagogik nur zögernd rezipiert. Eine erste fundierte konzeptionelle Umsetzung bietet Porzelts Ansatz einer „respektierenden Konfrontation“ als realistische Perspektive korrelativer Didaktik³³.

So sehr dem korrelativen Grundanliegen zuzustimmen ist, Schüler/innen mögen in Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition Deutungsangebote und neue Impulse für ihre Erfahrungen und ihre Lebenssituation entdecken, so wird in letzter Zeit auch Kritik am Begriff Korrelation selbst laut. Steht ein Mensch in Wechselwirkung mit den in der Bibel und christlichen Tradition bezeugten Glaubenserfahrungen? Erhalten hier nicht religiöse Lernprozesse einen „mechanistischen/technizistischen Grundzug“³⁴, der durch den Korrelationsbegriff selbst begünstigt wird? Die Religionspädagogik hat es versäumt klarzustellen, dass sich aus dem Korrelationsprinzip keine didaktische Standardmethode ableiten lässt. Korrelation als methodisches Instrument ist immer auch gefährdet, „etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ‚Geschehen von woanders‘ sein kann“³⁵. Mit Hilfe dieses Begriffes versucht die Religionspädagogik die theologisch-hermeneutischen Voraussetzungen religiöser Lernprozesse zu klären. Wie kann Glaube seinem Wesen entsprechend gelernt werden? Wenn „gelebter Glaube identisch ist mit vollzogener Korrelation“³⁶, dann kann

³⁰ Vgl. Reilly 2001 [Anm. 6], 90f.

³¹ Schillebeeckx 1990 [Anm. 9], 61; vgl. a. ders., Tradition und Erfahrung: Von der Korrelation zur kritischen Interrelation. Hans-Georg Ziebertz im Gespräch mit Edward Schillebeeckx anlässlich dessen 80. Geburtstags am 12. November, in: KBl 119 (11/1994) 756-762.

³² Ebd., 63.

³³ Porzelt 1999 [Anm. 11], 265-269; vgl. a. ders. 2000 [Anm. 24].

³⁴ Reilly 1993 [Anm. 2], 22.

³⁵ Bernd Beuscher, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61, 59.

³⁶ Erich Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 86-110, 100; Die kursive Hervorhebung wurde durch die Verfasserin des Textes vorgenommen.

Korrelieren lernen nur bedeuten, entdecken und aussprechen zu lernen, wie Gott zu meinem Leben dazugehört, und umgekehrt mir auch von Gott immer neu zu denken geben zu lassen, das heißt, *die immer schon vollzogenen Korrelationen* – Wertvorstellungen und Glaubensentscheidungen – *kritisch zu hinterfragen und als verantwortungsbedürftig wahrzunehmen*. Derartige Welt- und Lebensdeutungsmuster „sichtbar zu machen, kritisch zu prüfen und mit anderen Korrelationen – gerade solchen aus der Tradition – zu vergleichen und zu konfrontieren“³⁷, ist somit die zentrale Aufgabe zukünftigen Religionsunterrichts. Damit verschiebt sich die Blickrichtung vom Inhalt weg auf das dialogische Element der Korrelation, „*Dialog ist die Beziehungsform der Korrelation*.“³⁸ Dieses umfassende Verständnis von Korrelation macht deutlich, dass es sich beim religiösen Lernen „um einen – grundsätzlich kommunikativ angelegten – Verstehensprozeß handelt, der, wo Korrelation auf eine didaktische Technik zu reduzieren versucht wird, bereits im Keim zerstört wird.“³⁹ Religiöse Lernprozesse ereignen sich als nachdenkliches „vielstimmiges Gespräch“⁴⁰, als kritisch-konstruktiver Dialog zwischen den verschiedenen Welt- und Lebensdeutungsmustern. So sieht *Erich Feifel* in dieser Entwicklung auch eine „realistische Zurücknahme der in die Korrelations- und Symboldidaktik gesetzten Erwartungen“⁴¹.

Die Entdeckung der dialogischen Struktur religiösen Lernens korrespondiert einem weiteren weitreichenden Perspektivenwechsel, der Schüler/innen als Subjekte ihrer religiösen Biographie wahr- und ernstnimmt. Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt an der Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre bildet nämlich ihre defizitäre Wahrnehmung der Lebens- und Alltagswelt der Schüler/innen bzw. ihrer Einstellungs- und Orientierungsmuster. So stellt *Hans-Georg Ziebertz* generell fest, dass Schüler/innen „in Theorie und Praxis religiöser Erziehung kaum als handelnde Subjekte vorkommen.“⁴² Sie werden in aller Regel als *Objekte für die zu vermittelnde Sache*, als *Adressaten einer Botschaft* wahrgenommen, für die Lernen inszeniert wird. Die Anwendung der Korrelationsdidaktik ist in vielen Fällen über eine sogenannte *Topf-Deckel-Didaktik* nicht hinausgelangt. Damit ist ein linear fortschreitender Unterrichtsverlauf gemeint, der zwar bei den Erfahrungen der Schüler/innen (Topf) ansetzt, diese dienen aber zumeist nur als Aufhänger für die zu vermittelnde christliche Botschaft (Deckel). Korrelative Hermeneutik und Praxis lassen sich jedoch nicht auf eine planbare Standardmethode reduzieren, welche die Erfahrungen der Schüler/innen als Anknüpfungspunkt für die zu vermittelnde Sache vereinnahmt. Einer derartigen religionsdidaktischen Umsetzung

³⁷ *Ulrich Kropač*, Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip, in: RpB 48/2002, 3-18, 13; vgl. a. *Werbick* 1989 [Anm. 26], 216.

³⁸ *Hans Schmid*, Religiosität der Schüler und Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule, Bad Heilbrunn 1989, 278.

³⁹ *Norbert Mette*, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 244f.; vgl. a. *Niehl* 1993 [Anm. 23], 96; *Feifel* 1995 [Anm. 36].

⁴⁰ *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, München 1998, 63; vgl. ebd., 62; Vgl. a. *Boschki* 1998 [Anm. 29].

⁴¹ *Feifel* 1995 [Anm. 36], 104.

⁴² *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42, 27 mit Bezug auf *Wolfgang Nastainczyk*.

des Korrelationsprinzips ist zu Recht vorzuwerfen, sie funktionalisiere und missbrauche Religion. Um eine freie Selbstbestimmung im Glauben zu ermöglichen, ist die Religionsdidaktik gefordert, eine *Hermeneutik der Vermittlung* durch eine *Hermeneutik der Aneignung*⁴³ zu erweitern. Eine Hermeneutik der Aneignung lenkt den Blick auf die Art und Weise, wie Schüler/innen – von ihrer Lebenswelt her – religiöse Bedeutungen entwickeln. Die Ergebnisse religionssoziologischer Befunde, welche eine Bandbreite von einer „Pluralisierung der Religiosität Jugendlicher mit stark individualisiertem Grundzug“⁴⁴ bis zur Erkenntnis, dass Jugendliche heute ihre Lebenserfahrungen zumeist säkular deuten⁴⁵, aufweisen, bilden *die* zentrale Herausforderung zukünftigen religionspädagogischen Handelns.

Die hier angeführten Kritikpunkte sollten jedoch nicht zum Anlass genommen werden, sich vom korrelativen Ansatz generell zu verabschieden, vielmehr halte ich *an der Schnittstelle von Unterrichtspraxis und Religionsdidaktik eine Konzentration auf didaktische Korrelationsmodelle für unverzichtbar*. Im Kontext eines grundsätzlich dialogisch konzipierten Religionsunterrichts können m.E. didaktische Korrelationsmodelle im Sinne von *Handlungs- und Reflexionsmodellen* wesentlich zum Gelingen religiöser Lernprozesse beitragen. Unter dem Fokus, auf welche Weise ein „vielstimmiges Gespräch“ zwischen Gegenwartserfahrungen und Glaubensüberlieferung initiiert werden kann, werden im Folgenden die innerhalb der Religionspädagogik erarbeiteten aktuellen didaktischen Korrelationsmodelle kurz skizziert und analysiert. Es soll erörtert werden, inwiefern sie zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis beitragen.

4. Aktuelle Korrelationsmodelle

4.1 Struktur einer dialogischen Bibeldidaktik nach Rudi Ott

Ausgehend von der konkreten Unterrichtspraxis und im Dialog mit aktuellen theoretischen Ansätzen entwickelt Ott zu Beginn der 1990er Jahre ein „*Modell dialogischer Bibeldidaktik*“⁴⁶, welches die dialogische Grundstruktur eines korrelativ konzipierten Religionsunterrichts skizziert. Mit seinem Entwurf, der den „beteiligten Subjekten und der Dynamik des Prozesses das Entscheidende zutraut“⁴⁷, versucht Ott Schülerwirklichkeit und Glaubenstradition jeweils unverkürzt miteinander zu verknüpfen, sodass der Religionsunterricht produktive Anstöße zur eigenen Deutung der Lebenswirklichkeit im Lichte der biblischen Erfahrungstradition ermöglicht. Folgende Strukturelemente kennzeichnen nach Ott eine dialogische Bibeldidaktik, die er auch anhand einer graphischen Darstellung veranschaulicht⁴⁸:

⁴³ Vgl. Klaus Goffmann, Hermeneutik der Aneignung, Hermeneutik der Vermittlung, in: LexRP (2001) 820-829. „Bei der Hermeneutik der Aneignung und der Hermeneutik der Vermittlung handelt es sich um zwei komplementäre Aspekte der religionspädagogischen Didaktik.“ (ebd., 820)

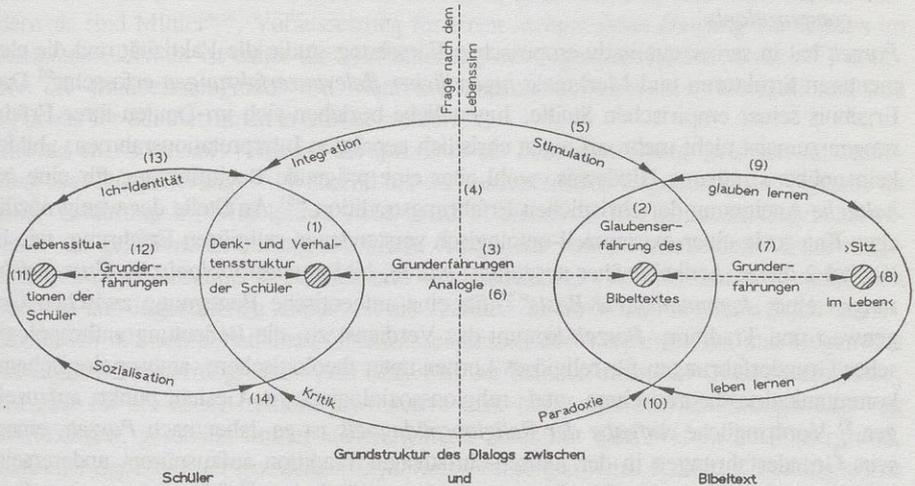
⁴⁴ Ulrich Riegel, Jugend ohne Gott? Eckdaten zur Religiosität Jugendlicher, in: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer – Bistum Limburg 36 (2007) 15-21, 20.

⁴⁵ Vgl. Porzelt 1999 [Anm. 11], 256-258.

⁴⁶ Rudi Ott, Dialogische Bibeldidaktik. Korrelative Auslegung der Korintherbriefe in der Kolleg-/Studienstufe, Frankfurt/M. u.a. 1990, 287.

⁴⁷ Ders., Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 291-309, 308.

⁴⁸ Ott 1990 [Anm. 46], 287.



MODELL DIALOGISCHER BIBELDIDAKTIK

- Unterricht mit biblischen Texten verläuft in der Spannung zwischen Gegenwartssituation bzw. Denk- und Verhaltensstruktur der Schüler/innen (1) und der Glaubenserfahrung des Bibeltextes (2). Beide einander ebenbürtigen Gesprächspartner sind jeweils selbst bereits das Ergebnis korrelativer Prozesse.
- Grunderfahrungen (3) bilden das Medium, in dem sich die Dialogpartner ebenbürtig begegnen können. Die Frage nach dem Lebenssinn (4) bildet die imaginäre Achse.
- Der Unterricht gestaltet sich als ein kritisch-konstruktiver Dialog zwischen Schüler/innen und Bibeltext. Für die Veranschaulichung der Pendelbewegung zwischen Erfahrung der Schüler/innen und Bibeltext wählt *Ott* das Bild der Ellipse (5), die den Unterricht als Bahn des Dialogs um die beiden Pole (1) und (2) interpretiert.

Ott gelingt es mit der von ihm entwickelten dialogischen Bibeldidaktik die korrelativ-dialogische Grundstruktur des Religionsunterrichts in einem Modell darzustellen, welches einerseits weit genug gefasst ist, um es offen zu halten für die Komplexität des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens, andererseits bringt er erstmals wesentliche Grundmomente korrelativer Lernprozesse auf den Punkt. Unerklärlich ist für mich daher die Tatsache, dass *Ott*s nach wie vor aktuelles bibeldidaktisches Modell innerhalb der Religionspädagogik ungebührlich wenig Beachtung gefunden hat, obwohl der Dialog mit biblischen Erfahrungen „grundlegend für religiöses Lernen im christlichen Sinne“⁴⁹ ist.

⁴⁹ Burkard Porzelt, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: RpB 54/2005, 17-29, 19.

4.2 Respektierende Konfrontation als realistische Perspektive korrelativer Didaktik nach Burkard Porzelt: Anthropologische Grunderfahrungen als 'tertium comparationis'

Porzelt hat in seiner qualitativ-empirischen Forschungsstudie die Faktizität und die elementaren Strukturen und Merkmale *jugendlicher Relevanzverfahren* erforscht.⁵⁰ Das Ergebnis seiner empirischen Studie, Jugendliche beziehen sich im Deuten ihrer Erfahrungen zumeist nicht mehr auf einen christlich geprägten Interpretationsrahmen, „bildet kein unüberwindbares Hindernis, wohl aber eine prägende Beeinflussung für eine *inhaltliche* Aneignung der christlichen Erfahrungstradition.“⁵¹ An Stelle der wenig nützlichen Kategorie einer existenziell-ontologisch verstandenen religiösen Erfahrung, wie in Kapitel 2 dieses Artikels näher ausgeführt wurde, bilden *anthropologische Grunderfahrungen* eine „*kommunikative Basis*“⁵² für eine authentische Begegnung zwischen Gegenwart und Tradition. Porzelt kommt das Verdienst zu, die Bedeutung anthropologischer Grunderfahrungen für religiöses Lernen unter theologischem, anthropologischem, kommunikationstheoretischem und religionssoziologischem Gesichtspunkt aufzuzeigen.⁵³ Vordringliche *Aufgabe der Religionspädagogik* ist es daher nach Porzelt, einerseits Grunderfahrungen in der jüdisch-christlichen Tradition aufzuspüren, andererseits subjekt- und sachgerechte Repräsentationen zeitgenössischer Erfahrungszeugnisse festzumachen, mit denen sich Schüler/innen „identifizierend auseinandersetzen“⁵⁴ können. *Aufgabe einer korrelativen Religionsdidaktik* ist es sodann, „religiöse tradierte und aktuelle Erfahrungen als unterschiedlich gedeutete Ausprägungen vergleichbarer Grunderfahrungen je für sich verständlich zu machen und aufeinander zu beziehen.“⁵⁵ In einem zunehmend nachchristlichen Kontext sieht Porzelt daher eine „respektierende Konfrontation“⁵⁶ zwischen christlicher Erfahrungstradition und heutiger Existenz als realistische Perspektive zukünftiger korrelativer Lernprozesse.

Resümierend zeigt Porzelt Bedingungen, Möglichkeiten und realistische Zielperspektiven religiösen Lernens auf, welche wichtige Impulse zur Klärung von *Platzbeckers* Frage nach dem Selbstverständnis der Religionspädagogik angesichts der heutigen Herausforderungen⁵⁷ geben, welche *Platzbecker* in seinen Ausführungen jedoch nicht berücksichtigt hat.

4.3 Medien sind keine Mittel, sondern sie sind Mittler – korrelative Mediendidaktik nach Hans Schmid

Die von Schmid erarbeitete *korrelative Mediendidaktik* richtet sich gegen einen verkürzten, oberflächlichen Einsatz von Medien im Religionsunterricht und will zu einem um-

⁵⁰ Vgl. ders. 1999 [Anm. 11], 252-260.

⁵¹ Ders. 2000 [Anm. 24], 314. Das „absolute Ausbleiben explizit religiöser Deutungen“ bei Jugendlichen erfordert von einer korrelativen Religionsdidaktik „notwendigerweise eine Sprachschule des Glaubens, welche die spezifische Begrifflichkeit der religiösen Tradition nahezubringen sucht“ (ders. 1999 [Anm. 11], 256f.).

⁵² Ders. 2000 [Anm. 24], 314.

⁵³ Vgl. ebd., 318f.

⁵⁴ Ebd., 328.

⁵⁵ Ders. 1999 [Anm. 11], 259.

⁵⁶ Ders. 2000 [Anm. 24], 321.

⁵⁷ *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 61.

fassenderen Verständnis und sachgerechten Umgang mit den gelebten Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart beitragen, denn „Medien sind keine Mittel, sondern sie sind Mittler“⁵⁸. Voraussetzung für einen *sachgemäßen Umgang mit Medien* im Religionsunterricht ist daher die „Erschließung des Eigengehalts der Medien“⁵⁹, in denen die Glaubenszeugnisse von Menschen anderer Lebenswelten, Generationen und Epochen für Schüler/innen erfahrbar werden.

Schmid charakterisiert *religiöse Lernprozesse* als *Pendelbewegung zwischen „Assoziierung und Dissoziierung“*⁶⁰. Während bei der assoziierenden Begegnung die Teilhabe an einer Erfahrung im Mittelpunkt steht, wird in einem „dissoziierenden Gegenübertreten“⁶¹ die gemachte Erfahrung reflektiert. Ausgehend vom zunehmenden Ausfall religiöser Primärsozialisation in Familie und Gemeinde ist es nach *Schmid* notwendig, den Kindern und Jugendlichen zuallererst die *Teilhabe an christlich-religiösen Erfahrungen*, die in den biblisch-christlichen Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart bezeugt sind, zu ermöglichen. Das Einlassen der Schüler/innen auf Glaubenszeugnisse, auf eine für sie neue, fremde, provokative oder hoffnungsvolle Erfahrungsweise von Wirklichkeit, geschieht immer auf freiwilliger Basis mit dem Wissen im Hintergrund, dass eine *Reflexion der gemachten Erfahrung* nachfolgen wird. Kritische Stellungnahme und Reflexion fördern das Verstehen, Einordnen und Deuten der gemachten Erfahrung im Kontext der eigenen Wirklichkeitssicht und tragen somit entscheidend zu einer Klärung bzw. Revision des eigenen Standpunktes bei. *Schmid* weist auch darauf hin, dass sich die von Schüler/innen in der Begegnung mit einem Medium gemachten Erfahrungen häufig nur unzureichend in Worte fassen lassen und nach *offenen, gestalterischen Ausdrucksformen* verlangen. Korrelationen ereignen sich hier in impliziter Weise, im jeweils eigenen Umgang der Schüler/innen mit den offenen Strukturen einer bestimmten Ausdrucksform der Glaubenstradition.

Resümierend gelingt es *Schmid*, einen subjekt- und sachgemäßen Umgang mit Glaubenszeugnissen der Vergangenheit und Gegenwart im Religionsunterricht zu skizzieren, der die Eigenart, die Vielgestaltigkeit, die fremden und widerständigen Elemente der Medien nicht ausblendet. *Schmids* korrelative Mediendidaktik trägt sowohl zu einer wesentlichen Erweiterung des Handlungsrepertoires der Religionslehrer/innen in Richtung eines ganzheitlichen und subjektorientierten Unterrichts als auch zu einer Verlangsamung religiöser Lernprozesse bei.

4.4 Methode der Dekonstruktion anstelle der Methode der Korrelation nach Ulrich Kropač

Kropač führt Begriff und Methode der *Dekonstruktion* in den religionspädagogischen Diskurs ein.⁶² So sehr das korrelative Grundanliegen des Religionsunterrichts unauf-

⁵⁸ Hans Schmid, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 73.

⁵⁹ Ebd., 74.

⁶⁰ Ebd., 244. „Die Aufeinanderbezogenheit von Dissoziierung und Assoziierung im religiösen Lernen [...] gehört zum Kernbestand unseres Verständnisses des Religionsunterrichts.“ (ebd., 243)

⁶¹ Ebd., 244.

⁶² Vgl. *Kropač* 2002 [Anm. 37]; vgl. a. Georg Hilger / Ulrich Kropač, Ist die Korrelationsdidaktik 'out'?, in: JRP 18 (2002) 52-62; Begriff und Methode der Dekonstruktion wurden von Jacques Der-

gebbar ist, setzt Dekonstruktion „andere Akzente“ als Korrelation, „ihre Pole sind nicht mehr Glaube und Leben, sondern *Text* und *Subjekt*“⁶³. Sie soll subjekt- und sachgerechte Lernprozesse ermöglichen, indem sie „eine komplexe Bewegung und Begegnung zwischen Subjekt und biblischem Text in Gang“⁶⁴ setzt.

Die „Methode der Dekonstruktion“ soll den komplexen Bewegungen zwischen Text und Subjekt gerecht werden und zu einem *sachgerechten Umgang mit biblischen Texten* beitragen, der biblische Texte nicht vorschnell vereinnahmt und dazu anleitet, befremdende und widerständige Elemente aushalten zu lernen, sich von ihnen kritisch in Frage stellen zu lassen und im Bibeltext vielleicht bisher ungeahnte Hoffnungsperspektiven zu entdecken.

Kropač vom konstruktivistischen Ansatz her inspirierte Methode der Dekonstruktion setzt wichtige *Impulse für die Arbeit mit biblischen Texten*, die der Komplexität der Beziehung und dem Spannungsreichtum zwischen biblischen Texten und der Erfahrungswelt der Schüler/innen heute gerecht werden will.

4.5 *Abduktive Korrelation als dritter Weg? Ein Ansatz der Würzburger Forschungsgruppe um Hans-Georg Ziebertz*

Die *Würzburger Forschungsgruppe um Ziebertz* führt den Begriff der *Abduktion* in den religionspädagogischen Diskurs ein. Das abduktive Konzept begreift Tradition und Gegenwart nicht mehr als zwei Pole, sondern als ineinander verwobene Felder. Abduktiv-korrelatives Denken geht davon aus, dass in der *Lebenswelt der Schüler/innen* ein *latentes Zeichensystem* bzw. eine *latente Religiosität* vorhanden ist, die es „aufzudecken“⁶⁵ gilt. Die in den Erfahrungen der Jugendlichen bereits korrelierten Traditionsfragmente bilden das Bindeglied zwischen christlicher Erfahrungstradition und zeitgenössischen Erfahrungen. Religiöses Lernen vollzieht sich in einem „Dreischritt der Bewusstwerdung, Dekonstruktion und Anknüpfung religiöser Inhalte“⁶⁶, deren Ziel es ist, die immer schon bestehenden Brücken in Form eines „*abduktiven Schlusses*“⁶⁷ zwischen Tradition und Erfahrungen der Schüler/innen bewusst zu machen.

Das abduktive Konzept als Ausweg aus der Krise der Korrelationsdidaktik ist vor ein paar Jahren innerhalb der Religionspädagogik rege diskutiert worden, die *kritischen Anfragen* an das doch sehr komplexe Konzept lassen sich in drei Kritikpunkten bündeln.⁶⁸

rida in die Philosophie als Schlüssel zum Verständnis von philosophischen Texten eingeführt. Das Wort selbst ist ein Kunstwort, in dem „die beiden Substantive ‘Destruction’ und ‘Konstruktion’ auf paradoxe Weise synthetisiert“ (ebd., 61) werden. In dieser Spannung zwischen Destruction und Konstruktion bewegt sich auch dekonstruktive Textarbeit.

⁶³ *Kropač* 2002 [Anm. 37], 17.

⁶⁴ *Ulrich Kropač*, *Biblisches Lernen*, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 385-401, 385.

⁶⁵ *Andreas Prokopff / Hans-Georg Ziebertz*, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: RpB 44/2000, 19-50, 38; vgl. a. *Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopff*, *Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik*, in: Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Andreas Prokopff (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster u.a. 2003, 11-31.

⁶⁶ Ebd., 30.

⁶⁷ Ebd., 27.

⁶⁸ Vgl. a. *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 63f.

Der abduktive Ansatz blendet m.E. sowohl die heute faktisch vorhandene religiöse Pluralität und den darin enthaltenen Spannungsreichtum als auch das widerständige, fremde und kritische Potenzial der biblisch-christlichen Erfahrungstradition zu stark aus. Weiter legen die spärlichen religionsdidaktischen Andeutungen ein induktives Vorgehen nahe. Zum Dritten ist von der Forschungsgruppe bis heute *kein konkretes handlungsleitendes didaktisches Modell* erarbeitet worden, in dem die oben genannten Kritikpunkte entkräftet werden.

5. Ausblick: Zusammenfassende Thesen und Konsequenzen

5.1 *Das Anliegen der Korrelation ist unaufgebar*

Im Kontext einer anthropologisch gewendeten, erfahrungsbewussten Theologie reflektiert die katholische Religionspädagogik mit Hilfe des Korrelationsprinzips Bedingungen und Möglichkeiten subjekt- und sachgerechter religiöser Lernprozesse hier und heute. Trotz der zum großen Teil berechtigten kritischen Einwände gegenüber der Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre, so die grundlegende These dieses Beitrags, ist das *Anliegen der Korrelation unaufgebar*. Im Gegensatz zu einem materialkerygmatischen Religionsunterricht, welcher religiöses Lernen vorwiegend als Vermittlung von Glaubenswissen versteht, in der die Aneignungs- und Verstehensbedingungen, die Erfahrungen, Fragen und Bedürfnisse der Schüler/innen keine Berücksichtigung finden, steht das Korrelationsprinzip für ein existenzielles und hermeneutisches Religionsverständnis. Mit Hilfe des Korrelationsbegriffs werden die *theologischen und hermeneutischen Voraussetzungen religiöser Lernprozesse reflektiert* und „die Intelligibilität und die Kommunikabilität der christlichen Botschaft“⁶⁹ gewahrt und entfaltet.

5.2 *Korrelationen ereignen sich in vielfältigen Formen – Versuch einer Kategorisierung*
Aufsätze von Abiturient/innen bzw. Maturant/innen⁷⁰, die rückblickend ihre Erfahrungen mit dem evangelischen Religionsunterricht reflektieren, geben einen spannenden und aufschlussreichen Einblick in die Welt der Jugendlichen, wie sie den Religionsunterricht erlebt haben.⁷¹ Die Berichte der jungen Erwachsenen sind *qualitativ-empirische Indizien* dafür, dass sich im Religionsunterricht religiöse Lernerfahrungen in vielfältiger Weise ereignen. Die Aufsätze der Schüler/innen sollen nun auf „subjektiv wahrgenommene Korrelationen“⁷² hin untersucht und kategorisiert⁷³ werden.

⁶⁹ Ebd., 62.

⁷⁰ Vgl. Peter Kliemann / Hartmut Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000; Evangelischer Presseverband in Österreich (Hg.), Religionsunterricht. Oase im Schulalltag. Junge Erwachsene kommentieren ihren evangelischen Religionsunterricht, Wien 2001.

⁷¹ Hingewiesen sei noch darauf, dass die Aufsatzaktionen von evangelischen Religionspädagog/innen in Deutschland bzw. Österreich initiiert und ausgewertet wurden. Diese Arbeit geht von der Annahme aus, dass die Ergebnisse auch auf den katholischen Religionsunterricht übertragbar sind.

⁷² Helmut Hanisch / Anton Bucher, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen – Zürich 2002, 48.

⁷³ Erstmals haben Hanisch und Bucher im Jahr 2002 auf Basis einer empirischen Untersuchung über die Bibelkenntnisse von Kindern den Versuch einer Kategorisierung vorgenommen. Vgl. ebd., 47-53.

(A) Identifikation mit Personen und Inhalten

Religiöse Lernerfahrungen ereignen sich, wenn Kinder und Jugendliche sich mit Erfahrungen, Personen, Inhalten oder elementaren Sätzen der jüdisch-christlichen Sprach- und Erfahrungstradition (bspw. einem Psalmwort) identifizieren können, etwa mit Daniel mitfühlen oder vom Kampf Davids gegen Goliath gefesselt sind.

(B) Gleiche oder ähnliche Erfahrungen machen

Ein korrelativer Lernprozess ereignet sich, wenn Schüler/innen zwischen eigenen Erfahrungen und Erfahrungen, wie sie in der jüdisch-christlichen Tradition bezeugt sind, einen Zusammenhang entdecken. Wenn sie ihre persönlichen Erfahrungen im Lichte der biblisch-christlichen Erzähltradition interpretieren, gewinnen ihre Lebenserfahrungen an „Aussagekraft, Tiefe und Schärfe“⁷⁴.

(C) Christlichen Glauben als Lebens- und Orientierungshilfe erfahren

Die Lebensrelevanz christlichen Glaubens zeigt sich besonders dann, wenn Kinder und Jugendliche die jüdisch-christliche Erfahrungstradition als Lebenshilfe und im Umgang mit den Mitmenschen bzw. in moralisch-ethischen Fragen und Problemstellungen als Orientierungshilfe erfahren.

(D) Persönliches Interesse/Betroffenheit/Aktualität eines Themas

Schüler/innen erfahren den Religionsunterricht als lebensrelevant, wenn ihre Erfahrungen, ihre Fragen, Zweifel und Probleme im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen.

(E) Religiöses Lernen durch kreatives Gestalten und Ausdrücken

Diese Form der Auseinandersetzung mit jüdisch-christlicher Erfahrungstradition (bspw. malen, basteln, Collage erstellen, kreatives Schreiben, Rollenspiel durchführen) ermöglicht ein ganzheitliches und selbsttätiges religiöses Lernen. Schüler/innen können ihren eigenen Zugang zum Thema finden, indem sie eigene Erfahrungswelt und Thema in kreativer Weise miteinander verknüpfen.

(F) Offene Gespräche und Diskussionen, die zum Nach- und Umdenken anregen

Religiöses Lernen ereignet sich, wenn sich Schüler/innen ihrer oftmals auch unbewussten Lebensdeutungen bewusst werden und ihr Welt-, Menschen- und Gottesbild als verantwortungsbedürftig erkennen und für die Frage nach Sinn und Ziel ihres Lebens sensibilisiert werden. Kritische Stellungnahme und Reflexion aller am Lernprozess Beteiligten, in der auch der Lehrende Mitlernender und Mitfragender ist, fördern das Verstehen, Erkennen und Deuten eigener Wertvorstellungen bzw. Glaubensentscheidungen und führen gegebenenfalls zu deren Revision.

(G) In Ritualen, im gemeinsamen Beten, Meditieren und Feiern christlich-religiöse Erfahrungen machen

Gemeinsame Feiern, wie etwa Rituale zu Beginn der Schulstunde, Gottesdienste oder morgendliche Andachten, durchbrechen den Schulalltag. Sie lassen alle Beteiligten Ge-

⁷⁴ Rudolf Englert, Korrelation – Ja? Nein? Wie? Didaktische Gestaltungsmöglichkeiten des Gesprächs mit der Tradition, in: CpB 115 (4/2002) 234-239, 234.

meinschaft erfahren, die hingeordnet ist auf jene Wirklichkeit, die wir Christen Gott nennen. Schüler/innen werden eingeladen, sich auf diese Wirklichkeit, sich auf ein Sprechen mit Gott einzulassen.

(H) Begegnungs- und handlungsorientierte Lernerfahrungen durch Exkursionen, Projekte, Einkehrtage, Begegnungen mit schulfremden Menschen

Die hier aufgezählten begegnungs- und handlungsorientierten Lernformen bieten eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. Es wird nicht nur über Erfahrungen gesprochen, sondern es werden in der Begegnung mit Menschen (z.B. Asylwerber), Orten (z.B. Auschwitz) und Einrichtungen (z.B. Caritas) neue Erfahrungen gemacht. Neben neuen Sichtweisen ermöglichen sie auch soziale Lernchancen und bleiben den Schüler/innen häufig prägend in Erinnerung.

5.3 Altersstufe und Primärsozialisation beeinflussen Akzeptanz des Faches und die ihm zugeschriebene Lebensrelevanz

Die Akzeptanz des Faches bzw. die ihm zugeschriebene Lebensrelevanz hängt wesentlich auch mit dem Alter und der Primärsozialisation der Schüler/innen zusammen. Diese nicht beeinflussbaren Größen bestimmen entscheidend die realen Möglichkeiten und Grenzen religiöser Lernprozesse. So fordert *Anton Bucher*, die „*Erwartungen an den Religionsunterricht altersspezifisch [zu] differenzieren*“⁷⁵. Von einem Religionsunterricht in der Grundschule ist anderes zu erwarten als in der Mittelstufe bzw. Oberstufe. Konkret erlebt ein Großteil der Schüler/innen den Religionsunterricht der Grundschulzeit als positiv, während die Zeit der Mittelstufe als schwierig, ambivalent bzw. eher negativ beurteilt wird. Diese grob zusammenfassende Feststellung hat entwicklungspsychologische Gründe, denn das religiöse Bewusstsein der Jugendlichen ist vom Zusammenbruch des Kinderglaubens geprägt. „Gott und Mensch sind im religiösen Bewusstsein eines Jugendlichen getrennte Welten. Damit fehlt es dem Gegenstand des Religionsunterrichts an Plausibilität.“⁷⁶ Der Religionsunterricht der Oberstufe wird von der Mehrheit wieder als anregend und anspruchsvoll erfahren, die Schüler/innen sind auf der Suche nach ihrem eigenen Glauben und fühlen sich zu eigenständiger Urteilsbildung herausgefordert.

Neben entwicklungspsychologischen Aspekten spielen auch religions- und kirchensoziologische Sachverhalte eine wichtige Rolle. Die Akzeptanz des Religionsunterrichts hängt stark von der Einstellung der Kinder und Jugendlichen zu Religion und Kirche ab. Wenn Familie bzw. Gemeinde als religiöse Lernorte zunehmend ausfallen, ist der Religionsunterricht oft die einzige Bezugsstelle zu Religion und Kirche. Im Blick auf die kompensatorische Funktion des Religionsunterrichts angesichts einer zunehmend ausbleibenden religiösen Primärsozialisation dürfen die Erwartungen an ihn allerdings nicht zu hoch ausfallen.

⁷⁵ *Anton Bucher*, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt/M. 2000, 149.

⁷⁶ *Lothar Kuld*, Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen „1000 Stunden Religion“, in: Kliemann / Rupp 2000 [Anm. 70], 21-26, 23. Die Kursivsetzung im Originaltext wurde nicht übernommen.

5.4 Forderung nach einer praxisorientierten Religionspädagogik

Die Kritik, die Korrelationsdidaktik der 1970er und 1980er Jahre sei ein praxisfernes Konzept, ist gleichzeitig eine schwerwiegende Kritik an der religionspädagogischen Forschungsarbeit. Die überwiegende Verweigerung einer Realitätskontrolle⁷⁷ durch die Praxis bzw. eines interdisziplinären Gesprächs mit den Humanwissenschaften hat wesentlich zum Scheitern der Korrelationsdidaktik beigetragen. Denn am Gelingen bzw. Misslingen der Praxis zeigt sich, inwieweit die leitende religionsdidaktische Theorie der religionsunterrichtlichen Alltagssituation gerecht wird. Eine vertiefte Reflexion der Beziehung der Religionsdidaktik zu ihren verschiedenen Bezugswissenschaften (Theologie mit ihren verschiedenen Fächern, Pädagogik, Psychologie, Sozialwissenschaften) steht daher dringend an und ist unauflöslich mit der grundlegenden Frage nach dem Verständnis ihrer Didaktik verbunden.

Entgegen *Englerts* Meinung, dass es „vielleicht genügt, ein Grundprinzip zu haben und ansonsten der didaktischen Phantasie der Lehrerinnen und Lehrer zu vertrauen“⁷⁸, sind m.E. *didaktische Modelle* im Sinne von Handlungs- und Reflexionsmodellen *an der Schnittstelle von Religionsdidaktik und Unterrichtspraxis* notwendig.⁷⁹ Eine subjekt- und sachgerechte Begegnung von Glaubens- und Gegenwartserfahrungen kann nicht einfach der Intuition der Religionslehrer/innen bzw. Schulbuchautor/innen überlassen werden. Damit sich religiöses Lernen im Unterricht ereignen kann, halte ich eine verantwortete Planung im Sinne eines *Vor-Strukturierens des Unterrichts* für eine wesentliche Voraussetzung. Damit einhergehend ist eine *stärkere Verzahnung theoretischer und praktischer Kompetenzen in Ausbildung und Fortbildung* anzustreben. Denn nur durch reflektierte Praxiserfahrung kann Handlungskompetenz angeeignet werden.

Neben der Erarbeitung didaktischer Korrelationsmodelle können *unterrichtsbezogene Forschungsprojekte* dazu beitragen, „zukunfts-fähig erscheinende Formen gelingender Praxis zu identifizieren, zu analysieren und auf eine dann auch im wissenschaftlichen Diskurs kommunikable Weise zu konzeptualisieren.“⁸⁰ Leitendes Interesse gilt dabei der Frage, wo und wie *Beispiele gelingender korrelativer Lehr- und Lernpraxis festzumachen* sind und inwieweit sich daraus Kriterien für das Gelingen religiöser Lernprozesse ableiten lassen.

⁷⁷ Eine Ausnahme bietet *Baudlers* symbolorientierte Korrelationsdidaktik (*ders.* 1984 [Anm. 14]), welche er auch in der Praxis erprobte. Zur Kritik vgl. *Anton Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990, 410-416. Aufgrund der äußerst mangelhaften Dokumentation ist nach *Bucher* die Unterrichtsreihe „insgesamt fragwürdig“ (ebd., 412).

⁷⁸ *Englert* 2002 [Anm. 74], 239.

⁷⁹ Vgl. *Heinz Rothbucher*, Modellbegriff und Modellkritik, in: HRP II (1973) 271-286. Bereits im Jahr 1973 hat *Rothbucher* auf die „Theorie-Praxis integrierende Funktion“ (ebd., 277) von didaktischen Modellen hingewiesen. Die Erprobung in der Praxis bildet letztlich den Prüfstein für die unterrichtliche Realisierbarkeit eines didaktischen Modells. Die aus der Praxis gewonnenen Erkenntnisse führen zu einer Revision bzw. Vertiefung des theoretischen Konzeptes.

⁸⁰ *Rudolf Englert*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ziebertz / Simon 1995 [Anm. 29], 147-174, 169.

5.5 Ziel religiöser Lernprozesse: Erwerb einer religiösen Kompetenz

Ein dem korrelativen Anliegen verpflichteter Religionsunterricht lässt sich näherhin durch die Begriffe Erfahrung, Dialog und Verantwortung charakterisieren.⁸¹ Deshalb plädiere ich dafür, den *Begriff Erfahrung wieder in den Mittelpunkt religionspädagogischer Reflexion zu stellen*. Das eingeklagte Defizit, der Begriff Erfahrung sei zu wenig geklärt⁸² bzw. habe „an Tiefenschärfe verloren“⁸³, liegt indes m.E. weniger an einer mangelnden Klärung desselben, sondern vielmehr an einer mangelnden Aufarbeitung bereits vorliegender, erfahrungsbezogener religionspädagogischer Ansätze.⁸⁴ Damit christlicher Glaube für unser Dasein erhellend und lebensrelevant werden kann, kommt der Erfahrung als „fundamentaler hermeneutischer Begegnungskategorie“⁸⁵ bei der Strukturierung religiöser Lernprozesse eine zentrale Bedeutung zu. Wer für ein erfahrungsorientiertes Lernen eintritt, tritt somit gleichzeitig für die *Offenheit und Unabgeschlossenheit religiöser Lernprozesse* ein, denn religiöses Lernen vollzieht sich wie jedes Erfahrungslernen als ein lebenslanger Such- und Frageprozess mit dem *Ziel des Erwerbs einer korrelativen, d.h. religiösen Kompetenz*⁸⁶, nämlich

- Kinder und Jugendliche für ihre Beziehung zu Gott, zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Welt und Wirklichkeit und zur Zeit zu sensibilisieren⁸⁷,
- bisherige Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen und auf neue Möglichkeiten und Hoffnungsperspektiven hinzuweisen,
- Schüler/innen teilhaben zu lassen am Erfahrungsreichtum der biblisch-christlichen Sprach- und Ausdrucksformen,
- und Schüler/innen zu einer verantworteten Lebensgestaltung hinzuführen.

Ich bin überzeugt, dass im Religionsunterricht auch in einem tendenziell nachchristlichen Kontext religiöse Lernprozesse stattfinden werden und er seine bildende Kraft entfalten wird.

⁸¹ Vgl. *Friedrich Schweitzer*, Erfahrung – Dialog – Verantwortung: RU in der Schule für morgen. Karl Ernst Nipkow zum 65. Geburtstag, in: KBI 119 (4/1994) 245-250.

⁸² *Englert* 1993 [Anm. 3], 102

⁸³ *Platzbecker* 2007 [Anm. 7], 81.

⁸⁴ Vgl. *Erich Feifel*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: HRP I (1973) 86-107; *Werbick* 1989 [Anm. 26]; *Biehl* 1991 [Anm. 1]; *Bernhard Grümme*, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg/Br. – Gütersloh 2007.

⁸⁵ *Biehl* 1991 [Anm. 1], 17.

⁸⁶ Vgl. *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KBI 123 (1/1998) 4-12, 9.

⁸⁷ Vgl. *Reinhold Boschki*, Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung, in: KBI 129 (2/2004) 140-148, 146f.

2.2. Die Wirkung der Gruppenstruktur auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe

Die Wirkung der Gruppenstruktur auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe ist ein zentraler Aspekt der Gruppenpsychologie. In der vorliegenden Arbeit wird die Frage untersucht, inwiefern die Struktur einer Gruppe die Leistungsfähigkeit der Gruppe beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppenstruktur einen erheblichen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe hat. Insbesondere die Rollenverteilung und die Kommunikationsstruktur sind von großer Bedeutung. Eine klare Rollenverteilung führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine unklare Rollenverteilung zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt. Zudem ist die Kommunikationsstruktur von großer Bedeutung. Eine offene Kommunikationsstruktur führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine geschlossene Kommunikationsstruktur zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Gruppenstruktur einen erheblichen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe hat. Insbesondere die Rollenverteilung und die Kommunikationsstruktur sind von großer Bedeutung. Eine klare Rollenverteilung führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine unklare Rollenverteilung zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt. Zudem ist die Kommunikationsstruktur von großer Bedeutung. Eine offene Kommunikationsstruktur führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine geschlossene Kommunikationsstruktur zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Gruppenstruktur einen erheblichen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Gruppe hat. Insbesondere die Rollenverteilung und die Kommunikationsstruktur sind von großer Bedeutung. Eine klare Rollenverteilung führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine unklare Rollenverteilung zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt. Zudem ist die Kommunikationsstruktur von großer Bedeutung. Eine offene Kommunikationsstruktur führt zu einer höheren Leistungsfähigkeit der Gruppe, während eine geschlossene Kommunikationsstruktur zu einer geringeren Leistungsfähigkeit führt.

Holger Zeigan

Der Religionsunterricht und die Allgemeinbildung

(‘Rede an die Bildungstheoretiker unter seinen Verächtern’)

Im Jahre 2009 jährt sich der Tod *Friedrich Schleiermachers* zum 175. Mal, weshalb sich der Untertitel des vorliegenden Aufsatzes nicht ohne ein Augenzwinkern anlehnt an dessen 1799 erstmals erschienene Schrift „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“¹. *Schleiermacher* entwarf die Gedanken dieser Schrift zu einer Zeit, als sich – vergleichbar mit der gegenwärtigen Lage – ein Entchristianisierungsprozess im Sinne einer Säkularisierung der Gesellschaft zu etablieren begann: Kritik der religiösen Frömmigkeit durch aufgeklärte Bildung und Wissenschaft, Individualisierung und Ethisierung religiöser Bekenntnisse, interkulturelle Konkurrenz unterschiedlicher Heilsversprechen sind Begriffe, die unsere wie *Schleiermachers* Zeit zu charakterisieren vermögen. In seiner Schrift unternimmt *Schleiermacher* den Versuch, Religion als einen für das soziale wie individuelle Selbstverständnis des Menschen notwendigen Entwurf zu beschreiben, der den Bedingungen einer modernen Bildung gerecht wird – das gleiche Ziel strebt der heutige Apologet des Religionsunterrichts an. So wie *Schleiermacher* als Theologe und Philosoph darauf aufmerksam machen wollte, dass die Religion ein konstituierendes Wesensmerkmal des Menschen darstellt, hat heute der Apologet des Religionsunterrichts die Notwendigkeit dieses Fachs im allgemeinbildenden Fächerkanon hervorzuheben!

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Frage nach einer Begründung des Religionsunterrichts im Fächerkanon der Schulen vom Begriff der Allgemeinbildung her zu beleuchten. Dieser steht seit geraumer Zeit im Zentrum einer Debatte um die Frage nach repräsentativen Inhalten unserer Kultur und Gesellschaft, die von einer ‘allgemeinbildenden Schule’ zu vermitteln sind.² An dem Begriff der ‘Allgemeinbildung’ oder auch ‘Bildung’ entzündete sich eine – nicht nur unter Erziehungswissenschaftlern, sondern auch unter Eltern- oder Lehrerverbänden, politischen und wirtschaftlichen Organisationen, Gewerkschaften, Kirchen, Medien usw. geführte – Diskussion darüber, wie die Schule auf veränderte Bedingungen zu reagieren habe wie beispielsweise die

¹ *Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher*, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin – New York 1999. *Schleiermacher* richtete seine Reden an die ‘Gegner’ der Religion, die er wiederholt direkt in der 2. Person Plural anspricht, gemeint sind wohl unter seinen Zeitgenossen vor allem die ‘Romantiker’. Der vorliegende Aufsatz verfolgt hingegen kein konfrontierendes Konzept, das den Kritikern des Religionsunterrichts die Inhalte und Zielsetzungen des Religionsunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vor Augen stellen will. Vielmehr wird im Folgenden eine idealisierte Kontur des modernen Religionsunterrichts gezeichnet, indem Möglichkeiten und Chancen eines Religionsunterrichts im Fächerkanon allgemeinbildender Schulen aufgezeigt werden. Gleichwohl wendet er sich damit freilich immerhin gegen solche – vielfach in Schulleitungen zu beobachtende – Tendenzen, wonach der Religionsunterricht im Fall einer Lehrerunterversorgung punktuell mit als erstes Unterrichtsfach fallen gelassen wird.

² Vgl. bereits die Schrift der *Bildungskommission NRW* (Hg.), Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission ‘Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft’ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995 oder den Aufsatz von *Wolfgang Klafki*, Grundzüge eines Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders. (Hg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim – Basel ¹1994, 43-81; ferner *Hans Werner Heymann*, Allgemeinbildung und Mathematik, Weinheim – Basel 1996 (bes. 282, Anm. 20).

Globalisierung oder die ökologische Frage, den beobachtbaren Wertewandel oder die Veränderung der Welt durch ständig verbesserte Technologien. Die Idee der Allgemeinbildung wurde und wird hierbei als ein mögliches Kriterium wahrgenommen, das sowohl gesellschaftliche Erfordernisse als auch individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen aufnehmen und zu einem alle gesellschaftlichen und kulturellen Teilgruppen übergreifenden bildungspolitisch-pädagogischen Konzept verarbeiten kann, das generell und von einer gesellschaftlichen Mehrheit getragene Bildungsziele verfolgt.

Eine solche Bildungsdiskussion hat selbstverständlich auch vor der fachdidaktischen Debatte im Bereich der Religionspädagogik nicht Halt gemacht. Es sei an dieser Stelle vor allem auf die Arbeiten *Karl Ernst Nipkows* oder *Godwin Lämmermanns* hingewiesen, in deren religionsdidaktischen Konzepten der Bildungsgedanke eine tragende Rolle spielt. Dort wird hervorgehoben, dass Bildung nicht nur als Resultat, sondern vor allem als Prozess zu verstehen ist, der bezogen ist auf die Gesamtheit aller Lebenserfahrungen, der auf die Verwirklichung einer möglichen Zukunft abhebt und dabei nicht zuletzt auf selbstverantwortliches Denken und Handeln, aber auch reflektiertes Hinterfragen des Individuums abzielt und der schließlich eine konstruktive und zugleich kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff 'Allgemeinbildung' näher bestimmt (*Kap. 1*), bevor anschließend Folgerungen für den Religionsunterricht und seinen Beitrag zur Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern zu ziehen sind (*Kap. 2*).

1. Die Allgemeinbildung

Bei dem Begriff 'Allgemeinbildung' handelt es sich um ein zusammengesetztes Wort, das deutlich macht, dass das Gemeinte etwas mit Bildung und irgendwie mit 'Allgemeinem' zu tun haben muss. Nähern wir uns der 'Allgemeinbildung' durch den Versuch der Abgrenzung! Was ist *nicht* gemeint? *Allgemeinbildung* ist nicht deckungsgleich mit *Allgemeinwissen*. Letzteres beschränkt sich auf reproduktives Wissen, wie es in Quizshows abgefragt wird. Zwar hilft bei der Erratung der korrekten Antwort in solchen Frageshows durchaus neben dem reinen Wissen auch die Kompetenz zum Vernetzen und Vergleichen vorhandenen Wissens. Doch mit solcher Kompetenz hat der Kandidat bereits seine *Allgemeinbildung* vorgeführt. Denn zwischen Allgemeinwissen und Allgemeinbildung besteht ein qualitativer Unterschied hinsichtlich des Einblicks in größere Zusammenhänge. Allgemeinwissen lässt sich sozusagen auswendig lernen – wenn es nicht zu umfangreich wäre! –, wohingegen Allgemeinbildung Verständnis, Reflexion und kritisches Denken beinhaltet. In Abgrenzung der Allgemeinbildung zum Allgemeinwissen wird damit deutlich, dass die *Denkfähigkeit*, die zielgerichtete Nutzung des Verstands, eine Ebene der Allgemeinbildung darstellt.

Des Weiteren ist *Allgemeinbildung* abzugrenzen von *Ausbildung*, womit hier nicht nur Ausbildungsberufe angesprochen sind, sondern jegliche Form der Ausbildung, sei es die akademische oder eine andere. Als gut ausgebildet gilt derjenige, der auf seinem beruflichen – oder auch individuellen – Lebensweg gewisse Erfolge aufzuweisen hat, die er durch die praktische Anwendung seiner fundierten Kenntnisse in bestimmten, auf seinen Berufszweig abgegrenzten Bereichen erlangt hat. Ausbildung, vor allem höhere

Ausbildung, kann also auf Wissensgebiete begrenzt sein, ist allerdings vertieft angelegt. Der Ausgebildete besitzt mehr als nur Grundlagenwissen und -kenntnisse. Die Allgemeinbildung hingegen ist weniger auf Tiefe und stattdessen mehr auf Breite angelegt. Sie bildet die Grundlage, auf der Ausbildung in einzelnen Bereichen, die Gesellschaft und Kultur zu bieten haben, ermöglicht wird. Die *Allgemeinbildung* ist also so etwas wie die Grundlage der weiter gehenden *Ausbildung*. Eine zweite Ebene der Allgemeinbildung ist damit die *Enkulturation*, also die Einführung des allgemein Gebildeten in vielfältige Bereiche der Gesellschaft und der Kultur, die es ermöglicht, einzelne Bereiche vertieft zu studieren, um sich darin auszubilden.

Schließlich ist die Allgemeinbildung mit der Bildung zu vergleichen; wie die Begriffe schon nahelegen, kann hier nicht mehr von einer Abgrenzung die Rede sein. Als gebildet gilt gemeinhin derjenige, der vielfältiges Wissen und eine gute Ausbildung hat. Somit wäre Bildung eine Mixtur von Allgemeinwissen und Ausbildung. Doch würde man wohl demjenigen eine gute Bildung wiederum absprechen, der nicht auch in der Lage ist, seine Kenntnisse und seine Fertigkeiten zum Wohle der Gesellschaft zu verwenden. Wer in hoher Position die Gesellschaft ausnutzt oder hintergeht, wird nicht mehr notwendigerweise als umfassend gebildet bezeichnet. Zur Bildung gehört also auch eine gewisse *ethische Kompetenz*, die damit eine weitere Ebene der Allgemeinbildung darstellt.

Zusammengefasst ergeben sich für die Allgemeinbildung somit die drei Ebenen der *Denkfähigkeit*, der *Enkulturation* und der *ethischen Kompetenz*. Ein Mensch, der in der Lage ist, seinen Verstand zu nutzen, der in Gesellschaft und Kultur eingeführt ist und der über einige ethisch-moralische Kompetenz verfügt, ist 'allgemein gebildet'. Diese drei Ebenen gemeinsam beschreiben eine Art des Menschseins, die sich aus der Allgemeinbildung heraus ergeben hat. Während sich ein 'allgemein Gebildeter' auf diesen drei Ebenen entwickelt hat, hat er sich zugleich auch als Mensch an sich entwickelt. Allgemeinbildung enthält also zudem eine reflexive Ebene: Eine vierte Ebene der Allgemeinbildung ist somit die Herausbildung eines *Selbst-Bewusstseins*³ des 'allgemein gebildeten' Menschen.

1.1 Denkfähigkeit

Als Denkfähigkeit ist hier die Kompetenz bezeichnet, den Verstand kritisch nutzen zu können. Dies setzt jedoch zweierlei voraus: Wissen und Erkennen. Wer des Denkens fähig sein will, muss zum einen Denkmateriale 'im Kopf' haben, also so etwas wie eine inhaltliche Füllung des Gedächtnisses besitzen. Es muss ein Basiswissen aus zentralen Bereichen der Gesellschaft vorhanden sein, ein Grundwissen auf solchen Feldern wie der Politik, der Wirtschaft und des Rechts, der Mathematik, der Logik und der Argumentation, der Ideologien, der Weltbilder und der Philosophien, der synchronen Geschichte und der diachronen historischen Entwicklung, der überregionalen und globalen Zusammenhänge, der technischen Errungenschaften, der Ästhetik, der Ideen, die im Laufe der Menschheitsgeschichte in diversen Bereichen entwickelt worden sind. Damit

³ Zur Begründung, warum hier eine Bindestrich-Schreibweise gewählt wird, vgl. unten Abschnitt 1.4.

geht es auch um die „Schlüsselprobleme“⁴ auf unserem Globus: Friedensproblematik, Menschenrechte, ökologische Krise, Globalisierung.

Aber wer viel 'weiß', muss noch nicht notwendigerweise des 'Denkens' fähig sein. Wer des Denkens fähig sein will, muss darüber hinaus auch über die Kompetenz des 'Erkennens' verfügen. Dazu gehören Neugier auf neues Wissen, Vernetzung vorhandenen Wissens, kritische Fragehaltung, Interesse am Schlussfolgern, Fähigkeit zum Problemlösen, analytisches Denken, Abstraktionsfähigkeit. Eine Steigerung des rein rationalen Verstehens und Aufnehmens von Wissen ist die Kompetenz, das Wissensmaterial systematisch zu ordnen, zu vernetzen und anzuwenden sowie durch Verknüpfungen und Schlussfolgerungen das Wissen wiederum zu erweitern.

Das, was hier als Denkfähigkeit bezeichnet wird, also das Wissen und das Erkennen, mag im landläufigen Sinne als Bildung bezeichnet werden. Es ist dann aber wichtig, hier zwischen zwei Aufgaben zu unterscheiden: der materialen Bildung, also der Füllung des Gedächtnisses mit Inhalt, und der formalen Bildung, der Fähigkeit zur erweiterungs- und anwendungsorientierten Nutzung dieses Wissens.

1.2 *Enkulturation*

Enkulturation meint die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft. Sie ist Voraussetzung für weiter gehende, individuelle Ausbildung. Auch diese Ebene der Allgemeinbildung umfasst wieder zweierlei: Zum einen geht es um das Erlernen und um die Reproduktion von solchen Fähigkeiten und Kompetenzen, die von der Gesellschaft bereits erworben und seit langem tradiert sind – denn: 'Das Rad muss nicht zweimal erfunden werden!' Der allgemeinbildende Unterricht ist schlichtweg auch dafür da, dass die Grundlagen dessen, was eine Gesellschaft kennt und anzuwenden weiß, an die jüngere Generation durch Vormachen und Anleiten weiter vermittelt wird. Es geht also darum, dass Schüler/innen grundlegende Dinge wie zunächst einmal Lesen, Schreiben, Rechnen erlernen, darüber hinaus aber auch solche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die in der heutigen und der künftigen Gesellschaft notwendig sind bzw. sein werden. Dazu zählen u.a. der Umgang mit den Neuen Medien zum Zwecke der Informationsbeschaffung und der Kommunikation, die Fähigkeit zur zielgerichteten Artikulation und Argumentation, die Beherrschung von Methoden zum selbstorganisierten und eigenmotivierten Lernen sowie zur Selbstevaluation, kurz und knapp: diverse Arbeitstechniken und -methoden der modernen Wissensgesellschaft. Es geht also um die Vermittlung von Kompetenzen, die auf ein selbstständiges Leben in der Gesellschaft vorbereiten und ohne deren Beherrschung eine merkliche Einschränkung in der Lebensqualität und der Verwirklichung von selbstgesteckten Zielen zu erwarten ist.

Zum zweiten geht es bei der Enkulturation auch um eine Wahrung der kulturellen Kohärenz zwischen den Generationen der Gesellschaft. Damit ist nicht einem Stillstand in der gesellschaftlichen Entwicklung und in der notwendigen Flexibilität das Wort geredet. Vielmehr ist es Ziel einer Allgemeinbildung, Werte und Traditionen zu vermitteln, auf denen die Gesellschaft und Kultur, also das Handeln und Denken der Menschen, basieren. Teilhabe an einer bestehenden Gesellschaft ist nur möglich, sofern eine Vertrautheit mit Werten, Normen, Erinnerungen, Utopien und Vorstellungen der Gesell-

⁴ Vgl. das Allgemeinbildungskonzept von Wolfgang Klafki 1994 [Anm. 2].

schaft und ihrer Kultur vorliegt, das kulturelle Erbe verstanden ist. Dabei ist eine spezifische Dialektik zwischen Tradition und Fortschritt gefragt. Zweifelsohne kann Enkulturation nicht bedeuten, dass die nachwachsende Generation traditionelle Werte und Phänomene unkritisch und unhinterfragt übernimmt. Eine zeitgemäße Variation und Optimierung muss schlechterdings jederzeit erfolgen können. Dennoch ist andererseits zweifellos immer zu berücksichtigen, dass die Kenntnis kultureller Traditionen und überlieferter Errungenschaften die Grundlage für das Verständnis gegenwärtiger Probleme oder Handlungsweisen in der Gesellschaft ist. Zur Allgemeinbildung zählen deshalb die beiden Ziele der Wahrung einer kulturellen Kohärenz sowie der Fähigkeit zur Reproduktion tradierter Techniken und Kompetenzen.

1.3 Ethische Kompetenz

Unter dem Aufbau einer ethischen Kompetenz ist zum einen die kritische Annahme von Wissen zu verstehen. Wurde im ersten Abschnitt die Wissensaufnahme als Voraussetzung für Erkenntnisfähigkeit und Vernetzung verstanden, so geht der Aufbau einer ethischen Kompetenz einen zusätzlichen Schritt weiter. Für einen allgemein gebildeten Menschen ist es über materiale und formale Bildung hinaus notwendig, diese Bildung auch kritisch zu reflektieren und so einen eigenen Standpunkt herauszubilden. Es geht also darum, kritisch reflektiert zu begreifen, wo man mit seinen eigenen Ansichten steht. Kurzum: Der allgemein gebildete Mensch bedarf einer Urteilsfähigkeit! Denn begründete Entscheidungen müssen immer wieder getroffen werden, ob im Beruf, im Privaten oder im grundsätzlichen moralischen Bereich.

Wissen, Erkennen und Urteilen schließen jedoch noch nicht ein unverantwortliches Handeln aus. Deshalb ist es für das Funktionieren einer aufgeklärten Gesellschaft unumgänglich, dass der allgemein gebildete Mensch auch grundlegende Wertvorstellungen kennt und verinnerlicht hat, Folgen von Handlungsweisen bedenkt und verantwortlich für Konsequenzen seines Handelns einsteht – also mit den erworbenen Kompetenzen der materialen und formalen Bildung aufgrund einer Urteilsfähigkeit verantwortungsvoll umgehen kann. Zur Allgemeinbildung ist deshalb auch ein Verantwortungsempfinden zu zählen.

1.4 Selbst-Bewusstsein

Der Bindestrich ist bei diesem Stichwort bewusst gesetzt. Denn 'Selbst(-)bewusstsein' hat eine doppelte Dimension: Zum einen ist damit angesprochen, dass sich der erwachsen werdende Mensch sich *seiner selbst bewusst* wird; zum anderen dass der Mensch dieses Selbst auch *selbstbewusst* vortragen kann und muss. Damit soll schlechterdings nicht Narzissmus und Egoismus das Wort geredet werden. Vielmehr geht es darum, der eigenen Person gewahr zu werden, auch in der Auseinandersetzung mit und an anderen Persönlichkeiten. Die Entfaltung eines Selbst-Bewusstseins geht somit immer mit der Entfaltung eines gewissen Maßes an Selbstbewusstsein einher. Wo das Selbstbewusstsein vollkommen fehlt, fehlt auch ein Maß an Selbst-Bewusstsein.

Wenn durch die Allgemeinbildung Wissen und Erkennen entwickelt, Enkulturation ermöglicht und Urteilsfähigkeit sowie Verantwortungsempfinden angebahnt wurden, dann hat sich auch die Persönlichkeit des allgemein Gebildeten verändert und entwickelt, in-

sofern ist Allgemeinbildung immer auch selbstreflexiv. Zur Allgemeinbildung ist also unabdingbar die Möglichkeit zu rechnen, die eigene Persönlichkeit zu entfalten. Eine Entfaltung der Persönlichkeit ist jedoch nur dann effektiv, wenn eigene Vorstellungen, Ideen, Wünsche oder Ziele Anderen diskursiv – in dem bislang beschriebenen Rahmen – mitgeteilt werden. Wer sich Anderen nicht mitteilen kann, hat keine Möglichkeit, seine Bedürfnisse zu äußern. Umgekehrt wird die Persönlichkeitsentfaltung auch beeinträchtigt, wenn jemand seine Bedürfnisse ohne Rücksicht auf die Persönlichkeitsentfaltung Anderer betreibt. Zur Persönlichkeitsentfaltung und damit zur Allgemeinbildung sind daher auch Toleranzfähigkeit, Kompromissbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit zu rechnen.

1.5 Ebenen, Aufgaben und Ziele der Allgemeinbildung an der Schule

Zusammenfassend lässt sich Allgemeinbildung auf vier Ebenen beschreiben: als Denkfähigkeit, als Enkulturation, als ethische Kompetenz sowie als Selbst-Bewusstsein. Daraus resultieren für die allgemeinbildende Schule vier Aufgaben: Entwicklung der Denkfähigkeit, Ermöglichung einer Enkulturation, Aufbau ethischer Kompetenz sowie Förderung des Selbst-Bewusstseins. Jede dieser vier Aufgaben unterteilt sich nach obigen Ausführungen in jeweils zwei Ziele, die mit folgender Übersicht dargestellt sind:

- Entwicklung der *Denkfähigkeit*
 - Wissen (materiale Bildung)
 - Erkennen (formale Bildung)
- Ermöglichung einer *Enkulturation*
 - Reproduktion tradierter Techniken und Kompetenzen
 - Wahrung kultureller Kohärenz
- Aufbau *ethischer Kompetenz*
 - Urteilsfähigkeit
 - Verantwortungsempfinden
- Förderung des *Selbst-Bewusstseins*
 - Sich Entfalten
 - Sich Öffnen.

2. Allgemeinbildung des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird für die soeben erläuterten Aufgaben und Ziele der Allgemeinbildung untersucht, welchen Beitrag der moderne Religionsunterricht zur Allgemeinbildung an der Schule zu liefern in der Lage ist. Denn der Rückzug allein auf Stichworte wie Vermittlung von Orientierung oder von existenzieller Bildung genügen nicht einer fundierten Bestätigung der allgemeinbildenden Relevanz des Religionsunterrichts.

2.1 Wissen (materiale Bildung) und Erkennen (formale Bildung)

Im Rahmen der Vermittlung von Wissen im materialen Sinne und anhand von Schlüsselproblemen hat der Religionsunterricht selbstverständlich seinen Platz an der allgemeinbildenden Schule. Denn die jüdisch-christliche Überlieferung thematisiert seit jeher viele der aktuellen Fragestellungen: Die Friedensthematik ist Inhalt der Seligpreisungen

und der Antithesen der Bergpredigt; die ökologische Frage ist im Zusammenhang des Herrschaftsauftrags an den Menschen in Gen 1f. problematisiert und lässt sich im Kontext nur einordnen, wenn der Beitrag christlicher Wissenschaft zur Auflösung von sakral-mythischen Weltbildern und zu einer Säkularisierung der Natur berücksichtigt wird, somit die Prozesse der Rationalisierung in einer Kulturgeschichte der Technik auf der Basis des biblischen Schöpfungsglaubens reflektiert werden; die Menschenrechtsthematik ist benannt im alttestamentlichen Bild der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,27) und der daraus resultierenden, uneingeschränkten Menschenwürde; der leistungsorientierten Gesellschaft und der sozialen Gerechtigkeitsfrage lassen sich als Alternativen die Ideen der paulinischen Rechtfertigung (im Galater- und Römerbrief) oder der jesuanischen Gerechtigkeit Gottes (beispielsweise im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg) vergleichend gegenüberstellen. Die Religion ist also unverzichtbarer Bestandteil, will man aktuelle Schlüsselprobleme in ihrer gesamten Komplexität erarbeiten. Auch und gerade im Umfeld von Problembereichen wie Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Konsum und Lebensrisiken kann der Religionsunterricht den Horizont erweitern, indem er den Sinn des Lebens sowie die Aufgaben des Menschen in der Welt zu thematisieren versucht, um von dieser Seite her sich den Problembereichen neu zu nähern. Damit sind wir bei den oben bereits genannten Ideologien, Weltbildern und Philosophien angelangt, die zum Wissen im Bereich der Allgemeinbildung zählen. Hier ist sicherlich ein Zentrum des Religionsunterrichts anzutreffen: bei der Vorstellung und dem Vergleich ebensolcher Ideologien, Weltbilder und Philosophien. Gerade in der Zeit zunehmender Globalisierung ist dabei wichtig, nicht nur bei christlichen Antwortmöglichkeiten stehen zu bleiben, sondern auch andere Sichtweisen vergleichend, ergänzend oder kontrastierend heranzuziehen.

Nun ist der Religionsunterricht – und das gilt insbesondere für höhere Jahrgangsstufen – von sich aus vielfach auf fachübergreifendes Lernen ausgerichtet. Denn zahlreiche Unterrichtsinhalte oder Texte sind Nachbardisziplinen entlehnt wie der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Kunstwissenschaft, Politologie, ja bisweilen sogar der Naturwissenschaft. Die thematischen Inhalte des Religionsunterrichts sprechen also unweigerlich immer wieder verschiedene Facetten der Lebenswirklichkeit an, weil Aspekte unterschiedlicher Wissensbereiche immer wieder eine „nicht unerhebliche Rolle“⁵ im Unterricht spielen. Dies sollte in der Unterrichtsplanung dann auch hinreichende Berücksichtigung erfahren, indem jede Unterrichtsstunde so fachübergreifend wie möglich aufgebaut wird. Dies ist beispielsweise damit erreicht, dass ein Stundeneinstieg über die detaillierte Besprechung eines kunstgeschichtlich bedeutsamen Werks gelingt oder Stellungnahmen zu einer Frage aus unterschiedlichen Fachbereichen verglichen werden. Damit ist zugleich bereits der Weg bereitet für die zweite Aufgabe: das Erkennen – Vernetzen, Ordnen, Vergleichen von Wissen. Beim Lesen von Texten, beim Betrachten von Bildern muss der Religionsunterricht den Schüler/innen die Freiheit zum Denken gewähren: Welche Assoziationen weckt die Darstellung? Woran denke ich? Mit welchen Kriterien und mit welchem Wissenshintergrund bewerte ich das

⁵ So das Urteil von *Heinz Schmidt*, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung, zur Studierfähigkeit und zur allgemeinen Hochschulreife, in: rhs 38 (6/1995) 370-378, 377.

Dargestellte? Literarische wie argumentierende Texte laden im offenen Religionsunterricht dazu ein, Ereignismöglichkeiten durchzuspielen. Dies kann nur gelingen, wenn man vorhandenes Wissen einbaut und verwendet, um neue Gedanken entstehen zu lassen. Auf diese Weise entfaltet der offene Religionsunterricht die Reflexionsfähigkeit. Auch ist der Religionsunterricht wie kaum ein anderes Fach dazu in der Lage, zu Reflexionsfähigkeit und kritischer Haltung zu erziehen, wenn er Gefahren eines fundamentalistischen Verständnisses von Weltanschauungen jedweder Couleur aufzeigt und ideologiekritisches Infragestellen fördert.

Die Förderung der Erkenntnisfähigkeit im Religionsunterricht umfasst demnach auch den kritischen, angemessenen Umgang mit dem pluralen Angebot der Weltanschauungen und Ideologien. Zu berücksichtigen bleibt letztlich jedoch immer, dass der Religionsunterricht niemals endgültige Antworten geben kann! Unsere Wirklichkeit setzt sich nämlich nicht aus eindimensionalen Realitäten zusammen. Aus diesem Grunde müssen bisweilen auch konkurrierende Ansichten und Modelle nebeneinander bestehen bleiben. Wichtig ist dann allerdings, bei den Schüler/innen den Willen und die Kompetenz zur Entscheidung zwischen Alternativen anzubahnen – damit jedoch ist das Ziel der Urteilsfähigkeit angesprochen, das unten vertieft beschrieben wird.

2.2 *Reproduktion tradiierter Techniken und Kompetenzen und Wahrung kultureller Kohärenz*

Das Erlernen und Einüben eines geeigneten Umgangs mit Texten, Bildern und anderen Ausdrucksformen gehört zu denjenigen Techniken und Kompetenzen, die ein selbstständiger Mensch in der modernen Wissensgesellschaft beherrschen sollte. Dazu zählt auch die Kompetenz zur zielgerichteten Nutzung und Bewertung der Angebote durch die Neuen Medien.⁶ Der Umgang mit Texten ist eine Schlüsselqualifikation der Informationsgesellschaft. Der Religionsunterricht fördert ein sinnentnehmendes Lesen, Exzerpieren und Beurteilen von Texten. Die persönliche Standortfindung auf der Basis vorliegender Information und in der Diskussion mit Anderen sowie die Fähigkeit zur Textinterpretation mit Hilfe verschiedener Methoden zählen unbestritten zu den Grundanliegen des Religionsunterrichts, in welchem den Schüler/innen „in jedem Fall die Fragestellungen und Methoden, die für Geisteswissenschaften charakteristisch sind“⁷, begegnen. Aber nicht nur das Lesen und Aufnehmen ist im Religionsunterricht wichtig, sondern auch das Reden über die Texte. Der Religionsunterricht fordert und fördert also zudem die Gesprächsfähigkeit der Schüler/innen, die ein Leben lang wichtig ist und eine Voraussetzung bildet für Teamfähigkeit oder Präsentationskompetenz, Schlüsselqualifikationen der beruflichen Welt.

Neben dem Erlernen von Techniken zur Entschlüsselung von Texten oder Bildern verfolgt der Religionsunterricht selbstverständlich das Ziel, Schüler/innen in die christliche Kultur einzuführen. Die Vermittlung kultureller Kohärenz ist schlechterdings eines der grundlegenden Ziele des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht kann und muss

⁶ Vgl. dazu ausführlich *Manfred L. Pirner*, Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik, in: Michael Wermke u.a. (Hg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 328-356.

⁷ *Schmidt* 1995 [Anm. 5], 377.

einen wichtigen Beitrag leisten, um die heutige Kultur und Gesellschaft in ihrer historischen Entstehung und Begründung zu verstehen. Wer die westlich-europäische Kultur und Lebensart begreifen will, kommt nicht um die Kenntnis ihrer historischen Wurzeln herum, die in der christlichen Religion liegen. Dazu gehört dann selbstverständlich auch eine Erziehung der Schüler/innen zu der Fähigkeit des Erinnerens, des Schuldempfindens und des Respekts gegenüber Gewordenem – Dimensionen einer Enkulturation, die der Religionsunterricht in besonderer Weise zu leisten vermag.⁸ Er kann den Schüler/innen sowohl eine kritische als auch eine affirmative Begegnung mit Tendenzen ermöglichen, die in unserer Kultur und Geschichte wirksam geworden sind oder auch an den Rand gedrängt wurden – mit ihren jeweiligen positiven wie negativen Auswirkungen.

Ein Grundpfeiler dieses Selbstverständnisses unserer Kultur und Gesellschaft ist dabei das Bild vom Menschen als individuell-bedeutsames Wesen. Dieses Bild aber beruht auf der christlichen Anthropologie und ihren ethischen Folgerungen: die Überzeugungen von der *Gottebenbildlichkeit* des Menschen, aus der sowohl eine Wertschätzung des Einzelnen unabhängig von Sekundärmerkmalen wie Abstammung oder Bildungsniveau als auch eine Verantwortlichkeit für die Schöpfung folgt, sowie von der bereits alttestamentlich belegten und von Jesus erweiterten Forderung nach *Menschenliebe*. Die daraus erwachsenden Ideen der Würde, der Gerechtigkeit, der Verantwortlichkeit oder der Freiheit entfalten sich nicht auf natürliche Weise im Menschen, sondern werden erlernt durch überlieferte Handlungsweisen und Geschichten, in denen jene Ideen zum Ausdruck kommen: in den religiösen Erzählungen in symbolisierter und verschlüsselter Form. Dort werden Wertvorstellungen und lebensdeutende Aussagen tradiert, um sich auf Fragen nach dem Ursprung und Sinn des Lebens, nach Schuld und Heil einlassen zu können – Fragen, die sich angesichts der Endlichkeit des Lebens einem jeden unweigerlich stellen und an deren Potenzial Schule schlechterdings nicht vorbeigehen kann. Solche Fragen ermöglichen das Nachdenken über Metaphysisches, sie können zum Leben ermutigen und zur Freiheit ermächtigen. Die Vermittlung der jüdisch-christlichen Leitideen von Gottebenbildlichkeit und Menschenliebe im Religionsunterricht verhelfen damit zum Erlernen der Würde des Lebens, einem Eckpfeiler unserer Kultur.

Darüber hinaus ist die christliche Kultur in wesentlichen Teilen von der Bibel, ihren Erzählungen und ihrer Botschaft geprägt.⁹ Viele Texte, Bilder und andere schöpferisch-ästhetische Werke unserer Kultur sind „ohne Kenntnisse des Christentums und seiner Inhalte nicht zu verstehen.“¹⁰ Biblische Bilder, Motive und Themen spielen in Literatur, Bildender wie Darstellender Kunst, Musik und Film eine bedeutende Rolle.¹¹ Dies be-

⁸ Vgl. a. ebd., 371f.

⁹ Vgl. a. *Jan Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis, München 1992, 16.

¹⁰ *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh 1997, 34. Vgl. a. *Christoph Th. Scheilke*, Religion in der Schule einer pluralen Gesellschaft, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 44 (3/1996) 340-351, 345f.

¹¹ Vgl. *Gerd Theißen*, Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh 2003; *Heinrich Schmidinger*, Die Bibel in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts, 2 Bände, Mainz 1999; *Magda Motté*, Auf der Suche nach dem verlorenen Gott. Religion in der Literatur der Gegenwart, Mainz 1997.

zieht sich sowohl auf biblische Kerntexte und Erzählungen (wie Schöpfung, Turmbau zu Babel, Erzväter, Mose, David, Jesus oder schließlich die Bilder der Apokalypse) als auch auf biblische Kernthemen und Weisungen (wie den Dekalog, den sozial motivierten Einspruch der Propheten, die Bergpredigt oder das Leben der Urgemeinde). Ohne Kenntnis biblischer Stoffe bleibt das Verständnis vieler literarischer Texte oberflächlich und arm, bleiben inhärente Anspielungen und Hinweise verborgen.

Schließlich spielen kirchengeschichtliche Entwicklungen für das Verständnis der heutigen Gesellschaft und Kultur eine Rolle. Deshalb sollte den Schüler/innen nicht verwehrt bleiben, im Religionsunterricht zu entdecken, wie Menschen an Wendepunkten der Kirchengeschichte neue Wahrnehmungen und Denkmuster eingeführt haben, die noch heute ihre Wirkung entfalten. Zu nennen wären neben anderen sicherlich die Reformation im 16. Jahrhundert, die Soziale Frage im 19. Jahrhundert oder die Entstehung der Volkskirche am Ausgang der Antike. Die biographische Annäherung im Religionsunterricht an einzelne Personen der Kirchengeschichte kann den Schüler/innen auch vorbildhaftes Verhalten aus religiöser Überzeugung heraus und für eine Verbesserung der Situation von bedrückten Menschen vorstellen. Zu denken wäre beispielsweise an *Dietrich Bonhoeffer*, *Franziskus* oder *Paulus*.

2.3 Urteilsfähigkeit und Verantwortungsempfinden

Eine nicht untypische Phrase von Schüler/innen im Religionsunterricht, wenn nach einer Beurteilung oder Meinungsäußerung gefragt wird, ist der Satz: „Das muss jeder für sich selbst entscheiden!“ Selbstverständlich muss jeder *seine* eigene Entscheidung treffen, aber die Betonung ist anders zu setzen (und wird von Schüler/innen eben so nicht ausgesprochen): Jeder *muss* seine Entscheidung treffen! Und solches gelingt nicht durch Diskursverweigerung – als solche wird die genannte Aussage nämlich gemeinhin verwendet. Auf existenzielle Fragen, die im Religionsunterricht angesprochen werden, gibt es selbstverständlich nicht die eine Antwort. Viele Antwortmöglichkeiten stehen offen, aber diese müssen im Diskurs, in der Auseinandersetzung, über Argumente und Kritik gefunden werden. Die genannte Phrase ist Ausdruck einer Denkverweigerung – vielleicht aus Desinteresse oder Faulheit. Dann ist der Schülerin oder dem Schüler nicht zu helfen. Vielleicht aber auch aus mangelnder Fähigkeit, Rechenschaft über Standpunkte abzulegen. Und hier kann bzw. muss der Religionsunterricht Abhilfe schaffen, indem er Wert legt auf Begründungen, auf argumentierende Stellungnahmen, auf konkretisierende Beispiele, auf Abwägen von Konsequenzen. Fähigkeiten zu solchen Standpunkterörterungen hat der Religionsunterricht zu fordern und zu fördern. Aufgabe des Religionsunterrichts ist somit die Vorbereitung einer Diskurskultur. Nur, wer zum Diskurs fähig ist, verhält sich im aufgeklärten Sinne als denkender Mensch! Persönliche Stellungnahmen, also die Fähigkeit zum Urteilen, sind hier wichtig, müssen aber in der Auseinandersetzung gefunden werden. Voraussetzung dafür wiederum ist, dass der Religionsunterricht überhaupt eine Orientierungsbewegung bei den Schüler/innen in Gang setzt.

Ein Religionsunterricht, der sich an Fragen der Deutung und Sinngebung des Menschen orientiert, hat auch Maßstäbe der Bewertung anzubieten, welche unumgängliche Voraussetzungen sind, damit ethische Reflexion nicht in eine Pseudo-Verantwortungsdebatte

mündet. Vielmehr sind grundlegende ethische Beurteilungsmaßstäbe notwendig.¹² Eine übergreifende Bildungsaufgabe, die der Religionsunterricht wahrnimmt, ist es demnach, Schüler/innen an unterschiedliche Interpretationen dessen heranzuführen, was als für den Nutzen des Menschen verantwortlich zu bewerkstelligen ist, und nach Maßstäben für ihre Bewertung zu suchen. In diesem Sinne erzieht der Religionsunterricht, der Fragen nach dem Sinn menschlichen Daseins und den Aufgaben des Menschen in der Welt stellt, zu einer wachsamem Entscheidungsfähigkeit.

Das Ziel der Verantwortungsbereitschaft lässt sich im Religionsunterricht fördern, indem man die umrissenen ethischen Bewertungsgrundlagen und -maßstäbe bewusst macht. Eine solche Bewusstmachung ethischer Entscheidungsfindungen, der Bewertungsgrundlagen sowie der zu tragenden Konsequenzen erfolgt im Religionsunterricht beispielsweise anhand der Lektüre von Ganzschriften oder von Texten mit Fallbeispielen, in denen Menschen in Entscheidungssituationen geraten. Die Schüler/innen können dann über Verhaltensalternativen und deren mögliche Folgen nachdenken. Der Begriff der Verantwortungsethik und sein Umfeld kann an konkreten oder abstrakten Beispielen erarbeitet werden. Auf diese Weise gelingt ein Einblick in die Fragestellung, inwieweit ein Handeln um des Erreichens eines guten Zweckes willen auch bedenkliche Mittel einsetzen oder gefährliche Folgen in Kauf nehmen darf. Hier stellt sich dann die Frage nach der Übernahme von Verantwortung ganz konkret. Dies gilt auch für die Behandlung der Schöpfungsthematik im Religionsunterricht. Das biblische Schöpfungsmotiv stellt den Menschen angesichts ökologischer Fragen ebenso in eine ganz konkrete Verantwortung. Auf dem Weg der Individuation der Schüler/innen während ihres Schullebens spielt die zunehmende Bereitwilligkeit, Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen, eine zentrale Rolle, zu der der Religionsunterricht entscheidende Impulse beitragen kann und muss.

2.4 *Sich Entfalten und Sich Öffnen*

Die Frage der Individuation des Einzelnen spielt im Religionsunterricht von jeher eine tragende Rolle. An Problemgebieten wie 'Freundschaft', 'Selbstwertgefühle', 'Ängste', 'Drogenmissbrauch', 'Partnerschaft und Sexualität' u.v.a. erhalten Schüler/innen die Möglichkeit, ihre eigene Identität zu finden und zu entwickeln sowie persönliche Probleme oder Befürchtungen zur Sprache zu bringen. Selbstverständlich funktioniert dies nur, wenn die Religionslehrerin oder der Religionslehrer einen Unterrichtsrahmen geschaffen hat, in dem solche Problembereiche vertraulich und orientierend verhandelt werden können. Dies gilt im Übrigen selbst dann, wenn Religion und Christentum von Schüler/innen kritisch abgelehnt werden. Denn auch in diesem Fall handelt es sich um eine Stellungnahme zu religiösen Themen, die zur Selbstfindung beiträgt. In den angesprochenen Themengebieten liegt jedenfalls eine unvergleichliche Chance des Religionsunterrichts, Identität und Selbst-Bewusstsein der Schüler/innen zu fördern. Dies kann unterstützt werden durch Impulse zur Förderung von Kreativität und Phantasie, indem der Religionsunterricht handlungsorientiert aufgebaut wird und so dem Ausdruck von Empfindungen und Emotionen Raum gewährt. Als zwei Beispiele unter vielen sei-

¹² Vgl. auch *EKD-Denkschrift* 1997 [Anm. 10], 32.

en das Rollenspiel und das Standbild erwähnt, die den Schüler/innen die Möglichkeit geben, ihre persönlichen Gedanken kreativ darzustellen.

Auch die Erarbeitung biblischer Texte trägt zur Identitätsfindung der Schüler/innen bei – mag es in kritisch ablehnender, selektiv auswählender oder komplex zustimmender Haltung sein. Denn die Bibel besteht letztlich aus einer umfangreichen Sammlung von menschlichen Erfahrungen und Werten, an denen sich Schüler/innen reiben können und mit denen sie sich auseinandersetzen können. Dabei handelt es sich um existenzielle Erfahrungen, also solche, die auch für Schüler/innen nacherlebbar sind. In diesem Fall können Schüler/innen an Beispielen erkennen, wie Menschen mit konkreten existenziellen Erlebnissen – sei es der Auszug von zu Hause (Gen 12, 1-4), sei es der Umgang mit Leid (Hiob) oder mit Missgunst (Genesis 4) u.v.a. – umgehen und welche Folgen dies haben mag. Zur Entfaltung des Selbst-Bewusstseins trägt der Religionsunterricht dann bei, wenn diese Erfahrungen auf die heutige Lebenswelt der Schüler/innen bezogen werden und auf diese Weise deutlich wird, wie und wo Religion und Weltdeutung mit sozialen, ökonomischen, politischen und ökologischen Entscheidungen verknüpft sind. Zu den Kompetenzen des allgemein Gebildeten, der sich auch zu dem auf den ersten Blick Fremden hin öffnen kann und will, zählt auch die Kompetenz zur ehrlichen Kommunikation, also mit Vertretern anderer Kulturen als der eigenen, anderer Religionen und Weltanschauungen respektvoll kommunizieren zu können sowie für eigene Überzeugungen einstehen zu können, ohne einem Fundamentalismus zu verfallen. Auch die Fähigkeit zur Übernahme fremder Perspektiven sowie die Einübung der Anerkennung und des Bewusstwerdens eigenen Verschuldens oder Versäumens zählen dazu. Kurzgefasst geht es um die Einübung von Wahrheit. Auch in diesem Bereich leistet der Religionsunterricht seinen Beitrag¹³, wenn er auf die vertiefte Aufarbeitung von Positionen und Auseinandersetzung mit Stellungnahmen hinarbeitet. Dazu zählt dann auch die Entwicklung einer Interpretations- und Wahrnehmungskompetenz bei den Schüler/innen sowie die Förderung sprachlicher Variationsfähigkeiten. Die Fähigkeit zur Entschlüsselung von Symbolen, insbesondere religiösen und dabei typisch christlichen Symbolen, zählt zweifellos zu den Zielen des modernen Religionsunterrichts, der damit seinen Beitrag leistet auch zur interkulturellen Kommunikation, die eine Voraussetzung für die Toleranzfähigkeit darstellt.

Überhaupt ist die Einübung von Kommunikation und Dialogfähigkeit eines der zentralen Ziele des Religionsunterrichts, dessen vorherrschende Methode das Gespräch in den unterschiedlichen Sozialformen ist. Kommunikation ist schlechterdings zugleich Inhalt/Ziel und Methode des Religionsunterrichts. Um das Selbst-Bewusstsein der Schüler/innen zu fördern, ist es dabei allerdings angeraten, auf das so genannte fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch vermehrt zu verzichten zugunsten anderer Methoden, bei denen der Anteil jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers am Gespräch

¹³ Vgl. a. Scheilke 1996 [Anm. 10], 344f. und 348. Dass gerade der Religionsunterricht einen Beitrag zum verständigen Umgang mit der Pluralität leisten kann, zeigt bereits ein Blick auf den Begriff der *religio*: Schon in der Antike galt er als wertfreie Sammelbezeichnung für alles, was mit Opferkult und Götterverehrung zu tun hatte, und stand damit per se für Pluralität. Auch in den Zeiten der Konfessionsauseinandersetzungen im 16. Jahrhundert wurde mit dem Satz *'cuius regio, eius religio'* auf ein plurales Verständnis der Religion hingewiesen.

erhöht wird. Nur so haben alle Lernenden die Möglichkeit, eigenständig Gesprächskultur und Redebeiträge zu entwickeln, um Sprach- und Denkformen tatsächlich zu erlernen.

3. Schluss

Friedrich Schleiermacher umriss in seiner oben genannten Schrift die Religion nicht als das Fürwahrhalten alter Dogmen, sondern als eine die Gewissheit des sinnhaften Daseins fundierende Anschauung der rational erfassbaren Wirklichkeit.¹⁴ Religion beschreibt er somit als Basis für die individuelle Deutung der Welt und des Selbst. Ein ähnliches Bild ergibt sich aus den voranstehenden Beschreibungen des allgemeinbildenden Religionsunterrichts, der durch das Angebot subjektiv-individueller Interpretation der Wirklichkeit durch Schüler/innen eine Möglichkeit der eigenen Positionsbestimmung bzw. Positionsfindung in der modernen Gesellschaft bietet. Eine Sozialisation im Sinne der Übernahme vorgegebener Deutemuster ist damit vermieden; vielmehr ist die ernsthafte Kommunikation mit unterschiedlichen Anschauungen und Überzeugungen ermöglicht. Der Religionsunterricht im umrissenen Rahmen erzieht somit zur Selbstständigkeit in der Vielfalt weltanschaulicher Angebote, vermittelt Grundlagen und Grundwerte abendländischer Kultur sowie Methoden der Textrezeption, der Wissensvernetzung und der Urteilsfähigkeit, fördert die Auseinandersetzung mit Fragen der Metaphysik, vertieft die Wahrnehmungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit. Der moderne Religionsunterricht schafft damit Voraussetzungen für den Erwerb von Kompetenzen, die für eigenständiges qualifiziertes Handeln notwendig sind.

¹⁴ Vgl. bes. die zweite Rede *Schleiermachers* „Über das Wesen der Religion“, in: ders. 1999 [Anm. 1], 75-87.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sind in den folgenden Tabellen dargestellt. Die Tabellen sind in drei Hauptgruppen unterteilt: 1. Die ersten drei Tabellen (Tabelle 1 bis 3) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der ersten Gruppe. 2. Die nächsten drei Tabellen (Tabelle 4 bis 6) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der zweiten Gruppe. 3. Die letzten drei Tabellen (Tabelle 7 bis 9) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der dritten Gruppe. Die Tabellen sind in der folgenden Reihenfolge angeordnet: Tabelle 1, Tabelle 2, Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5, Tabelle 6, Tabelle 7, Tabelle 8, Tabelle 9. Die Tabellen sind in der folgenden Reihenfolge angeordnet: Tabelle 1, Tabelle 2, Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5, Tabelle 6, Tabelle 7, Tabelle 8, Tabelle 9.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sind in den folgenden Tabellen dargestellt. Die Tabellen sind in drei Hauptgruppen unterteilt: 1. Die ersten drei Tabellen (Tabelle 1 bis 3) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der ersten Gruppe. 2. Die nächsten drei Tabellen (Tabelle 4 bis 6) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der zweiten Gruppe. 3. Die letzten drei Tabellen (Tabelle 7 bis 9) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der dritten Gruppe. Die Tabellen sind in der folgenden Reihenfolge angeordnet: Tabelle 1, Tabelle 2, Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5, Tabelle 6, Tabelle 7, Tabelle 8, Tabelle 9.

Die Ergebnisse der Untersuchungen sind in den folgenden Tabellen dargestellt. Die Tabellen sind in drei Hauptgruppen unterteilt: 1. Die ersten drei Tabellen (Tabelle 1 bis 3) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der ersten Gruppe. 2. Die nächsten drei Tabellen (Tabelle 4 bis 6) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der zweiten Gruppe. 3. Die letzten drei Tabellen (Tabelle 7 bis 9) zeigen die Ergebnisse der Untersuchungen der dritten Gruppe. Die Tabellen sind in der folgenden Reihenfolge angeordnet: Tabelle 1, Tabelle 2, Tabelle 3, Tabelle 4, Tabelle 5, Tabelle 6, Tabelle 7, Tabelle 8, Tabelle 9.

Wahrnehmung von Fundamentalismus und Toleranz im Religionsunterricht

Nicht selten kommt es im Religionsunterricht vor, dass uns Schüler/innen begegnen, die durch eine starre Glaubenshaltung auffallen. Dies zeigt sich u.a. darin, dass für sie bestimmte dogmatische Aussagen unumstößlich gelten. Schwierigkeiten haben sie damit, wenn biblische Texte exegetisch auf unterschiedliche Weise ausgelegt werden. Hartnäckig sträuben sie sich gegen die Auffassung, dass es verschiedene Lesarten von biblischen Texten gibt. Bei Klausuren kann es vorkommen, dass sie sich weigern, theologische Entwürfe zu erörtern, die für sie als unhaltbar erscheinen. Selbst auf die Gefahr hin, dass sie im Unterricht und in der Schule als Sonderlinge gelten, beharren sie auf ihren religiösen Überzeugungen und scheuen sich keineswegs, sie in der Öffentlichkeit zu bekennen.

Für Religionslehrer/innen stellen diese Schüler/innen, die üblicherweise dem zehnten, elften oder zwölften Schuljahr angehören, eine große Herausforderung dar. Wie soll man mit ihnen umgehen? Erscheint es angemessen, sie zur Beschäftigung und Auseinandersetzung mit bestimmten theologischen Entwürfen zu zwingen, die der Lehrplan vorschreibt? Ist es sinnvoll und lohnend, sich mit ihnen in langwierige, schwierige und in der Regel nutzlose Diskussionen einzulassen? Lässt es sich rechtfertigen, sie durch entsprechende Notengebung zu disziplinieren? Soll man ihnen gar nahe legen, sich vom Religionsunterricht abzumelden und das Fach Ethik zu besuchen?

Auffallend ist, dass bislang in der religionspädagogischen Literatur – von wenigen Ausnahmen abgesehen¹ – die angedeuteten Probleme weder umfangreich beschrieben noch wissenschaftlich erörtert worden sind. Zwar findet man bei *Karl Ernst Nipkow* unter den Stichworten des „gegebenen Einverständnisses im Glauben“², des „zu suchenden Einverständnisses im Glauben“³ und des „nie vorhandengewesenen Einverständnisses und religiöser Indifferenz“⁴ eine differenzierte Bestandsaufnahme pluraler Glaubenshaltungen, wie sie fast durchweg in einzelnen Lerngruppen bei Schüler/innen vorkommen, die am Religionsunterricht teilnehmen, aber mit den genannten Aspekten ist nicht die Personengruppe erfasst, die wir hier im Auge haben. Zu ergänzen wäre das Stichwort eines fundamentalistischen Glaubens und die damit verbundene notwendige Diskussion über religionspädagogische Konsequenzen, die sich letztlich um die Frage drehen sollte, wie mit dem Phänomen des religiösen Fundamentalismus bei Schüler/innen im Religionsunterricht qualifiziert umzugehen ist.

Um die eingangs angedeuteten Probleme schärfer in den Blick zu bekommen, ist es in einem ersten Teil (2-5) erforderlich, näher auf den Begriff des Fundamentalismus und auf das ihn oftmals begleitende Phänomen der Intoleranz einzugehen. Im zweiten Teil

¹ Vgl. *Bernhard Dressler*, Fundamentalismus – eine religionspädagogische Versuchung?, in: *EvErz* 47 (4/1995) 371-385.

² *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*. Band 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998, 223.

³ *Ebd.*, 232.

⁴ *Ebd.*, 241.

(5-10) wollen wir auf der Grundlage einer empirischen Erhebung exemplarisch Porträts von jungen Menschen skizzieren, die dem Fundamentalismus zumindest teilweise zugeordnet werden können. Vor diesem Hintergrund wird es möglich sein, in einem dritten Teil (10-14) religionspädagogische Konsequenzen im Hinblick auf den Umgang mit Schüler/innen zu erörtern, die unterrichtliche Kommunikationsprozesse immer wieder dadurch belasten, dass sie auf bestimmten Glaubenspositionen beharren und fordern, dass sie ebenso von Anderen geteilt werden.

1. Begriffsbestimmung von Fundamentalismus und Intoleranz

Wenden wir uns nun der Begriffsbestimmung von 'Fundamentalismus' zu.

Obwohl heutzutage oftmals im politischen, sozialen und kulturellen Umfeld von 'Fundamentalismus' geredet wird, gehört der Begriff ursprünglich in den religiösen Bereich. Historisch gesehen ist er als Selbstbezeichnung einer Bewegung von konservativen protestantischen Gruppen zu verstehen, die sich Ende des 19. Jahrhunderts in den USA formierten und sich 1919 zur „World's Christian Fundamentals Association“ zusammenschlossen⁵ und bis heute keineswegs an Bedeutung verloren haben. Im Gegenteil: Es ist davon auszugehen, dass der protestantische Fundamentalismus, um den es uns hier ausschließlich geht, nicht nur in den USA, sondern auch in Europa und in der Bundesrepublik Deutschland als Glaubensrichtung ernsthaft gefragt zu sein scheint. Dabei sind trotz der veränderten historischen Situation nach wie vor die ursprünglichen Interessen und Anliegen leitend.

Worum handelt es sich inhaltlich? Obwohl jene konservativen protestantischen Gruppen selbst unterschiedliche Ausprägungen und religiöse Färbungen hatten, so ist ihnen gemeinsam, dass sie sich gegen die Säkularisierung als Ausdruck des Modernismus wandten, die durch die Industrialisierung und die damit verbundene Verstärkung in den USA verstärkt um sich griff und dabei auch Schulen und Hochschulen erfasste.⁶ Ohne die Ursachen dieser Entwicklung differenziert wahrzunehmen und kritisch zu analysieren, machten die Fundamentalisten vor allem die historisch-kritische Bibelwissenschaft für die Zersetzung des Glaubens in der Gesellschaft verantwortlich.

Gleichsam als Bollwerk gegen die historisch-kritische Methode wurden apologetisch das Dogma von der Verbalinspiration und die damit verbundene Irrtumslosigkeit der Bibel behauptet und bis in die Gegenwart konsequent verteidigt.⁷ Grundlegend für diese Geisteshaltung ist die unumstößliche Überzeugung, dass Inhalt und Wortlaut der Bibel in allen Einzelheiten von Gott gegeben sind. Das bedeutet: Alles, was die Verfasser der Bibel niederschrieben, ist bis in die kleinste Kleinigkeit durch göttliche Fügung ohne jegliche Fehler oder Irrtümer entstanden.⁸ Bei dieser radikalen Interpretation der Entstehung der Bibel ist die Überlegung leitend, dass man sich auf Gottes eigenes wahres Wort nicht verlassen könnte, wenn auch nur irgendeine Einzelheit in der Heiligen

⁵ Vgl. *Gottfried Küenzlen*, Fundamentalismus I. Zum Begriff, in: RGG⁴ III (2000) 414.

⁶ Vgl. *Wilfried Joest*, Fundamentalismus, in: TRE 11 (1983) 732-738, 733.

⁷ Vgl. *Klaus Kienzler*, Fundamentalismus II. Religionsgeschichtlich. 2 Christentum, in: RGG⁴ III (2000) 415f., 416.

⁸ Vgl. *Joest* 1983 [Anm. 6], 735.

Schrift nicht stimmen würde⁹, denn der Mensch verfügt über keinen Maßstab, zu entscheiden, was letztlich richtig und was falsch ist. Insofern hat für die Fundamentalisten alles in der Bibel seine Gültigkeit. Dazu gehören u.a. die Orts- und Zeitangaben sowie die Verfassernamen der einzelnen Bücher der Heiligen Schrift.

Nebenbei sei bemerkt: Trotz dieses radikalen Standpunktes können sich die Fundamentalisten nicht der Tatsache verschließen, dass manche biblischen Texte nicht widerspruchsfrei sind. Diesem Problem begegnen sie mit dem Hinweis, dass es sich dabei um Fehler bei der Abschrift der ursprünglichen Niederschrift handelt. Dieses Argument ist jedoch insofern fragwürdig, als niemand die Urschrift der Bibel kennt, sondern nur Abschriften vorliegen.¹⁰ Wie kann daher aufgrund der fehlenden Vergleichsmöglichkeit über Richtig und Falsch der zur Verfügung stehenden Texte entschieden werden?

Obwohl der Fundamentalismus – wie bereits angedeutet – keineswegs als eine einheitliche Bewegung zu verstehen ist, sind für ihn neben der nachdrücklichen Hervorhebung der Verbalinspiration und der Irrtumslosigkeit der Bibel folgende fünf Glaubenswahrheiten unumstößlich¹¹:

- die wahre Gottheit Jesu Christi,
- seine jungfräuliche Geburt,
- die Versöhnung durch sein Blut,
- seine leibliche Auferstehung,
- seine leibhaftig zu erwartende Wiederkunft auf diese Erde zum Gericht und zur Aufrichtung der Herrschaft Gottes.

Diese fünf Glaubenswahrheiten stehen für die Fundamentalisten gleichwertig nebeneinander, ohne dass eine gesonderte theologische Gewichtung vorgenommen würde. Kritisch wäre etwa zu fragen, ob der Glaube an die Jungfrauengeburt die gleiche Wertigkeit besitzt wie der Glaube an die wahre Gottheit Jesu Christi oder dessen leibhaftig zu erwartende Wiederkunft.

Ohne die Diskussion darüber aufzunehmen, gilt es weiterhin die zentrale Bedeutung der Bekehrung, Wiedergeburt und Lebenshingabe hervorzuheben. Die Rechtfertigung des Menschen ist im fundamentalistischen Verständnis an die Voraussetzung der Bekehrung und der Wiedergeburt gebunden, und Rettung im Jüngsten Gericht wird nur denen zuteil, die im persönlichen Glauben ihr Leben der versöhnenden Kraft des Opfertodes Jesu Christi übergeben haben.¹² Darin besteht für die Fundamentalisten zugleich auch der Anspruch wahren Christseins.¹³ Alle Getauften mögen sich Christen nennen, wenn sie jedoch weder auf Bekehrung, Wiedergeburt noch Lebensübergabe verweisen können, dann sind sie grundsätzlich keine wahren Christen und damit vom Erlösungswerk Christi ausgeschlossen.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. ebd., 736.

¹¹ Vgl. ebd., 734.

¹² Vgl. Joachim Zehner, Fundamentalismus III. Systematisch-theologisch, in: RGG⁴ III (2000)421-423, 422.

¹³ Vgl. ebd.

Wie wir bereits gesehen haben, handelt es sich beim Fundamentalismus keineswegs nur um ein innerreligiöses oder innertheologisches Phänomen. Der Fundamentalismus richtet sich gegen den Modernismus. Dies hat zur Konsequenz, dass er allem, was den eigenen Glauben in Frage stellt bzw. was sich im gesellschaftlichen Umfeld nicht mit ihm in Einklang befindet, den Kampf ansagt. Beispielhaft sei die heftige Ablehnung der von *Charles Darwin* und seinen Nachfolgern entwickelten Evolutionslehre und Deszendenztheorie¹⁴ erwähnt. Als beleidigende Herausforderung wird vor allem die Tatsache angesehen, dass der als Ebenbild Gottes geschaffene Mensch ein Produkt der Evolution sein und vom Affen abstammen soll. 1925 kam es sogar zu der gerichtlichen Maßregelung des Biologielehrers *John Thomas Scopes* in Dayton, Tennessee (im sogenannten „monkey trial“), der die Doktrin der biologischen Evolution im Unterricht gelehrt hatte.¹⁵

Andere gesellschaftliche Herausforderungen sehen die Fundamentalisten u.a. in der Verbreitung von Pornographie, im Feminismus, in der Homosexualität, im Zerfall der traditionellen Familie und in der Abtreibung. Die wiedergeborenen Christen sind als einzelne dazu aufgerufen, sich in unterschiedlichen Lebensbereichen für den Erhalt der bestehenden Ordnungen einzusetzen und gegen deren Verfall zu kämpfen. Dabei ist eine wie auch immer geartete Höherentwicklung der Gesellschaft oder des Staates nicht im Blick, weil dazu die Menschheit aufgrund ihrer Sündhaftigkeit nicht in der Lage ist. Die Schaffung des Reiches Gottes ist allein Jesus Christus vorbehalten.

Wenden wir uns nun dem Begriff der Intoleranz zu. Ihm kommen wir dann auf die Spur, wenn wir zunächst zu definieren versuchen, was unter Toleranz zu verstehen ist. Nach *Konrad Hilpert* handelt es sich dabei um „die tatsächliche Praxis oder die normative Verpflichtung, Verschiedenartiges hinzunehmen bzw. andere in ihrer Andersartigkeit gelten zu lassen.“¹⁶ Dies setzt die Einsicht in die prinzipielle Irrtumsfähigkeit und Begrenztheit der menschlichen Vernunft voraus, von der sich das Individuum leiten lässt und bereit ist, eben diese Irrtumsfähigkeit und Begrenztheit anderen zuzugestehen.¹⁷ Bezogen auf die Religion bedeutet dies, dass das Gebot der Toleranz erst dann sinnvoll erscheint, wenn der Gedanke vorherrscht, dass kein Mensch auf Kosten Anderer Anspruch auf die einzig wahre Religion erheben kann, weil seine Vernunft und sein Verstand begrenzt sind und sie daher Irrtümern ausgesetzt sein können.

Das bedeutet nun nicht, dass Glaubensfragen grundsätzlich als beliebig zu werten sind. Trotz der eben genannten Begrenztheit menschlicher Fähigkeiten steht es jedem Menschen zu, das ausschließlich für wahr zu halten, woran er glaubt. Die Einsicht der Begrenztheit seiner Vernunft und seines Verstandes fordert ihn aber zugleich heraus, den von ihm erhobenen Wahrheitsanspruch zu überprüfen. Die logische Konsequenz davon ist, die dialogische Auseinandersetzung mit Andersglaubenden, die nach *Nipkow* mit dem Begriff der „starken, aktiven Toleranz“¹⁸ umschrieben werden kann, zu suchen, wobei der Dissens die unabdingbare Voraussetzung ist.

¹⁴ Vgl. *Joest* 1983 [Anm. 6], 733.

¹⁵ Vgl. Fundamentalism, in: *Elizabeth Anne Livingstone* (Hg.), *The Oxford Dictionary of the Christian Church*, Oxford 1997, 647.

¹⁶ *Konrad Hilpert*, Toleranz, in: *LThK³ X* (2001) 95-101, 95.

¹⁷ *Ulrich Dehn*, Toleranz I. Religionswissenschaftlich, in: *RGG⁴ VIII* (2005) 458f.

¹⁸ *Karl Ernst Nipkow*, Toleranz X. Praktisch-theologisch, in: *RGG⁴ VIII* (2005) 469f., 469.

Intoleranz bedeutet vor diesem Hintergrund die Verteidigung eines Absolutheitsanspruches, der sich der Einsicht in die natürlichen Grenzen der geistigen Fähigkeiten des Menschen verschließt und daher weder zur Duldung noch zur produktiven Auseinandersetzung mit Andersglaubenden bereit und fähig ist. Diese Haltung ist nicht zuletzt auch den Fundamentalisten vorzuwerfen. Ihre Intoleranz bezieht sich aufgrund unserer vorangegangenen Beschreibung vor allem auf religiöse und kirchliche Gruppierungen, die sich weder von der Verbalinspiration und der Irrtumslosigkeit der Bibel noch von den oben erwähnten fünf theologischen Grundgedanken leiten lassen. Dadurch dass die Fundamentalisten allen anderen Christen das Prädikat absprechen, 'wahre' Christen zu sein, die nicht beanspruchen, bekehrt oder wiedergeboren zu sein und ihr Leben Jesus Christus übergeben zu haben, wird jeglicher religiöser Dialog verhindert, der über den Nachweis der Überlegenheit der eigenen Glaubenshaltung hinausführen würde.¹⁹ Ähnliches gilt im gesellschaftlichen Bereich. Alle diejenigen, die im Hinblick auf die genannten Bereiche andere Auffassungen vertreten, sind schlechthin nicht zu tolerieren. Zusammenfassend können wir festhalten: Aufgrund dieses elitären Denkens erscheint der Fundamentalismus weder religiös noch gesellschaftlich pluralismusfähig.

2. Empirische Erscheinungsformen des Fundamentalismus

Wir wollen nun im zweiten Teil dem Phänomen des protestantischen Fundamentalismus empirisch auf die Spur kommen, indem wir einige Schüler/innen zu Wort kommen lassen, von denen wir meinen, dass sie dem Fundamentalismus zumindest nahe stehen bzw. ihm zugeordnet werden können. Aufgrund der folgenden Porträts versprechen wir uns zugleich einige Hinweise auf religionspädagogische Konsequenzen, um die es uns letztlich geht.

Die empirischen Daten, auf die wir uns beziehen, gehen auf Gespräche zurück, die wir Anfang Mai 2006 mit insgesamt sieben Mädchen und zwei Jungen in einem Gymnasium im Freistaat Sachsen geführt habe. Meine Gesprächspartner/innen sind von ihrer Religionslehrerin ausgewählt worden, weil sie bei diesen Schüler/innen im Unterricht immer wieder auffallend extreme religiöse Positionen beobachtete. Gern stellten sich die Ausgewählten zum Gespräch und teilten sich bereitwillig mit.

Um die Gesprächsergebnisse vergleichen zu können, stellten wir den Proband/innen weitgehend die gleichen Fragen. Sie bezogen sich u.a. auf (1) wichtige Ereignisse in ihrem Leben, (2) das Verhältnis zu Vater und Mutter und – falls vorhanden – zu den Geschwistern, (3) auf Menschen, die ihnen besonders nahe stehen, (4) die religiöse Erziehung, (5) die Vorstellung von Gott früher und heute, (6) ihr Bild von Jesus Christus und (7) ihre Meinung über den Religionsunterricht.

Unsere Vermutung war, dass sich z.B. im Hinblick auf den familiären Hintergrund, die religiöse Sozialisation, die Einstellung zu den Eltern, einflussreiche Persönlichkeiten oder einschneidende Erlebnisse vergleichbare Faktoren finden lassen, die ihre fundamentalistische Einstellung begründen. Ob dies tatsächlich der Fall ist, soll uns im Folgenden beschäftigen. Dabei stellen wir von den neun Interviewten exemplarisch drei etwas ausführlicher vor. Im Anschluss daran soll uns die Frage beschäftigen, welche

¹⁹ Vgl. Peter Gerlitz, Artikel Toleranz III. Religionsgeschichtlich, in: TRE 33 (2002) 668-676, 669.

Faktoren vergleichbar und daher von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung fundamentalistischer Einstellungen zu sein scheinen. Dabei werden wir einige Ergänzungen aufgrund der Gespräche mit den anderen interviewten Schüler/innen vornehmen. Die Namen der Proband/innen wurden aus Gründen der Anonymisierung geändert.

Sebastian

Der 17jährige *Sebastian* besucht das elfte Schuljahr. Er hatte einen Unfall und fehlte daher zwei Monate lang in der Schule. Die Genesung nach seiner Operation führt er darauf zurück, dass ihm Gott geholfen habe, seine gesundheitlichen Probleme zu überwinden. Warum er den Unfall hatte, schreibt er eigenem Leichtsinns zu. Dass es nicht schlimmer gekommen ist, führt er auf Gott zurück.

Sebastians Vater ist, wie er selbst sagt, „sehr, sehr selbstbewusst“. Er vertritt seine Meinung sehr direkt. Zugleich ist er liebevoll. Zu ihm hat *Sebastian* eine enge Beziehung. Das gleiche gilt für die Mutter. Sie ist für ihn eine Seelsorgerin, mit der er alles bereden kann. Sie hat ein Herz für bedürftige Menschen. Um diese kümmert sie sich mit vollem Herzen und besitzt nach *Sebastian* eine bewundernswerte Kraft, dies zu tun.

Früher hat sich *Sebastian* Gott mit langen Haaren vorgestellt, auf den Wind und Wasser hören. Heute ist Gott für ihn der allmächtige Vater, der – wie er sagt – Sachen macht, die wir nicht verstehen. Dazu gehören nicht zuletzt die Fragen, warum Gott den Unfall zugelassen hat und manche Gebete nicht erhört. Jesus ist sein bester Freund. Er steht für ihn über allem an erster Stelle. Zwar billigt er Gott zu, dass er mächtiger als Jesus sei, aber zu diesem hat er eine innere Beziehung.

Über seine religiöse Erziehung sagt *Sebastian* aus, dass er in den Glauben hineingewachsen sei. Abends hat er zu beten gelernt. Ihm wurde aus der Bibel vorgelesen, und er besuchte immer schon die Gottesdienste. Mit 14 oder 15 habe er sich entschieden, sein Leben mit Gott zu leben. Als Zeichen dafür hat er sich noch einmal taufen lassen.

Seine Freunde stammen aus der Gemeinde. Mit ihnen betet er gemeinsam und preist Gott. „Manchmal“, sagt er, „machen sie auch Sachen zusammen“. Gern hätte er eine Freundin. Er wartet darauf, bis Gott „eine für ihn hat“.

Im Hinblick auf den Religionsunterricht führt er aus, dass dies der Ort ist, an dem über christliche Grundwerte gesprochen werden kann. Dabei kommt es ihm darauf an zu verdeutlichen, dass es um die Grundwerte geht, die ihm persönlich wichtig erscheinen. Besonderes Gefallen hat er an dem Thema „Jesus Christus“. Er erwähnt in diesem Zusammenhang die Gleichnisse und die Wundertaten Jesu, die dessen Macht als Gottes Sohn verdeutlichen. Es beeindruckt ihn zugleich, dass sich Jesus Außenseitern, so zum Beispiel den Aussätzigen, zuwendet. Er räumt ein, dass man als Christ im Religionsunterricht viel dazu lernen könne. Die Beschäftigung mit anderen Religionen interessiert ihn jedoch weniger. Wichtiger erscheint es ihm, möglichst viel über Mission zu erfahren, worüber zu seinem Bedauern im Religionsunterricht nicht gesprochen wird. Schade fand er, dass es ihm seine Religionslehrerin verboten hat, bei einem Vortrag, den er über Jesus Christus gehalten hat, Videoausschnitte aus dem Jesusfilm von *Mel Gibson* zu zeigen. Für ihn wäre es wichtig gewesen, dass seine Mitschüler/innen hautnah erleben, wie sehr Gott für sie am Kreuz gelitten hat. Abschließend weist er verallgemeinernd darauf hin, dass die Lehrer im Religionsunterricht ihre Glaubensposition zu erkennen geben. Wörtlich sagt er: „Man merkt indirekt, welche Glaubensvorstellung sie haben.“ Damit will er auf die Rückfrage des Interviewers hin zum Ausdruck bringen, dass sie aus seiner Sicht keineswegs den rechten Glauben haben.

Soweit der Inhalt des Gesprächs mit *Sebastian*. Unschwer lassen sich Aspekte erkennen, die eine Zuordnung zum Fundamentalismus nahe legen. Im Einzelnen sind dies:

die Lebensübergabe, die erneute Taufe, die intensive Beziehung zu Jesus und das geringe Interesse an anderen Religionen. Weiterhin gehört in diesen Zusammenhang sein hartnäckiger Wunsch, den *Gibson*-Film zu zeigen, wobei für ihn die dort dargestellten Grausamkeiten das Ausmaß der Sündhaftigkeit der Menschen zum Ausdruck bringen und die Größe der Versöhnungstat Christi offenbaren. Naheliegend ist es, dass er dadurch seine Mitschüler/innen auf seine Weise missionieren wollte, nachdem er an dem Thema Mission besonderes interessiert ist, ohne dass es nach seinen Worten im Religionsunterricht vorkommt. Für eine fundamentalistische Orientierung spricht nicht zuletzt auch die Tatsache, dass er sich in der Lage wähnt, den Glauben seiner Religionslehrer beurteilen zu können.

Claudia

Wenden wir uns nun der 18jährigen *Claudia* zu, die zur Zeit des Interviews kurz vor dem Abitur stand, das sie in der Zwischenzeit erfolgreich abgelegt hat. Während des Gesprächs zeigte sie sich sehr offen und mitteilend. Das wichtigste Ereignis in ihrem Leben war ihren eigenen Worten nach ihre Bekehrung. Wie es dazu kam, schildert sie so: Nach ihrer Konfirmation im Jahr 2002 nahm sie mit ihrer Jungen Gemeinde im darauf folgenden Sommer an einer Rüstzeit teil. Hier hörte sie von einem Mitarbeiter in der Jugendarbeit die Auslegung des Gleichnisses vom verlorenen Sohn. Davon fühlte sie sich so stark angesprochen und ergriffen, dass sie, als sie dazu aufgefordert wurde, während des Gottesdienstes nach vorn zum Kreuz ging, um ihr Leben Jesus Christus zu übergeben.

Von ihrer religiösen Erziehung berichtet sie, dass sie in einem christlichen Elternhaus aufgewachsen sei, in dem zwar nicht gebetet und biblische Geschichten erzählt wurden, wohl aber christliche Werte vermittelt wurden. Vor allem haben ihre Eltern sie dabei unterstützt, als sie mit Freunden in die Christenlehre und in den Sonntagsgottesdienst gegangen ist.

Von ihren Eltern fühlt sie sich angenommen und geliebt. Der Vater ist für sie gutmütig, liebevoll, der immer nur das Beste will. Er ist im Unterschied zur Mutter sehr häuslich, was sie auf seinen Beruf zurückführt. Beruflich ist er abends viel gefordert, sodass er, wenn er zeitlich dazu in der Lage ist, die häusliche Ruhe vorzieht. Ihre Mutter charakterisiert sie im Vergleich zum Vater als aktiv und umtriebiger. Probleme kann sie zu jeder Zeit mit ihrer Mutter besprechen.

Als Kind hatte sie keinerlei Vorstellung von Gott. Sie dachte auch nicht über ihn nach. Erst durch die kirchlichen Bildungsangebote Christenlehre, Konfirmandenunterricht und die Junge Gemeinde ist sie mit den Inhalten des christlichen Glaubens in Berührung gekommen. Ihr Glaube besteht darin, dass Gott alles bewirken kann. Zugleich glaubt sie alles, was in der Bibel steht. Sie findet in der Bibel auf alle ihre Fragen Antworten. Im Vergleich der beiden Testamente hält sie das Neue Testament für das wichtigere. Gott stellt sie sich nicht als Person, sondern als Kraft vor, die alles bewirken kann. Gott ist für sie vor allem die Grundlage der Gemeinschaft.

Ihr engster Freundeskreis besteht aus Jugendlichen der Jungen Gemeinde. Zu ihnen gehört auch ihre beste Freundin. Zentrale Bedeutung hat für sie ein kirchlicher Mitarbeiter, der die Junge Gemeinde leitet. Er bedeutet ihr, nach ihren eigenen Worten, sehr viel. Obwohl er keineswegs in jugendlichem Alter ist, versteht er es, wie sie betont, hervorragend, mit den Jugendlichen umzugehen.

Über den Religionsunterricht sagt sie aus, dass sie keineswegs daran interessiert ist, durch ihn „objektives“ Wissen zu erwerben und es darzustellen, wie dies etwa in Klausuren verlangt wird. Damit hängt auch zusammen, dass sie die Notengebung in diesem Fach für äußerst fragwürdig ansieht. Viel wichtiger wäre es für sie, dass Faktenwissen diskutiert wird. Als Beispiel nennt sie das Thema „Evolution und Schöpfung“. Damit will sie sich auseinandersetzen und sich mit Anderen austau-

schen. Besonders langweilig ist für sie, wenn lange auf bestimmten Themen „herumgekau“ wird, wenn „ohnehin alles klar ist“, wie dies zum Beispiel bei der Offenbarung des Johannes der Fall sei.

Claudia ist eine kluge, musikalisch begabte junge Frau, die aufgrund mancher ihrer Äußerungen als dem Fundamentalismus nahestehend einzuschätzen ist. Dazu gehört ihre Bekehrung und die damit verbundene Lebensübergabe sowie der uneingeschränkte Glaube an das, was in der Bibel steht. Leiten lässt sie sich offensichtlich von einem wörtlichen Verständnis biblischer Texte, was u.a. aus ihrer Bemerkung über die Offenbarung des Johannes zu schließen ist. Die Tatsache, dass sie im Religionsunterricht an „objektivem“ Wissen, wie sie sagt, nicht interessiert sei, legt die Schlussfolgerung nahe, dass sie eine Glaubensüberzeugung besitzt, die für sie unumstößlich gilt und durch „objektives“ Wissen keinerlei Ergänzungen oder gar einer Korrektur bedarf. Ein weiteres Indiz für ihre fundamentalistische Orientierung ist schließlich ihr Interesse an der Erörterung des Themas „Evolution und Schöpfung“, wobei es ihr aufgrund des Gesagten darum geht, nachzuweisen, dass das, was in der Bibel über die Schöpfung zu lesen ist, ohne jegliche Einschränkung oder Korrektur wortwörtlich zu verstehen ist.

Monika

Monika ist 18 Jahre alt und hat wie *Claudia* kurz nach dem Interview das Abitur abgelegt. Nach einer einschneidenden Erfahrung in ihrem Leben befragt, berichtet sie von dem Tod ihrer 95jährigen Uroma. Anschaulich schildert sie die letzten Wochen vor deren Tod. Sie kam ins Krankenhaus, hat dort nicht mehr gegessen und getrunken, wurde in ein Altenpflegeheim verlegt und ist kurze Zeit danach gestorben. Warum *Monika* der Tod so getroffen hat, erklärt sie damit, dass sie früher oft bei ihrer Uroma gewesen sei. Besonders eindrücklich fand sie an ihr, dass sie immer gesagt hat, was sie denkt. Ihr Uropa war sehr kirchlich. Beide waren für sie Vorbilder und gaben ihr das Gefühl einer glücklichen Familie.

Dies gilt vergleichsweise keineswegs für ihre eigene Familie. Ihren Vater bezeichnet sie als sehr kindlich. Er kommt ihr neben dem jüngeren Bruder vor wie das dritte Kind in der Familie. Wenn er etwas nicht bekommt, dann wird er nach ihren Worten „bockig“. Er ist nicht getauft. Von der Kirche hält er nicht viel. Er führt die Ängste, unter denen *Monika* leidet und deswegen auch in psychologischer Behandlung war, auf den kirchlichen Einfluss zurück. Im Gegensatz zum Vater ist die Mutter ein ausgesprochener Familienmensch und neuerdings auch kirchlich engagiert.

Mit elf Jahren wurde sie getauft, besuchte in der Vergangenheit die Christenlehre und den Konfirmandenunterricht und danach die Junge Gemeinde. Innerhalb der Familie wurde sie nicht religiös erzogen. Als 15jährige besuchte sie auf Einladung von Freunden eine Rüstzeit. Worum es dabei thematisch ging, weiß sie nicht mehr. Erinnern kann sie sich jedoch gut daran, dass sie mit einer Mitarbeiterin regelmäßig Gespräche führte. Diese Frau betete auch mit ihr. Dabei fühlte sie sich sehr glücklich. Ein tiefes religiöses Gefühl überkam sie, das bei ihr zur Bekehrung und zur Lebensübergabe an Jesus Christus führte. Als sie dazu aufgefordert wurde, ging sie jedoch nicht wie die Anderen während des Gottesdienstes vor zum Kreuz, sondern vollzog die Handlung zusammen mit ihrer Gesprächspartnerin. Die Lebensübergabe führte für sie zu einem grundlegenden Wandel in ihrem Leben. Sie fühlt sich viel freier und ruhiger als vorher. Seltener überkommen sie Ängste. Auch hat sich ihr Konfliktverhalten geändert. Sie ist weit weniger aggressiv als früher. Die Gottesdienste, die sie regelmäßig besucht, erlebt sie intensiver als vorher.

Über Gott sagt sie aus, dass er in manchen Menschen zum Ausdruck kommt. Er ist ihr nahe, wenn sie Trost spürt. Während der Rüstzeit erlebte sie oft ein tiefes Wohlgefühl, das sie auf Gott zurückführt. Bei den großen kirchlichen Festen denkt sie daran, was damals mit Jesus passiert ist. Ganz

besonders empfindet sie, wie schrecklich das Leiden und Sterben Christi war. Jesus Christus hat sie – wie sie sagt – von ihren Sünden befreit und ihr ein neues Leben geschenkt. Dafür empfindet sie tiefe Dankbarkeit.

Im Religionsunterricht gefällt ihr, wenn über den Glauben diskutiert und der Frage nachgegangen wird, wie der Glaube entstanden ist. In dem Zusammenhang vermisst sie am Religionsunterricht die Möglichkeit zur Praxis. Es müsste möglich sein, dass im Fach Religion nicht nur über den Glauben gesprochen wird, sondern dass die Schüler/innen auch die Möglichkeit erhalten, etwas zu tun. Probleme hat sie wie *Claudia* mit der Notengebung im Religionsunterricht. Sie findet, dass bei der Bewertung nicht scharf genug zwischen Faktenwissen und Meinungsäußerung unterschieden werden kann. Sie lehnt es ab, wenn bei Klausuren nach persönlichen Stellungnahmen gefragt wird. Interessant ist ihre Feststellung am Ende des Gesprächs, dass diejenigen, die nicht glauben, weniger mit ihrem Leben zurecht kommen als sie selbst. Der Glaube wird von ihr aufgrund ihrer eigenen existenziellen Erfahrungen offensichtlich als entscheidende Lebenshilfe verstanden.

In welchem Maße *Monikas* Glauben als fundamentalistisch zu charakterisieren ist, wird aufgrund des Gesprächs in Ansätzen deutlich. Dazu gehört der Bericht über ihre Bekehrung und die damit verbundene Lebensübergabe. Ein weiteres Indiz ist ihr Glaube an die versöhnende Kraft des Opfertodes Jesu Christi, der sie – so können wir schlussfolgern – im Jüngsten Gericht retten wird. Ihre Äußerungen über den Religionsunterricht und die Notengebung legen die Vermutung nahe, dass sie die Beschäftigung mit Glaubensfragen für wichtig erachtet, aber ihren persönlichen Glauben bei Klausuren nicht preisgeben möchte, weil sie vermutlich befürchtet, dass ihr Glaubenszeugnis leistungsmäßig nicht die Anerkennung findet, die aus ihrer Sicht wünschenswert wäre.

Auf der Grundlage dieser drei Interviews lassen sich im Hinblick auf das Zustandekommen fundamentalistischer Orientierungen einige Schlussfolgerungen ziehen. Dabei können wir – anders als oben vermutet – einige naheliegende Faktoren ausschließen. Offensichtlich hat der familiäre Hintergrund keinen unmittelbaren Einfluss auf die religiöse Einstellung der jungen Menschen. Denn sowohl die religiöse Erziehung in den Familien als auch die angedeuteten Familienverhältnisse sind bei den von uns vorgestellten jungen Menschen derart unterschiedlich, dass sie als verursachende Faktoren nicht auf einen Nenner zu bringen sind. Unabhängig davon lassen sich folgende Faktoren benennen, die offensichtlich fundamentalistische Orientierungen junger Menschen begünstigen:

(1) Zunächst sind freikirchliche Bindungen der Herkunftsfamilien der von uns untersuchten Jugendlichen zu nennen. Immerhin stammt ein Drittel der neun von mir Befragten Schüler/innen aus Familien, die eine aktive Rolle in unterschiedlichen Freikirchen spielen. Zu ihnen gehört die Freie Evangelische Gemeinde, die Freie Evangelische Brüdergemeinde und eine charismatisch orientierte Gemeinde. Die Jugendlichen sind in diese Gemeinden hineingewachsen und engagieren sich in ihnen in unterschiedlicher Weise.

(2) Bei den Schüler/innen, die Mitglieder der Landeskirche sind, ist ein zweiter wichtiger Faktor der Besuch von Rüstzeiten, die für konfirmierte Jugendliche angeboten werden. Durchgängig sind es Begegnungen mit den Mitarbeiter/innen aus der Jugendarbeit, die bei den von uns befragten jungen Menschen zur Bekehrung und zur Lebens-

übergabe führen, verbunden mit einer durch die Passion Jesu bestimmten Frömmigkeit und dem zugrundeliegenden Sündenverständnis.

(3) Bei diesen Schüler/innen kommt als weiterer Faktor die Gemeinschaftserfahrung in der Jungen Gemeinde hinzu. Verstärkend wirkt es sich hier vermutlich aus, dass alle, die an ihr teilnehmen, nicht nur freundschaftlich miteinander verbunden sind, sondern zugleich auch auf vergleichbare Glaubenserfahrungen zurückblicken und die gleichen Glaubensüberzeugungen teilen, sodass sie sich offen und wohl verstanden über ihre religiösen Erlebnisse austauschen können und sich im Falle von religiösen Anfechtungen und Zweifeln oder sozialen Konflikten gegenseitig helfen können.

(4) Unterstützende Funktion geht auch von den Eltern aus, die in der Regel die religiöse Entscheidung der Jugendlichen, mit denen wir gesprochen haben, akzeptieren und fördern. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang nur *Monikas* Vater, der mit der Lebensübergabe seiner Tochter nichts anfangen kann, sondern sie als Ausdruck ihrer psychischen Labilität ansieht.

(5) Auch ein kirchlicher Mitarbeiter, der die Junge Gemeinde leitet, scheint eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Entwicklung fundamentalistischer Orientierung zu besitzen. Er ist offensichtlich zu den sogenannten 'bedeutsamen Anderen' zu rechnen, deren Vorbild die Einstellung der Jugendlichen maßgeblich mitprägt, wenngleich eine der Befragten stört, dass er manche Leute, wie sie sagt, „vor anderen bloß stellt“. Das erinnere sie an ihren Vater, der sich ähnlich verhalte.

3. Pädagogischer Umgang mit Erscheinungsformen des Fundamentalismus im Religionsunterricht

Abschließend geht es nun darum, auf der Grundlage der Ausführungen zum Stichwort 'protestantischer Fundamentalismus' und den dargestellten empirischen Befunden danach zu fragen, welche religionspädagogischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. Dabei stoßen wir zunächst auf die grundlegende Frage, ob es überhaupt als sinnvoll und als notwendig erscheint, junge Menschen, die eine entschlossene Glaubenshaltung einnehmen, umstimmen oder umerziehen zu wollen. Sind Religionslehrer/innen dazu berechtigt? Oder anders gefragt: Ist es nicht ein Gebot der Toleranz, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, das zu glauben, was sie glauben? Negativ formuliert: Ist es nicht Ausdruck von Intoleranz, wenn jungen Menschen, die sich entschlossen haben, als 'wahre Christen' zu leben, vor Augen geführt wird, dass sie dies durch ihren Exklusivitätsanspruch gerade nicht sind?

Auf diese Fragen werden wir nicht direkt eingehen, sie aber bei den folgenden Überlegungen im Hinterkopf behalten. Bei den weiteren Ausführungen werden wir uns auf den Religionsunterricht und dessen Selbstverständnis konzentrieren. Dies geschieht vor allem deswegen, weil die von uns befragten Schüler/innen im Hinblick auf das, was der Religionsunterricht ist und was er leisten kann und soll, erhebliche Unsicherheiten zeigten. Einiges darüber haben wir bereits im Zusammenhang mit der ausführlichen Darstellung von *Sebastian*, *Claudia* und *Monika* erwähnt. Dies soll nun durch drei weitere Stimmen zum Religionsunterricht ergänzt werden:

Kritisch erwähnt eine Schülerin, dass sie die Inhalte des Religionsunterrichts nicht interessieren, weil sie Vieles schon weiß. Als Beispiel nennt sie die Wundergeschichten. Sie braucht keine Definition von 'Wunder'. Auch die Zweifel daran interessieren sie nicht. Für sie zählt nur, dass sie zeigen, wie groß Gott ist.

Eine andere Befragte ist durch das Meiste, das im Unterricht behandelt wird, irritiert, auch wenn es, wie sie behauptet, ihre Meinung nicht beeinflusse. Im Einzelnen nennt sie in diesem Zusammenhang die Interpretation der Geschichte von Hiob und der Bergpredigt. Zugleich räumt sie aber ein, dass historisches Wissen bei der Beschäftigung mit biblischen Texten nötig sei.

Ein Junge bemerkt, dass er das Fach Religion generell gut finde. Besonders schätzt er die Wahlmöglichkeit zwischen Ethik und Religion. Für ihn hat die Entscheidung für den Religionsunterricht Bekenntnischarakter. Massiv kritisiert er am Unterricht, dass Vieles zu wissenschaftlich behandelt wird, was zu einem sterilen Umgang mit den Themen führt. Für ihn sind seine Religiosität und sein Glaube wichtiger. Dennoch hält er es für notwendig, über Fakten Bescheid zu wissen. Er wünschte, dass untereinander mehr diskutiert würde. Dabei sei der „Aussendungsbefehl“, wie er sagt, ernst zu nehmen.

Zu erkennen ist an diesen Aussagen, dass die von mir befragten Schüler/innen das Fach Religion nicht als einen Ort verstehen, in dem es in erster Linie um Wissen geht, sondern wo sie erwarten, sich über ihren Glauben austauschen zu können. Dabei ist ihr missionarisches Interesse unüberhörbar. Faktenwissen hat für sie bestenfalls instrumentelle Bedeutung. Es dient dazu, ihren eigenen Glauben zu bestätigen oder andere vom eigenen Glauben zu überzeugen.

Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Fünf Gesichtspunkte erscheinen uns vorrangig bedeutsam:

(1) Aufgrund der geäußerten unterschiedlichen Erwartungen, die die Befragten mit dem Religionsunterricht verbinden, ist es unverzichtbar, dass in der Sekundarstufe I, spätestens aber zu Beginn der Sekundarstufe II – also im elften Schuljahr – mit Schüler/innen grundsätzlich über Religion als Schulfach zu sprechen ist. Dabei sollte es um dessen Begründung, Zielsetzung und Inhalte gehen. Weiterhin sollten neben der ausführlichen thematischen Beschäftigung mit dem Lehrplan auch die fachspezifischen Vorüberlegungen, die sich im Vorwort des Lehrplans finden, von den Teilnehmer/innen des Religionsunterrichts wenigstens in Auszügen zur Kenntnis genommen und mit ihnen diskutiert werden. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, mit ihnen Zielvereinbarungen über die Inhalte und die Vorgehensweise im Fach Religion zu treffen. Aufgrund solcher Vereinbarungen ist es dann möglich, in bestimmten Zeitabständen Evaluationen des gehaltenen Unterrichts vorzunehmen.

(2) Daneben könnte es sich als lohnend erweisen, die Handlungsfelder der Religionspädagogik näher ins Auge zu fassen, um dadurch zu verdeutlichen, was Familie, Kirche und Schule im Hinblick auf die religiöse Erziehung des Menschen leisten. Deutlich werden müsste, dass in der Familie die emotionale Grundlage für die Entwicklung des kindlichen Glaubens gelegt wird und grundlegende Formen der Frömmigkeitspraxis eingeübt werden. Das Wesen der kirchlichen Angebote besteht darin, den Glauben in der Gemeinschaft mit anderen Glaubenden zu leben und zu feiern, wobei der Verkündigung der christlichen Botschaft zentrale Bedeutung zukommt. Im Unterschied dazu ist

es Aufgabe des Religionsunterrichts an der Schule, sich mit den Inhalten des christlichen Glaubens begrifflich auseinander zu setzen.

Im Anschluss an *Gabriel Moran* ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung eines „therapeutischen“, „homiletischen“ und „akademischen“ Sprachgebrauchs hilfreich.²⁰ Der „therapeutische“ Sprachgebrauch dürfte in der Familie vorherrschen. Dabei geht es darum, u.a. emotionale Nähe und Wärme zu erleben, Anleitung zu erhalten, mit persönlichen Konflikten und Schwierigkeiten zurecht zu kommen sowie in allen Belangen des Alltags Verständnis und Hilfe zu finden. Der „homiletische“ Sprachgebrauch dient dazu, die Adressaten mitzureißen, sie zu überzeugen, sie über das aufzuklären, was gut und schlecht, was wahr und falsch ist. Die Kirchengemeinde ist der Ort, wo dies in der Regel geschieht. Der „akademische“ Sprachgebrauch ist schließlich als Aufforderung zu verstehen, den Sprachgebrauch selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen.²¹ Dabei geht es um begriffliche Klarheit und Schärfe, um dadurch dem, was ist, auf die Spur zu kommen und herauszufinden, warum etwas ist, wie es ist.

*Moran*²² verdeutlicht dies am Beispiel des Umgang mit Texten: Der Homiletiker gebraucht einen Text mit der Bemerkung: „Wir müssen aufgrund des von uns gemeinsam akzeptierten Textes glauben und danach handeln.“ Der Therapeut gelangt zu der Feststellung: „Wir müssen uns von dem Text befreien, der uns, ohne uns eine Wahl zu lassen, dominiert.“ Der Akademiker schließlich gibt die Anweisung: „Akzeptiere keinen Text unkritisch, er könnte falsch sein. Weise keinen Text unkritisch zurück, er könnte wahr sein.“

Zwar kommen alle drei Formen des Sprachgebrauchs in der Schule vor, aber im Religionsunterricht – wie in allen anderen Fächern auch – sollte vor allem der akademische Sprachgebrauch gelten. Das bedeutet, dass Schüler/innen, die am Fach Religion teilnehmen, wissen müssen, dass es in ihm um eine sachliche Beschäftigung mit den Inhalten des Lehrplans geht. Um dies leisten zu können, fordert *Moran*: „The student’s practice or nonpractice of a particular religion should be left at the classroom door.“²³ Im Hinblick auf den Umgang mit dem Problem des Fundamentalismus bedeutet dies, dass den Teilnehmer/innen am Religionsunterricht zu verdeutlichen ist, dass es nicht darum gehen kann, eine bestimmte Glaubensrichtung im Unterricht zu vertreten und damit die Beschäftigung mit bestimmten Themen zu präjudizieren. Es gilt nach *Hans-Georg Gadamer* das Vorurteil ins Spiel zu bringen, das den Zugang zum Verstehen verstellen kann.²⁴ Erst wenn es als solches erkannt ist, besteht die Möglichkeit, zu wahren Verstehen und damit zur Erkenntnis zu gelangen. Die aktive Auseinandersetzung mit Vorurteilen im Akt des Verstehens ist die Grundbedingung, um der Wahrheit, um die es im Religionsunterricht letztlich geht, auf die Spur zu kommen.

Entwicklungspsychologisch ist bei der Suche nach Wahrheit im Jugendalter auf die erstarkende Fähigkeit zum formal-operatorischen Denken zu bauen. Als neue Reflexions-

²⁰ *Gabriel Moran*, *Religious Education as a Second Language*, Birmingham/Alabama 1989, 69ff.

²¹ Vgl. *Hans-Georg Gadamer*, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* [erstmalig erschienen 1960], Tübingen 1990, 272.

²² Vgl. *Moran* 1989 [Anm. 20], 78.

²³ Ebd., 135.

²⁴ Vgl. *Gadamer* 1990 [Anm. 21], 304.

fähigkeit ermöglicht es nicht zuletzt, gleichsam „gedanklich aus dem Fließen des Lebensstroms herauszutreten“ und von einem erhöhten Standpunkt aus „das Fließen des Stromes [...] zu überblicken.“²⁵ Die Fähigkeit, sich selbst, das eigene Leben und den eigenen Glauben zu reflektieren, sollte dazu führen, die Relativität des eigenen Standpunktes und die Subjektivität des eigenen Glaubens zu erkennen.

(3) Im Zusammenhang mit dem akademischen Sprachgebrauch, ist ein solider, reflektierter Umgang mit biblischen Texten zu fordern. Hierbei ist neben den bibeldidaktischen Konzeptionen von *Ingo Baldermann*²⁶ und *Horst Klaus Berg*²⁷ vor allem auch der Ansatz von *Gerd Theißen*²⁸ zu erwähnen, der explizit auf das Problem des Fundamentalismus eingeht.²⁹ Im Gegensatz zu der „Bibeltreue“ der Fundamentalisten fordert er eine „offene Bibel Didaktik für alle“³⁰, die zu einem differenzierten Umgang mit der Bibel einlädt. Im Religionsunterricht erscheint es angesichts fundamentalistischer Orientierungen unverzichtbar, bereits in der Grundschule, bibeldidaktischen Überlegungen folgend, methodisch variantenreich mit biblischen Texten umzugehen und so den Schüler/innen unterschiedliche Perspektiven der Textauslegung zu ermöglichen. Dabei erscheint es durchaus als positiv, wenn im Zusammenhang mit der aktuellen Kompetenzorientierung innerhalb der Religionspädagogik der methodischen Kompetenz verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wird.

(4) Grundsätzlich sollte im Lehrplan für den Religionsunterricht das Thema ‘Fundamentalismus’ einen gebührenden Platz erhalten. Unverständlich ist es, dass dies bislang noch nicht in hinreichendem Maße geschehen ist. Dabei sollte es im Sinne des eben geschilderten akademischen Sprachgebrauchs um eine sachliche Darstellung der historischen Wurzeln, der theologischen Ansprüche, der Frömmigkeitspraxis und der politischen Bedeutsamkeit des protestantischen Fundamentalismus gehen. An diesem Beispiel lassen sich Formen des Fundamentalismus in anderen Religionen oder religiösen Strömungen näher untersuchen.

Von einer solchen Beschäftigung versprechen wir uns eine Art Selbstaufklärung über den eigenen religiösen Standpunkt. Dabei gehen wir davon aus, dass viele Schüler/innen, die fundamentalistische Positionen vertreten, sich nicht bewusst sind, welche Implikationen und Konsequenzen sich daraus ergeben. Zugleich kann eine solche Beschäftigung einen akademischen Diskurs über den Fundamentalismus und die damit verbundenen Glaubenshaltungen eröffnen, der erneut unterstreicht, worin die Aufgabe und Zielsetzung des Religionsunterrichts besteht.

(5) Schließlich erscheint es unabdingbar, dass regional Diskussionsforen für diejenigen eingerichtet werden, die an der religiösen Erziehung junger Menschen beteiligt sind.

²⁵ James W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh 1991, 168.

²⁶ *Ingo Baldermann*, *Einführung in die biblische Didaktik*. Darmstadt 1996.

²⁷ *Horst Klaus Berg*, *Grundriß der Bibel Didaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, München – Stuttgart 1993.

²⁸ *Gerd Theißen*, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibel Didaktik*, Gütersloh 2003.

²⁹ Ebd., 22ff.

³⁰ Ebd., 25.

Hierbei ist vor allem an die Verantwortlichen in den oben genannten drei religionspädagogischen Handlungsfeldern zu denken. Solche Diskussionsforen hätten die Aufgabe, eine grundlegende Klärung darüber herbeizuführen, was die sachlich legitimen pädagogischen Intentionen des jeweiligen religionspädagogischen Handlungsfeldes angesichts pluraler gesellschaftlicher Herausforderungen sind.

Auf dieser Grundlage sollte es möglich sein, mögliche bestehende Barrieren etwa zwischen Mitarbeiter/innen aus dem Bereich der Jugendarbeit und Religionslehrer/innen in den Blick zu bekommen, sie zu überwinden und Formen sinnvoller Zusammenarbeit anzubahnen. Was auf keinen Fall sein darf, das ist, dass von der einen oder der anderen Seite junge Menschen dazu benutzt werden, um eigene Machtinteressen im Namen der Rechtgläubigkeit zu verfolgen. Dazu kann der Jugendliche aufgrund seiner entwicklungspsychologischen Besonderheiten besonders leicht missbraucht werden. Denn er lässt sich oftmals in seinem Urteil von den sogenannten bedeutenden Anderen leiten, weil er „noch nicht sicher genug ist, um eine unabhängige Perspektive zu konstruieren und festzuhalten.“³¹ Die bedeutsamen Anderen sind es gleichsam, die ihm in dieser Phase seine Identität verleihen.

Aus religionspädagogischer Sicht gilt es daher der doppelten Gefahr zu wehren: Zum einen ist zu vermeiden, dass der Jugendliche die Position, die ihm von außen vorgegeben wird, verinnerlicht, wodurch „die spätere Autonomie des Urteils und des Handelns in Gefahr sein kann“³². Zum anderen können die bedeutsamen Anderen durch ihr Verhalten ihre Glaubwürdigkeit einbüßen, was zu „nihilistischer Verzweigung“ oder „zu einer kompensatorischen Intimität mit Gott führen“³³ kann. Zur Vermeidung dieser Gefahren sind alle aufgerufen, die für die religiöse Erziehung und Bildung junger Menschen Verantwortung tragen.

³¹ Fowler 1991 [Anm. 25], 191.

³² Ebd.

³³ Ebd.

Jan Woppowa

Anwalt des Humanums.

Geistiger Widerstand als Profil religiöser Erwachsenenbildung

Auseinandersetzungen mit Problemlagen und Konzepten der religiösen Erwachsenenbildung führen innerhalb der wissenschaftlichen Religionspädagogik nach wie vor ein Randdasein. Eine „Religionspädagogik jenseits des Religionsunterrichts“¹ tut sich offensichtlich nicht allzu leicht mit den theoretischen Herausforderungen andragogischen Lernens. So wird ein „Kerngeschäft in der Krise“ diagnostiziert und gefragt, ob eine religiöse Erwachsenenbildung überhaupt (noch) religionspädagogische Theorien brauche.² Stimmt man der Beobachtung zu, sollte man konsequenterweise ebenso die Frage bejahen. Auch wenn immer wiederkehrend ‘Renaissancen’ einer Auseinandersetzung mit Fragen der religiösen bzw. theologischen Erwachsenenbildung angestimmt werden³, bleibt der Eindruck einer wissenschaftstheoretischen Marginalität dieses Lernorts doch bestehen. Ein Grund dafür liegt meines Erachtens in der (zum Glück für die religiöse Erwachsenenbildung und ihre bestehende Vielfalt) nicht einheitlich und endgültig und daher umso mühevoller zu führenden Auseinandersetzung um einen adäquaten Begriff religiöser Bildung. Indirekt spiegelt sich diese Problematik auch in dem seinerzeit geführten kurzen Disput über aktuelle Leitbilder katholischer Erwachsenenbildung wider.⁴ Wie eine religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Verantwortung auf die Herausforderungen religiöser Pluralität reagiert, hängt nicht zuletzt davon ab, mit welchem Bildungsverständnis sie operiert. Im Kern geht es dabei unter den Bedingungen der Postmoderne um einen adäquaten Umgang mit Vielfalt und Differenz, allerdings vor dem bleibenden Anspruch von Positionierung und Orientierung aus jüdisch-christlichem Traditionsgut. Nicht nur deshalb braucht die religiöse Erwachsenenbildung mehr denn je religionspädagogisch verankerte (Bildungs)Theorien.⁵

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Diskussionsbeitrag zu einer Theorie religiöser Erwachsenenbildung; sie nehmen ihren Ausgangspunkt bei einem zugespitzten Blick auf das Phänomen religiöser Pluralität (*Kap. 1*), skizzieren dann in Kürze ein zeitgemäßes Selbstverständnis religiösen Erwachsenenlernens (*Kap. 2*), um schließlich einen auf dem Moment des ‘geistigen Widerstands’ basierenden Vorschlag für einen neuen Begriff religiöser Erwachsenenbildung zu unterbreiten (*Kap. 3*).

¹ Vgl. das so betitelte Themenheft RpB 56/2006.

² Vgl. *Elisabeth Eicher-Dröge*, Ein Kerngeschäft in der Krise. Anfragen an religionspädagogische Theorien aus der Praxis theologischer Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2006, 37-45 sowie *Stephan Leimgruber*, Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?, in: RpB 56/2006, 47-53.

³ So fasst *Ralph Bergold* die Publikationstätigkeit der letzten Jahre zusammen, allerdings nicht ohne diese Renaissance auch selbst wieder zu relativieren: vgl. *ders.*, Religionspädagogisch relevante Publikationen zur theologischen Erwachsenenbildung, in: RpB 56/2002, 55-62, 55.

⁴ Vgl. dazu neuestens *Matthias Sellmann*, Die Sinn(er)findung der katholischen Erwachsenenbildung. Eine Analyse aktueller Leitbilder, in: Rudolf Englert / Stephan Leimgruber (Hg.), Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität, Gütersloh – Freiburg/Br. 2005, 67-82.

⁵ Auf ein diesbezüglich nach wie vor bestehendes Defizit haben bereits deutlich *Rudolf Englert* und *Stephan Leimgruber* hingewiesen: vgl. *dies.*, Erwachsenenbildung stellt sich religiöser Pluralität. Zusammenfassende Thesen, in: *dies.* 2005 [Anm. 4], 287-289.

1. Christsein heute als kognitive Minderheit: radikale Erfahrung religiöser Pluralität

Die Suche nach dem angemessenen Umgang mit einer gesellschaftlich und innerkirchlich bestehenden religiösen Pluralität sowie das Erwerben einer diesbezüglichen Pluralitätsfähigkeit haben mittlerweile zentrale Bedeutung innerhalb allen erwachsenenbildungnerischen Bemühens in Theorie und Praxis erlangt. Eine Theorie religiöser Erwachsenenbildung bzw. religiöser Bildung insgesamt, die sich diesen Herausforderungen nicht zu stellen vermag, scheint ohne aktuelle und existenzielle Relevanz – und zwar im Interesse ihrer Adressat/innen: „

Das heißt, Erwachsenenbildung muss angesichts vielfältiger Weltanschauungen und Lebensstile offen sein für die in unterschiedlicher Weise suchenden, fühlenden, denkenden und glaubenden Frauen und Männer; diese wollen in ihren Erfahrungen ernst genommen und in ihrer spirituellen Entwicklung gefördert sein.“⁶

Im Interesse einer „umsichtige[n] Zeitdiagnostik“⁷ ist es meines Erachtens angezeigt, die Herausforderung religiöser Pluralität um eine zweite zu ergänzen, allerdings ohne die erste in ihrer Relevanz zu mindern. Vielmehr das Gegenteil ist hier der Fall: Im Zuge der Pluralisierung von individuellen Lebensstilen und religiösen Deutungsmustern ist eine bestehende religiöse Pluralität noch radikaler zu interpretieren. Worauf eine sensible Wahrnehmung der ‘Zeichen der Zeit’ zunehmend hinzuweisen hat, ist die (zumindest in unseren Breiten sich einstellende) Erfahrung praktisch gelebten Christseins als Erfahrung einer *kognitiven Minderheit*. Nicht erst seit gestern wird hier der „Weg in eine nachchristliche Gesellschaft“⁸ besritten. Bereits zu Beginn der 1970er Jahre hat *Karl Rahner* in einer scharfen Gegenwartsanalyse eine „Kirche der kleinen Herde“ prognostiziert und es dabei nicht versäumt, zugleich Chancen und Gefahren aufzuzzeigen:

„Je kleiner die Herde Christi im Pluralismus der heutigen Gesellschaft wird, um so weniger darf sie sich eine Mentalität des Gettos und der Sekte leisten, um so offener muß sie nach außen sein, um so genauer und mutiger muß sie sich in jeweils gegebenen Fall fragen, wo wirklich die Grenzen liegen, die die Kirche und eine ungläubige Welt voneinander trennen.“⁹

Klammert man die ‘Frontstellung’ Kirche versus ungläubige Welt in *Rahners* Sprachduktus einmal aus, bleibt seine frühe Warnung vor einem neokonservativen Rückzug in die vermeintliche Sicherheit einer ‘kleinen Herde’ hoch relevant. Denn die Notwendigkeit einer Verortung und einer Bestimmung des Selbstverständnisses und des Anspruchs christlich-kirchlichen *und* praktisch-theologischen Handelns in der Verhältnisbestimmung zur individualisierten und pluralisierten Gesellschaft besteht heute mehr denn je. So haben zum Milleniumswechsel auch die *deutschen Bischöfe* in ihrem Zukunftsentwurf einer missionarischen Kirche „*Zeit zur Aussaat*“ diesen Sachverhalt insofern offensiv aufgegriffen, als sie davon ausgehen, dass inmitten einer „pluralen, vieles nivel-

⁶ Ebd., 287. Vgl. zum gesamten Problemkomplex auch *Uta Pohl-Patalong* (Hg.), *Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven*, Schenefeld 2003.

⁷ *Leimgruber* 2006 [Anm. 2], 53.

⁸ *Norbert Mette*, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 15.

⁹ *Karl Rahner*, *Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance*, Freiburg/Br. u.a. 1972, 33.

lierenden und 'gleich-gütig' machenden Gesellschaft [...] das profilierte Zeugnis einer Minderheit durchaus neue Aufmerksamkeit"¹⁰ finde.

Auch wenn der Minderheitenbegriff als Beschreibungskategorie gewiss Grenzen aufweisen mag und sich sowohl soziologischen als auch politischen wie rechtlichen und historischen Differenzierungen bzw. Einwänden gegenüber sieht¹¹, bleibt eine religionssoziologische Verwendung desselben in religionspädagogischem Interesse – zumal wissenschaftssoziologisch präzisiert als *kognitive Minderheit* – so sinnvoll wie gewinnbringend. So hat *Karl Gabriel* zu Beginn der 1990er Jahre einen – zentralen Aspekt christentumsge-schichtlicher Transformationen unter den Bedingungen der entfalteten Moderne in „einschneidenden Prozessen der De-Institutionalisierung christlicher Religion“¹² gesehen. Das heißt, der etablierten, institutionell verfassten christlichen Religion gelinge es nicht mehr, in gleicher Weise wie bisher religiöse Orientierung und Verhaltensmuster in institutionell bestehende Muster einzuflechten. Christliche Deutungs- und Lebensformen seien vielmehr zu Realitäten der individuellen Wahl geworden, denn die kirchlich verfasste Religion habe an Selbstverständlichkeit verloren und besitze kein Monopol mehr auf den Bezirk des Religiösen. „Der weltgesellschaftliche religiöse Pluralismus reicht bis in die Erfahrungswelt zumindest großstädtischen Alltagslebens hinab.“¹³ *Gabriel* bemüht in diesem Zusammenhang den Begriff der religiösen Minderheit und diagnostiziert eine strukturelle Marginalität expliziter Religion im Ganzen des gesellschaftlichen Lebens.

Auf der Ebene des Individuums offenbart sich diese strukturelle Marginalität in einer „Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur“¹⁴, die *Franz-Xaver Kaufmann* dreifach begründet hat: Es sei *erstens* schwierig, auf Grund allgemein schwächer werdender Bereitschaft zu Verbindlichkeit und Identifikation zum Christen zu werden; *zweitens*, mit der Erfahrung eigener Sprachlosigkeit gegenüber entgegenstehendem Unverständnis als Christ in der modernen Kultur zu leben und zu handeln; *drittens* werde ein praktizierender Christ schwierig für seine Umwelt, wenn er sich kritisch hinsichtlich konkreter zeitgenössischer Sachverhalte äußere, denn er sehe sich dann allzu leicht dem Vorwurf des Moralismus oder Fundamentalismus ausgeliefert.

„Wer die Botschaft Jesu ernst nimmt, und dies mag als vorläufige Umschreibung des Begriffs 'Christ' genügen, wird in jeder, auch in einer sogenannten christlichen Kultur, in letzter Konsequenz zum Außenseiter.“¹⁵

Ange-sichts der bereits etablierten Analysen *Gabriels* und *Kaufmanns* sind Erfahrungen explizit gelebter Christlichkeit als *Minderheitenerfahrungen* zu qualifizieren, insbeson-

¹⁰ Die deutschen Bischöfe, „*Zeit zur Aussaat*“. Missionarisch Kirche sein, Bonn 2000, 9. Auch in dem vorausgegangenen Papier der französischen Bischöfe „*Proposer la foi dans la société actuelle*“ wird von 'Minderheitenphänomenen' gesprochen (vgl. in deutscher Übersetzung: *Die französischen Bischöfe*, Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996, Bonn 2000, 26f.).

¹¹ Vgl. dazu ausführlich *Jan Woppowa*, Widerstand und Toleranz. Grundlinien jüdischer Erwachsenenbildung bei Ernst Akiba Simon (1899-1988), Stuttgart 2005, 234-241.

¹² *Karl Gabriel*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg/Br. u.a. 1992, 146.

¹³ Ebd., 148.

¹⁴ *Franz-Xaver Kaufmann*, Über die Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur, in: ders., Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 209-234.

¹⁵ Ebd., 211.

dere hinsichtlich der Subjekte und ihrer expliziten religiösen Lebensformen, die sowohl einer verstärkten Selbstreflexion als auch einer Legitimation nach außen bedürfen und von der Umwelt mitunter skeptisch bis ablehnend bewertet werden. Eine „kognitive Minderheit“ (*Peter L. Berger*) nun zeichnet sich durch eine für sie selbst wesentliche Sicht der Wirklichkeit aus, die sich von derjenigen der umgebenden Gesellschaft und ihrem ‘Normalbewusstsein’ absetzt.

Kognitive Minderheit bezeichnet demnach „eine Gruppe von Menschen, deren Weltanschauung sich in charakteristischen Zügen von dem unterscheidet, was in ihrer Gesellschaft sonst als Gewifheit gilt. Anders gesagt: eine kognitive Minderheit ist eine Gruppe, die sich um einen vom Üblichen abweichenden ‘Wissensbestand’ gebildet hat bzw. bildet.“¹⁶

Als ein ‘abweichender Wissensbestand’ vom ‘Normalbewusstsein’ einer religiös pluralen bis indifferenten Gesellschaft kann hierbei das Bekenntnis zu einer expliziten Christlichkeit und zu den daraus resultierenden Lebensformen gelten. Denn es ist unmittelbar einleuchtend, dass „der Verweis auf staatskirchenrechtliche Absicherung, Taufstatistiken, die Attraktivität kirchlicher Trauungen oder den guten Ruf kirchlicher Wohlfahrtsverbände nicht die zunehmende *individuelle Minderheitenerfahrung* des einzelnen Christen [...] kompensieren“¹⁷ kann. Der Begriff der kognitiven Minderheit impliziert dabei zugleich eine praktisch-theologische Aufgabe: Dem *Faktum* des gesellschaftlichen Relevanzverlusts expliziter Religion korrespondiert die zu bewältigende *Problematik* von Minderheitenerfahrungen. Ob Letztere nämlich den Einzelnen in eine religiöse Subwelt und damit in die Gefahr der gesellschaftlichen Selbstisolierung abtauchen lassen, ist eine Frage der auch bildungsmäßig gebotenen Bearbeitung dieser Erfahrungen. So „befinden sich bewusste Christinnen und Christen in der Situation einer kognitiven Minderheit und können als solche nur bestehen, wenn sie in der Lage sind, sich mit ihrem Glauben kritisch auseinander zu setzen und ihn gegenüber dem ‘Normalbewusstsein’ eigenständig zu begründen.“¹⁸ Am Umgang mit den Alternativen *Anpassung* und *Widerstand*, als den beiden idealtypischen „Wahlmöglichkeiten, auf den massiven Druck der Umwelt zu reagieren“¹⁹, entscheidet sich die Frage nach der Plausibilität des Christlichen für das Individuum *und* die Gesellschaft. Darum wird für eine Theorie religiöser Bildung zunehmend die Frage relevant werden, wie auf solche Erfahrungen sowohl bildungstheoretisch als auch bildungspraktisch angemessen reagiert werden kann, ohne in eine defensive Rückzugsmentalität zu verfallen.²⁰

2. Experimentelles Lernen als Anzeiger einer pluralitätsbefähigenden Didaktik

Andragogisches Lernen wird mittlerweile als ein Verbund unterschiedlichster Lernwege begriffen, die sich ihrerseits auf eine Vielfalt didaktischer Zugänge beziehen: „An die

¹⁶ *Peter L. Berger*, Auf den Spuren der Engel. Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Freiburg/Br. 1991, 25f.; vgl. a. *ders.*, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt/M. 1973, 145ff.

¹⁷ *Alexander Foitzik*, Christen in der Minderheit, in: HerKorr 54 (11/2000) 541-543, 542.

¹⁸ *Rudolf Englert*, Erwachsenenbildung, in: NHRPG, (2002) 420-425, 421.

¹⁹ *Berger* 1973 [Anm. 16], 148.

²⁰ Zu unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten und deren Folgen vgl. *ders.* 1991 [Anm. 16], 40ff.

Stelle einer belehrenden Vermittlungsdidaktik sind mehr und mehr subjektgeleitete, ganzheitliche und dialogische Lernvorgänge getreten²¹. Man kann gegenwärtig von einem „Neuen Lernen“ (*Franz Rosenzweig*) sprechen, das beim fragenden Subjekt ansetzt, dessen Lernprozess darum in seiner Finalisierbarkeit zunächst ergebnisoffen bleiben muss und dessen Lernergebnisse individuell zu bewähren sind. Das wiederum verlangt didaktische Arrangements, „die Erwachsene befähigen, mit überlieferten Sinnperspektiven selbst schöpferisch umzugehen und diese Perspektiven auf ihre persönliche Lebenssituation zu beziehen“²². Eine Didaktik andragogischen Lernens bewegt sich heute vermehrt unter dem Einfluss postmodernen Denkens und folgt solchen Leitbegriffen wie: Differenz, Relativität, komplementäres und konstruktivistisches Lernen, Perspektivenverschränkung etc.²³ Damit wird auf die bestehende Vielfalt religiöser Einstellungen und Lebensformen didaktisch spiegelbildlich reagiert, nämlich mit Lernformen, die gerade Differenz und Relativität, Pluralität und Individualität zulassen und konstruktiv aufgreifen.

Meines Erachtens zeichnet sich hier eine Art andragogischen Lernens ab, die sich als *experimentelles Lernen* charakterisieren lässt. Experimentelles Lernen bewegt sich in einer Dialektik von subjektiven Zugängen und objektiven Anfragen, als eine vom lernenden Subjekt ständig neu zu bewährende ‘Anverwandlung’, allerdings ohne dabei beliebig werden zu dürfen. Die unter dem Dach einer allgemeinen religiösen Pluralitätsfähigkeit versammelten gängigen Basiskompetenzen der religiösen Urteils- und Unterscheidungsfähigkeit sind deshalb zu ergänzen durch eine Fähigkeit des Individuums zur religiösen *Positionierung*. Denn die spätmoderne Gesellschaft fordert das religiös suchende Subjekt geradezu heraus, sich im Dschungel der Weltanschauungen und Lebensofferten selbst zu positionieren, einen eigenen Standpunkt einzunehmen; ohne diese Fähigkeit bliebe eine Entscheidung zu expliziter Religiosität resp. Christlichkeit nur Makulatur und wäre praktisch nicht lebbar. So wird „Wählen lernen“²⁴ zu einer der Hauptaufgaben religiöser Lern- und Bildungsprozesse, allerdings mit der notwendigen Konsequenz, das Gewählte auszuprobieren, argumentativ zu vertreten und praktisch zu bewähren. Dazu zwingen nicht nur die Herausforderungen religiöser Pluralität und die Erfahrungen als kognitive Minderheit; vielmehr sind diese gerade erst die Bedingung der Möglichkeit eines Wählen-Lernens, das positiv begriffen der erste Schritt ist hin zu einem im besten Fall individuell gefundenen und kollektiv eingebundenen Standpunkt. Religiöse Erwachsenenbildung würde somit zu einem ausgezeichneten Ort experimentellen Lernens, in dem es nicht zuletzt auch um die Zukunft des Christlichen geht.²⁵ Das heißt, ein individualisiertes experimentelles Lernen trifft insofern auf ein christlich-

²¹ Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 5], 289.

²² Rudolf Englert, Von der Katechese zur Salutogenese? Wohin steuert die religiöse Erwachsenenbildung?, in: ders. / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 83-106, 106.

²³ Vgl. die Vielfalt unterschiedlicher Konzepte und Wege bei Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 5].

²⁴ Rüdiger Sachau, Der schlafende Riese. Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Moderne, in: Pohl-Patalong 2003 [Anm. 6], 7-18, 13.

²⁵ Vgl. diesbezüglich den programmatischen Titel bei: Rudolf Englert, Religiöse Erwachsenenbildung als Experimental-Labor zukunftsfähigen Christentums, in: Matthias Blum / Andreas Hölscher (Hg.), Die Kunst der Glaubensvermittlung. Perspektiven zeitgemäßer Religionspädagogik, Berlin 2002, 191-210.

kirchliches Interesse, als eine sich missionarisch verstehende Kirche doch vielgestaltiger Glaubenszeugnisse, mehr noch sprachfähiger Glaubenszeugen bedarf²⁶, die den existenziellen „Wahrheitstest“²⁷ nicht scheuen.

Wahrheit ist dabei dynamisch zu verstehen als *Bewährung*, ganz in der Folge des jüdischen Denkens *Rosenzweigs*:

„In der Wirklichkeit der Existenz wird die Wahrheit nicht *bewiesen*, sondern *erprobt*: wahr ist, was auf die Probe gestellt werden kann. Eine Wahrheit glauben heißt für sie zeugen. [...] Vom Standpunkt des Menschen ist wahr, wofür er lebt; indem er seinen Glauben lebt, bewährt er ihn, zeugt er dafür als für seinen Teil Wahrheit.“²⁸

Unter diesem Wahrheitsbegriff ist ein experimentelles, probierendes Lernen anzusetzen, das sich zugleich als ein Erlernen religiöser Positionierungsfähigkeit begreift. Spätestens die konkrete Zielperspektive eines religiösen Standpunkts des lernenden Subjekts verlangt eine religiöse Urteilskraft, die den argumentativen Anspruch (auch Wahrheitsanspruch!) eines postmodern geprägten experimentellen Lernens einfordert und bestätigt.

3. Vorschlag für einen neuen Begriff religiöser Erwachsenenbildung

Wenn heute religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Trägerschaft zu Gunsten einer Pluralität individuell bewährter Lernwege und Lebensoptionen ihren exklusiven Standpunkt und Wahrheitsanspruch zwar relativiert sieht, diesen aber dennoch nicht aufgeben will und darf – und mit Blick auf das universale Heilsversprechen der jüdisch-christlichen Tradition auch nicht aufgeben kann, kommt ihr gerade unter diesen Bedingungen doch eine besondere Rolle zu:

„Religionen mit einem hohen *Wahrheitsanspruch* tun sich schwer mit einer solchen Relativierung. Gerade deshalb könnten sie sich vielleicht als treibende Kräfte erweisen, in Dialog und Verständigung nach dem zu fragen, was im Differenten verbindet und dem auf die Spur zu kommen, was eben keine Relativierung duldet.“²⁹

Wie könnte demzufolge ein Begriff religiöser Bildung bzw. religiöser Erwachsenenbildung konturiert werden, der genau das einzulösen vermag? Inwiefern böte ein solcher Bildungsbegriff ein Unterscheidungskriterium inmitten von Differenz und Relativierung?

3.1 Gegenwärtige Rahmenbedingungen

Bevor im Anschluss ein möglicher Antwortversuch diesbezüglich unternommen wird, sollen zunächst in aller Kürze einige Rahmenbedingungen bzw. Kriterien skizziert werden, die ein gegenwärtiger Bildungsbegriff erfüllen sollte.

Ein auf die oben genannten Herausforderungen und Lernkontexte Bezug nehmender Begriff religiöser Bildung:

²⁶ Vgl. *Zeit zur Aussaat* 2000 [Anm. 10], 16ff.

²⁷ *Paul VI.*, Apostolisches Schreiben „*Evangelii nuntiandi*“ über die Evangelisierung in der Welt von heute, Bonn 1975, 19 (Nr. 24).

²⁸ So erläutert der jüdische Philosoph *Stéphane Mosès* das Denken Franz Rosenzweigs: *Stéphane Mosès, System und Offenbarung. Die Philosophie Franz Rosenzweigs*. Mit einem Vorwort von Emmanuel Lévinas, München 1985, 214.

²⁹ *Eglert / Leimgruber* 2005 [Anm. 5], 287f.

- muss die Problematik von Minderheitenerfahrungen ernstnehmen und diese als produktive Handlungsimpulse für die Gestaltung religiöser Lernprozesse integrieren;
- hat sich nach den Bildungssubjekten und nach ihren individuellen experimentellen Lernwegen auf der einen Seite zu richten und sich an den Bildungsgütern der jüdisch-christlichen Tradition auf der anderen Seite zu orientieren;
- muss Differenz und Pluralität sowohl auf Seiten der Adressaten als auch hinsichtlich bestehender Antworten und Konzepte aushalten können;
- darf nicht der Gefahr einer völligen Ökonomisierung und Funktionalisierung des Lernbegriffs in den Tendenzen seiner Verkürzung auf berufsspezifische Kompetenzen und marktconforme 'soft skills' erliegen;
- sollte die kritische Stimme einer kognitiven Minderheit konstruktiv zu Gehör bringen;
- sollte sich damit schließlich in den Dienst eines allgemeinen Bildungsbegriffs stellen, dem es immer auch um die Transformation von Strukturen gesellschaftlicher Inhumanität und Ungerechtigkeit gehen muss.

3.2 Negative Dialektik als fundamentaler Ausgangspunkt

Ein Begriff religiöser Bildung resp. Erwachsenenbildung kann in der Folge postmodernen Denkens allerdings nicht einfach deduktiv abgeleitet werden, sei es aus einem fraglos vorgegebenen 'christlichen Menschenbild', sei es aus einer offenbarungspositivistischen oder einer exklusiven innertheologisch argumentierenden Position heraus. Er stünde insgesamt auf einem zu schwachen Fundament innerhalb eines unter den Vorzeichen postmodernen Denkens geführten Diskurses und setzte sich (zu Recht) dem Vorwurf aus, die bestehenden Bedingungen religiöser Pluralität und Individualisierung weder hinreichend zu beachten noch konstruktiv aufzugreifen.³⁰ Dagegen scheint ein Begriff religiöser Bildung besser geeignet, der versucht, in Anlehnung an ein Differenz und Pluralität wahrendes Denken zu argumentieren, ohne dabei aber einen bestehenden Anspruch auf 'Wahrheit' aufgeben zu müssen.

Einen möglichen Kristallisationspunkt dafür könnte meines Erachtens die seinerzeit von *Edward Schillebeeckx* aufgedeckte und wohl nach wie vor bleibend aktuelle Erfahrung der *Bedrohung des Humanums* darstellen. In seinen fundamentaltheologischen Auseinandersetzungen mit dem Korrelationsprinzip zu Beginn der 1970er Jahre hat *Schillebeeckx* nach einer universalen Verständigungsbasis für das menschliche Suchen und Sprechen von Sinn gesucht und diese in der Bedrohung des Humanums verankert:

„Bei allem Pluralismus finden wir in den positiven Entwürfen von Menschen das Element des gemeinsamen Suchens, das stets bedrohte 'Humanum' zu verwirklichen.“³¹

Wo ein insbesondere religiöser Pluralismus in seinen zahlreichen Facetten und Schattierungen zur Bedrohung der Menschlichkeit des Menschen wird, ist nicht nur eine christliche Theologie herausgefordert, für die Verteidigung des Humanums einzutreten, son-

³⁰ Vgl. diesbezüglich die scharfe Kritik *Mathias Sellmanns* an den Leitbilddokumenten der kirchlichen Erwachsenenbildung in *ders.* 2005 [Anm. 4].

³¹ *Edward Schillebeeckx*, Das Korrelationskriterium. Christliche Antwort auf eine menschliche Frage?, in: *ders.*, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971, 83-109, 96.

dem ebenso und gleichermaßen sowohl eine allgemein menschliche Bildung als auch insbesondere eine religiöse Bildung – und zwar als gemeinsamer „Widerstand gegen die Bedrohung des Menschseins“³². In einer *negativen Dialektik* sieht *Schillebeeckx* das „universale Vorverständnis aller positiven Entwürfe vom Menschen“³³ angelegt, das er zugleich zur Grundlage korrelativen Denkens macht:

„Die Allgemeinheit des Humanums, das uns in und durch Jesus Christus angesagt und zugesagt ist, das Reich Gottes, steht in Korrelation zum universal gültigen Vorverständnis einer dialektischen Erfahrung: der Erfahrung, daß das Humanum ständig bedroht wird und daß die Menschen sich dieser Bedrohung ständig widersetzen in einem Suchen nach dem Humanum, von dem sie erfassen, daß sie es nicht in ihrer Macht haben.“³⁴

Die menschliche Suche nach dem Humanum bei gleichzeitigem Widerstand gegen dessen Bedrohungen bleibt also ein ständiger Differenzierungsprozess ohne eine endgültige Festlegung und insofern ein negativ-dialektisches Unterfangen.

3.3 *Auf der Suche nach dem Menschen: religiöse Bildung als geistiger Widerstand*³⁵

Die Antwort des Menschen auf die Sinnfrage impliziert nach *Schillebeeckx* zugleich den „fundamentale[n] Widerstand gegen Unsinn [...], sein Veto gegen Menschenunwürdigkeit in welcher Form auch immer und zugleich seine Ohnmacht, den gesuchten Sinn theoretisch in eindeutiger Weise zu umschreiben“³⁶.

Das Praktischwerden dieser Antwort heißt Bildung, zunächst im Sinne einer individuellen Haltung und Verhältnisbestimmung des Subjekts zur Gesellschaft. Religiöse Erwachsenenbildung auf der Basis dieser negativen Dialektik hat nun Lernprozesse zu initiieren, die genau diese Selbstbildung ermöglichen. In diesem Sinne rekurriert sie auf einen Begriff religiöser Bildung als Widerstand – wissenssoziologisch präzisiert als kognitiver, besser geistiger Widerstand gegen die Bedrohung des Humanums. Die Attribution *geistiger* Widerstand soll dabei den hier ausschließlich beabsichtigten Bildungsbezug des Widerstandsbegriffs herausstellen, denn es geht weniger um ein politisches Recht auf Widerstand oder um eine ethische Bewertung von aktivem und passivem Widerstand als vielmehr um eine „existentiell notwendige Haltung des Menschen im Rahmen seines gesellschaftlichen Seins“³⁷.

Zugleich erweist eine solche religiöse Erwachsenenbildung ihre gesellschaftskritische Relevanz einerseits sowie ihre kommunikative Anschlussfähigkeit in der Verständigung über Sinn und Unsinn im religiösen Pluralismus andererseits. Bildung, nun als Prozess begriffen, hat ein stetiges „Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen“ (*Heinz-Joachim Heydorn*) als genuine Aufgabe, angebunden an eine Suche und

³² Ebd., 97.

³³ Ebd.

³⁴ Ebd., 98.

³⁵ Zum gedanklichen Ursprung und ausführlichen Hintergrund der folgenden Ausführungen im jüdischen Bildungsdenken des 20. Jahrhunderts vgl. *Woppowa* 2005 [Anm. 11] sowie neuestens *ders.*, Standpunkte suchen. Jüdisches Bildungsdenken als Herausforderung und Anregung für eine Theorie religiösen Lernens und religiöser Bildung, in: Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), *Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik*, Münster 2007, 283-298.

³⁶ *Schillebeeckx* 1971 [Anm. 31], 98.

³⁷ *Ursula Pfeiffer*, *Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn*, Hamburg 1999, 14.

Bewahrung des Menschlichen als dem für das konkrete Individuum unter dem Anspruch von Sozialität und Solidarität Lebbar und Lebensdienlich.³⁸ Religiöse Erwachsenenbildung kann gerade darin ihre Pluralitätsfähigkeit erweisen, dass sie sich zur Anwältin des Humanums macht und gegen mögliche Bedrohungen der Freiheit und Würde des Menschen Einspruch erhebt³⁹, ohne aber zugleich auch das gesuchte Humanum positiv definieren zu wollen. Eben darin zeigt sich die negative Dialektik dieses Ansatzes. Insbesondere gilt dies im Widerstand gegen einseitige Funktionalisierungen von Bildung in gesellschaftspolitischen und ökonomischen Interessen innerhalb der gegenwärtigen Wissens- und Lerngesellschaft, wie die *EKD-Denkschrift „Maße des Menschlichen“* erst 2003 deutlich herausgestellt hat:

„Mehr Wissen bedeutet nicht automatisch mehr Orientierung [...]. Die Aufforderung zum ‘Lebenslangen Lernen’ ist ambivalent. [...] Wenn das ‘Lebenslange Lernen’ zu einem Diktat der lebenslänglichen Anpassung an sich ständig verändernde wirtschaftliche Erfordernisse und Ziele verengt wird, müssen wir widerstehen.“⁴⁰

Und zwar auch hier unter der Wahrung von Differenz und Pluralität:

„Ein am Subjekt orientiertes Bildungskonzept ignoriert nicht die gesellschaftspolitische und ökonomische Funktion von Bildung – im Gegenteil, sie fördert diese. Aber nicht über Kompromisse, Unterordnungen oder Einebnungen, sondern über Differenz.“⁴¹ Damit plädiert auch die *Denkschrift* für einen mehrdimensionalen Begriff religiöser Bildung:

„*Bildung ist dringend als geschichtliche, ästhetische, religiöse, ethische und philosophische Bildung erforderlich.* Die Marginalisierung der nicht verrechenbaren Seiten menschlichen Lebens wäre im Spiegel der ‘Maße des Menschlichen’ unverantwortlich.“⁴²

Religiöse Erwachsenenbildung in christlicher Trägerschaft sieht sich deshalb mehr und mehr vor die Aufgabe gestellt, Widerstand zu leisten gegen Phänomene religiöser „Halbbildung“ (*Theodor W. Adorno*). Letztere begegnen etwa dort, wo die ernsthafte Suche des Menschen nach Sinn und Orientierung karikiert wird durch das marktförmig wechselnde Angebot ‘konsumierbarer Religion’, wo individuelle Grenzerfahrungen und Ohnmächte zum Spielball der medialen Unterhaltung werden, wo Religion bzw. Glaube in die Irrationalität abgedrängt und ästhetisiert wird oder gar fundamentalistische Züge annimmt; wo Religion in bloßer Funktionalisierung aufgeht und wo schließlich eine pseudoreligiöse Praxis in die Pervertierung und Verachtung menschlicher Würde und Freiheit und damit in die Negierung des Humanums schlechthin mündet.

Religiöse Erwachsenenbildung könnte im Moment des geistigen Widerstands ihre „produktive Ungleichzeitigkeit“ (*Johann Baptist Metz*) insofern unter Beweis stellen, als es

³⁸ An dem Kriterium ‘gelingenden Lebens’ hat bereits *Thomas Bornhauser* seinen Ansatz komplementären Erwachsenenlernens ausgerichtet (vgl. in Kürze *ders.*, Respekt und Repertoire. Religiöse Bildung auf der Grundlage von Komplementarismus und Konstruktivismus, in: Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 151-165).

³⁹ Vgl. auch *Rudolf Englert*, Was bringt uns Bildung?, in: Pohl-Patalong 2003 [Anm. 6], 19-29, 26f., der die „gefährdete Freiheit“ als ein zukünftiges Bewährungsfeld von Bildung markiert.

⁴⁰ *Maße des Menschlichen*. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2003, 7.

⁴¹ Ebd., 75.

⁴² Ebd., 90 (Hervorhebung im Original). Vgl. zur konzeptuellen und didaktischen Mehrdimensionalität religiöser Erwachsenenbildung *Englert / Leimgruber* 2005 [Anm. 5], 289.

ihr zugleich um eine „zeitgerechte Inspiration und Irritation durch religiöse Ungleichzeitigkeit“⁴³ gehen muss. Dies geschieht, indem sie ihren spezifischen Beitrag zu leisten versucht, eine diffuse inhumane Pluralität in eine dem Menschen dienende *markante Pluralität* zu transformieren und eine schwache, gleich-gültig machende Toleranz in eine *starke, positionierte Toleranz* im Umgang mit dem Differenten und Anderen zu verwandeln und schließlich die Frage nach dem Menschen offen zu halten. Eine kognitive Minderheit würde sich so zu Gehör bringen, ohne sich selbst zu isolieren.

⁴³ Johann Baptist Metz, Produktive Ungleichzeitigkeit, in: Jürgen Habermas (Hg.), Stichworte zur 'Geistigen Situation der Zeit'. Bd. 2. Politik und Kultur, Frankfurt/M. 1979, 529-538, 530. Vgl. außerdem Gottfried Orth, Zur erwachsenenbildnerischen Bedeutung prophetischer Traditionen, in: Englert / Leimgruber 2005 [Anm. 4], 182-194.

Martin Dust, „Unser Ja zum neuen Deutschland“. Katholische Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur (Studien zur Bildungsreform; Bd. 49), Frankfurt/M. u.a. (Peter Lang) 2007 [636 S.; ISBN 978-3-631-55693-1]

Der Weg zu einer differenzierten Sicht auf das Verhältnis der katholischen Kirche zum Nationalsozialismus war mühsam und steinig – und er ist längst nicht bis zu Ende beschritten. Das führt der Autor *Martin Dust* seinen Leser/innen in seiner mentalitätsgeschichtlichen Studie zur Geschichte der katholischen Erwachsenenbildung von der Weimarer Republik bis in die Zeit der Nazi-Diktatur drastisch vor Augen. Er weist einen bedrückenden Konsens zwischen gesellschaftspolitischen Entwürfen katholischer Bildungsarbeit und der Ideologie des Nazismus nach. Das gemeinsame Feindbild: die Moderne (in Gestalt der Weimarer Republik) und ihr ‘Gefolge’, zusammengefasst in Schlagworten wie Liberalismus, Rationalismus, Individualismus, Pluralismus und Bolschewismus. Der Gegenentwurf: die ideale Verbindung von Glaube und Welt in der als ‘natürlich’ angesehenen, organisch-ständischen Gemeinschaft, theologisch überhöht im Bild des mystischen Leibes Christi und einer am Mittelalter orientierten Vision des ‘Heiligen römischen Reiches deutscher Nation’. Das Bildungsideal: der ‘vergeistigte’ Mensch, der jenseits rationaler Verstandesbildung das Seelische, Übersinnliche und Überzeitliche zu schauen vermag.

Sein Fazit: „Im Gedankengut des katholischen Milieus als auch der katholischen Erwachsenenbildung dominierten autoritäre, nationale, völkische und antidemokratische Grundmuster. [...] Die weitreichenden ideologischen Affinitäten machten – verbunden mit der obrigkeitstaatlichen Fixierung – die Attraktivität der Nazi-Diktatur für katholische Erwachsenenbildner und weite Teile des katholischen Milieus aus; deshalb wurde der Diktatur Gefolgschaft bis zum Ende geleistet“ (554).

Bis zu diesem Fazit ist es jedoch ein weiter Weg. Die aus sechs Kapiteln bestehende Studie folgt nach einer Übersicht über die historischen, pädagogischen und organisatorischen Kontexte der katholischen Kirche und ihrer Erwachsenenbildung (*Kap. 2; 67-105*) im Wesentlichen einem Dreischritt: Als erste Quelle dient die Zeitschrift „Prediger und Katechet“, ein Periodikum mit verwertbaren Predigtvorlagen für den Klerus, wie sie auch heute noch in der pastoralen Praxis zu finden sind. *Dust* nähert sich seinem Gegenstand also zunächst auf der Ebene allgemeiner katechetischer Bemühungen der Multiplikatoren im katholischen Milieu zwischen 1929 und 1938 (*Kap. 3; 107-235*). Als zweite Quelle wertet der Autor Publikationsorgane des *Zentralbildungsausschusses der katholischen Verbände Deutschlands (ZBA)* aus (*Kap. 4; 237-372*). Im Zentrum steht die Zeitschrift „Volkstum und Volksbildung“, die der Dachverband katholischer Erwachsenenbildungsarbeit 1929-33 herausgab; am Rande werden aber auch die Vorläuferzeitschrift „Volkskunst“ (ab 1912), sowie die Nachfolgeschrift „Geweihte Gemeinschaft“ (ab 1934) als Kontexte berücksichtigt. Herausgearbeitet wird die programmatische und ideologische Ausrichtung des Verbandes, dessen erstes Ziel die „Förderung und Vertiefung der freien Bildungsarbeit auf katholischer Grundlage“ (97) war und der Ende der 1920er Jahre über 5 Millionen Mitglieder und fünf Arbeitsgemeinschaften aufwies, darunter Schwerpunkte wie Rundfunk- und Filmarbeit, Theater, Büchereiwesen sowie Volkshochschularbeit. Der *ZBA* und seine Publikationen wirkten damit deut-

lich auch über das binnen-katholische Milieu hinaus in andere gesellschaftliche Bereiche. Mit der Auswertung des Nachlasses *Emil Ritters* (1881-1968), von 1912-33 Schriftleiter der Zeitschriften „Volkskunst“ und „Volkstum und Volksbildung“, nimmt der Autor als dritte Quelle die Individualebene am Beispiel eines prominenten Vertreters katholischer Erwachsenenbildungsarbeit in den Blick *Kap. 5; 373-548*). Das schriftliche Werk *Ritters* erweist sich auch deshalb als aufschlussreicher Fundus, weil es bis in die Nachkriegszeit reicht und eine von Selbstkritik weitgehend freie Kontinuität seiner Weltsicht über das Ende des Nazismus 1945 hinaus dokumentiert.

Die Analyse *Dusts* erfolgt auf allen drei Ebenen – binnenkirchlich, auf dem Bildungssektor und biographisch – entlang der Frage, was katholisches Denken sowohl in philosophisch-theologischer als auch in gesellschaftspolitischer Hinsicht in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts prägte, welche weltanschaulichen Prämissen dem pädagogischen Handeln also zugrunde lagen. Dabei weist er verheerende Übereinstimmungen weiter Teile des deutschen Katholizismus mit der Ideologie des Nazismus nach – lange vor 1933.

Das Fazit wirft auch mit Blick auf heutiges katholisches Engagement im Bildungsbereich viele Fragen und Diskussionsbedarf auf: Als anerkannter Träger mit einer spezifischen Weltanschauung ist die katholische Erwachsenenbildung derzeit ein wichtiger Bestandteil des plural gegliederten öffentlichen Weiterbildungsbereiches. Sie steht positiv zu demokratischen und freiheitlichen Prinzipien und ist dennoch Teil eines institutionellen Systems Kirche, das sich in seinen autoritären, hierarchischen und patriarchalen Strukturen kaum verändert hat. Die Ergebnisse der Studie nehmen die katholische Erwachsenenbildung in die Pflicht, das eigene Selbst- und Bildungsverständnis daraufhin immer wieder (ideologie)kritisch zu überprüfen. Darüber hinaus könnte die Rezeption der Arbeit die Frage aufwerfen, welche Rolle die katholische Kirche ihrer (Erwachsenen)Bildung zukünftig zukommen lassen wird in einem Gesellschaftssystem, das längst in der ungeliebten Moderne angekommen ist. Die Gefahr, Bildungsarbeit zum Instrument der Sicherung von Eigeninteressen und des Selbsterhalts zu degradieren, ist längst nicht gebannt.

Die Leistung der umfangreichen Studie liegt darin, durch die akribische Auswertung der Quellen eine wichtige Lücke in der historischen Erziehungsforschung zu schließen und zugleich einen kritischen Beitrag zum Selbstverständnis wesentlicher Bereiche katholischer Erwachsenenbildung in der Zeit zwischen Weimarer Republik und der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten zu leisten. Als kontinuierlicher Lesestoff für Praktiker/innen ist sie dennoch leider nur bedingt geeignet, da Aufbau und Struktur zuweilen etwas unübersichtlich sind und einer Logik folgen, die sich nicht unmittelbar erschließt. Insgesamt trägt die Publikation deutlich den Charakter einer Dissertation – was sich mit Blick auf die Rezeption durch Praktiker/innen in der Regel als Hemmschuh auswirkt. Für den Einsatz in der Bildungsarbeit (Religionsunterricht oder Erwachsenenbildung) rund um mentalitätsgeschichtliche Fragen des deutschen Katholizismus in der Zwischenkriegszeit erweisen sich die umfängliche Zitatensammlung und die zusammenfassenden Kurzkapitel zu Einzelthemen jedoch als wahre Goldgruben.

Ralf Gaus, ReligiON AIR. Religiöse Radioarbeit mit Jugendlichen (Zeitzeichen; Bd. 20), Ostfildern (Schwabenverlag) 2007 [276 S.; ISBN 9783-7966-1355-5]

Im Zentrum der 2006/07 an der katholisch-theologischen Fakultät in Tübingen eingereichten Dissertation steht die Frage nach den Möglichkeiten eines Theologisierens mit Jugendlichen und – darin eingeschlossen – die Frage nach der religiösen Identitätsbildung von Jugendlichen. Unter Theologisieren versteht *Ralf Gaus* die Deutung der eigenen Person und der Welt durch die Jugendlichen unter der Perspektive Gottes und das Sprechen der Jugendlichen aus ihrer jeweils eigenen Gotteserfahrung.

Ausgangspunkt und empirische Grundlage für die Dissertation ist die Arbeit mit einer Gruppe von Jugendlichen, die unter dem Titel KREUZ&QUER für das Jugendprogramm DASSING des SWR kurze kirchliche Verkündigungssendungen von maximal 90 Sekunden eigenverantwortlich produzierten, die zu unterschiedlichen Zeiten in das weitgehend durch Musik bestimmte Radioprogramm eingestreut wurden. *Gaus* stellt in einem ersten Kapitel diese Arbeit mit den Jugendlichen detailliert vor (18-67). Er beschreibt die Entstehung und die Konzeption der öffentlich rechtlichen Jugendprogramme und analysiert im Anschluss an die Darstellung der Konzeption und der rechtlichen Verankerung kirchlich verantworteter Verkündigungssendungen die besondere medien- und religionspädagogische Arbeit bei KREUZ&QUER. Danach präsentiert *Gaus* eine methodisch reflektierte Auswertung von insgesamt neun Interviews mit ausgewählten Jugendlichen, die bei KREUZ&QUER mitgearbeitet haben. Einbezogen in diese Auswertung wird jeweils ein von den Jugendlichen selbst produzierter Radiobeitrag.

Die empirischen Untersuchungsergebnisse veranschaulichen, was *Gaus* konkret unter einem Theologisieren mit Jugendlichen versteht, und sie legen, so *Gaus*, die Vermutung nahe, dass ein solches an der praktischen Medienarbeit im Radio veranschaulichtes Theologisieren eine persönlichkeits- und identitätsbildenden Bedeutung für die Jugendlichen haben kann. Der theoretischen Abklärung dieser Vermutung sind die nachfolgenden Kapitel gewidmet. *Gaus* will in seiner Arbeit nämlich nicht bei den empirisch erhobenen Erkenntnissen stehen bleiben, sondern diese auch theoretisch in einem umfassenden medien- und religionspädagogischen Horizont fundieren und weiterführen. Dazu referiert er zum Teil weit ausholend unterschiedliche Positionen und Theorieansätze aus verschiedenen Disziplinen und Fachgebieten (Sozialwissenschaften, Medienpädagogik Religionspädagogik), die er dann am Ende jeweils noch einmal auf die Leitfrage der Arbeit hin, nämlich des Theologisierens mit Jugendlichen befragt. So befasst sich *Gaus* beispielsweise mit dem Ansatz einer handlungsorientierten Medienpädagogik und verknüpft diesen Ansatz dann mit religionspädagogischen Positionen. Unter der Überschrift „Jugend und Identitätsbildung“ erörtert er breit Ergebnisse der Jugendforschung (100-183). Er diskutiert die Frage der Entwicklung der Gottesbeziehung bzw. des Gottesverständnisses bei Kindern und Jugendlichen und referiert in diesem Zusammenhang ausführlich die Theorien von *Fritz Oser / Paul Gmünder* und von *James W. Fowler*. Schließlich fügt *Gaus* seinen vorrangig sozialwissenschaftlich, medienpädagogisch und religionspädagogisch orientierten Überlegungen abschließend ein ausdrücklich theologisches Kapitel unter der Überschrift „Zur theologischen Deutung von Jugend“ an (184-236). Hier befasst er sich mit dem Thema ‘Jugend’ in den biblischen Schriften, in kon-

ziliaren und synodalen (*Medellin, Puebla, Würzburger Synode*) Texten und begründet in einer systematisch-theologischen Reflexion zusammenfassend, inwiefern Jugendliche selbst als Subjekte von Theologie begriffen werden können.

Im Ergebnis steht für *Gaus* fest, dass Jugendliche sehr wohl in der Lage sind, ihr eigenes Leben und ihre Person, die Gesellschaft sowie Welt und Kultur unter der Perspektive Gottes zu interpretieren, und dies dann auch auf der Grundlage eigener Gotteserfahrungen in ihren Radiobeiträgen zum Ausdruck bringen können. Damit, so folgert *Gaus*, eröffnet sich den Jugendlichen durch die Medienarbeit in der Perspektive des Theologisierens zugleich eine gute Möglichkeit zur religiösen Identitätsbildung unter den Bedingungen und in den Verhältnissen unserer modernen Lebenswelt. *Gaus* beabsichtigt zu zeigen, dass dieser Identitätsbildung eine eigene Dignität zukommt, die deshalb auch für die Medienpädagogik und für die Religionspädagogik verbindliche Zielperspektiven vorgibt.

Wer aufgrund des Titels „ReligON Air. Religiöse Radioarbeit mit Jugendlichen“ vor allem praktische Hinweise erwartet, wird bei der Lektüre der Arbeit schnell enttäuscht werden. *Gaus* macht es den Lesern und Leserinnen nicht leicht. Zwar gründen seine Überlegungen in einem empirisch ausgewerteten Projekt, und hier lassen sich auch praktische Hinweise entdecken, das eigentliche Anliegen der Arbeit besteht aber in einer medien- und religionspädagogisch miteinander vermittelten theoretischen Durchdringung der im Theologisieren mit Jugendlichen angelegten Möglichkeit zur Identitätsbildung am Beispiel religiöser Radioarbeit. *Gaus* wählt dazu den Weg einer umfassenden, oft weit ausholenden und teilweise mühselig zu lesenden Zusammenstellung und Präsentation von Positionen und Meinungen wissenschaftlicher Diskurse jeweils mit einer abschließenden Rückkoppelung an das Dissertationsthema. Der theoretisch weiterführende Forschungsertrag dieses langen Weges hält sich freilich insofern in Grenzen, als die religions- und medienpädagogische Bedeutung des empirisch gut erschlossenen und kommentierten Projektes auch ohne den (wohl der Dissertation geschuldeten) breit angelegten Theorieüberbau ausreichend erfasst und verstanden werden kann. Man mag mit Blick auf die konkrete medien- und religionspädagogische Praxis einwenden, dass das Theologisieren mit Jugendlichen durch religiöse Radioarbeit immer nur sehr wenige Jugendliche erreichen wird. Dieser Einwand ist berechtigt, aber er übersieht, dass zunehmend mehr Jugendliche heute über das Internet zu Produzenten eigener Formate werden. Was *Gaus* am Beispiel der Radioarbeit als Theologisieren mit Jugendlichen zur Identitätsbildung einleuchtend vorgetragen hat, muss mit Blick auf das Internet und seine spezifischen Möglichkeiten für Jugendliche, eigene Beiträge zu produzieren und im Netz zu präsentieren, weitergedacht werden. Dafür könnten die Überlegungen von *Gaus* exemplarisch durchaus wegweisend sein. Dass es hier freilich noch einen erheblichen Forschungs- und Handlungsbedarf gibt, bemerkt *Gaus* selbst am Ende seiner Dissertation.

Elisabeth Naurath, *Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 2007 [316 S., ISBN 978-3-7887-2218-0]

Das *Erkenntnisinteresse* der Untersuchung, einer Habilitationsschrift am Lehrstuhl für Evangelische Religionspädagogik der Universität Augsburg, liegt auf verschiedenen Ebenen. Zum ersten soll schulpraktisch und pastoral die Kompetenz zu Mitgefühl entwickelt und gefördert werden, um gewalttätigem Handeln entgegenzuwirken. Zum zweiten soll der in Theologie und Religionspädagogik weitgehend unentdeckte Terminus 'Mitgefühl' in seiner Entsprechung zum biblischen Begriff der Barmherzigkeit erhellt werden. Schließlich – und hierin liegt das *vorrangige Interesse* der Arbeit – soll die Bedeutung emotionaler Einfühlung für die ethische Bildung hervorgehoben werden. Von einem „eher weiten, synthetischen Interesse [...], das sowohl innerhalb der theologischen Bezugswissenschaften Zusammenhänge aufzeigen möchte, als auch interdisziplinäre Fragestellungen und Erkenntnisse aufnimmt“ (XVII), spricht die Verfasserin daher in der *Einleitung* (§ 1).

Thematisch ist die Arbeit, diesem Ansatz folgend, breit angelegt. Die drei Teile der Gliederung spiegeln die oben genannten Problemstellungen. Im *Teil I* (1-62) steht das Thema 'Gewalt' in zweifacher Perspektive im Fokus. § 2, der die von der Autorin intendierte Lebensweltorientierung (XVII) am deutlichsten erkennen lässt, zeichnet die aktuelle „Kinder und Jugendgewalt als [gesellschaftliches und damit auch pädagogisches] Problem“ nach, bis hin zur Darstellung humanwissenschaftlicher Begründungsmodelle und sozialer Bedingungsfaktoren für Gewaltbereitschaft. § 3 richtet den Blick auf „das Thema 'Gewalt' aus religionspädagogischer Perspektive“, setzt bei den biblischen Perspektiven theologischer Anthropologie und des Gottesbildes an, reflektiert sie religionspädagogisch und stellt abschließend den inhärenten Zusammenhang von Gewalt und (mangelndem) Mitgefühl her.

So wendet sich *Teil II* (63-157) folgerichtig dem Thema 'Mitgefühl' zu und entfaltet es zum einen in seinen *theologischen Perspektiven* (§ 4, „Mitgefühl als Gabe und Aufgabe“), zum andern in einer *emotionspsychologischen Grundlegung* (§ 5, „Mitgefühl als Parameter einer emotionalen Ontogenese des Individuums“). Beide Aspekte gehen *methodisch* wiederum von den jeweiligen fachlichen Grundlagen aus (biblisch gesehen etwa von der Barmherzigkeit Gottes als theologischem Ort des Mitgefühls) und durchdenken sie bis hin zu den praktischen Folgerungen (emotionspsychologisch gesehen etwa, indem die Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Mitgefühl detailliert aufgeschlüsselt werden).

Teil III (158-283), überschrieben mit „Mitgefühl als Schlüssel zur ethischen Bildung: Eine religionspädagogische Herausforderung“, greift den Untertitel des Buches auf und bildet den Kern der Arbeit. § 6 plädiert für „Ethische Bildung als emotionale Bildung“, reflektiert auf theologischer Basis die emotionale Dimension in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen und fordert schlussfolgernd die „emotionspsychologische Erweiterung des entwicklungspsychologischen Basiswissens für ReligionspädagogInnen“. In § 7 werden „Perspektiven für die Praxis“ in Gemeindepastoral und Religionsunterricht angeboten.

Hauptthese des Werkes ist die Notwendigkeit einer „Erweiterung und Ergänzung der bisher stark auf die Kognitionspsychologie ausgerichteten“ (155) ethischen Erziehung durch eine *emotionale Bildung*. Damit will die Autorin „keinesfalls für einen neuen Antagonismus ‘Emotion gegen Kognition’“ plädieren, sondern der Erkenntnis der neueren Forschung Rechnung tragen, „dass vorrangig kognitiv bestimmte Konzepte eben auch vor- bzw. unterbewusst gebildet werden“ (ebd.). Im Anschluss etwa an *Martin Schreiner* und *Rolf Sistermann* konstatiert sie ein Defizit emotionalen Lernens, insbesondere im protestantischen Raum, und belegt dies in einer Vorstellung wichtiger religionspädagogischer Konzeptionen von *Richard Kabisch* bis *Ingo Baldermann*. Ihr Ziel ist es, den *Zusammenhang von Fühlen, Denken und Handeln* herzustellen (vgl. 200ff.). Der Begriff ‘Mitgefühl’, der dem biblischen Verständnis der (von Gott ausgehenden) Barmherzigkeit am nächsten kommt, scheint dabei zur Charakterisierung der intendierten Haltung besser geeignet als ‘Mitleid’ oder ‘Empathie’.

Mit der Kritik an einer weitgehend kognitionspsychologisch orientierten Religionspädagogik greift die Autorin aktuelle Trends in der religionspädagogischen Diskussion auf. Ihr breiter Ansatz erlaubt einerseits den notwendigen Brückenschlag zu den Humanwissenschaften bis hin zur Neuropädagogik, lässt andererseits wenig Raum für eine *systematische Entfaltung* der „intendierte[n] Synthese [...] von affektiven, kognitiven und pragmatischen Lerndimensionen“ (257, Fn. 895). Ob zum Beispiel die „religionspädagogische Fixierung auf den schulischen Religionsunterricht“, wie die Autorin konstatiert, „zugleich dessen Überforderung“ bewirkt (232, Fn. 829), oder ob es vielleicht – gerade umgekehrt – einer besseren Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen durch den Religionsunterricht bedürfte, wäre zu diskutieren.

Bruno Schmid

Susanne Preglau-Hämmerle, „An Gott? Ab und zu“. Was Jugendliche über ihren Glauben sagen. Ergebnisse einer empirischen Studie an AHS im Raum Innsbruck (editio ecclesia semper reformanda; Sonderband), Innsbruck (Tyrolia) 2008 [134 S.; ISBN 978-3-7022-2954-2]

Susanne Preglau-Hämmerles empirische Studie „An Gott? Ab und zu“ stellt sich in die Tradition *Julius Morels*, eines an der Innsbrucker Universität lehrenden Jesuiten, dessen zentrale Anliegen einer Kirche galten, die nahe am Leben und Glauben der Menschen ist. In diesem Sinn fragt die Autorin nach den Einstellungen Jugendlicher zu Glaube, Religion und Kirche. Angezielt ist ein „Blitzlicht“, nicht eine allumfassende Datensammlung, aus der „große Theorien“ abgeleitet werden können (17).

Formal gliedert sich die Studie in fünf Teile. Als Appetizer fungiert ein Briefwechsel zweier Theologinnen, der einen katechetischen Appell *Benedikts XVI.* anlässlich eines ad limina-Besuchs des österreichischen Episkopats zum Anlass nimmt, nach dem Glauben und der Kirchlichkeit Jugendlicher zu fragen. Es folgt auf 15 Seiten ein kursorischer Überblick *Martha Heizers* über das Jugendalter, die Funktion des Glaubens in dieser Lebensphase, das reformerische Anliegen *Julius Morels*, aktuelle Einsichten empirischer Studien zur Religiosität Jugendlicher, aktuelle religionssoziologische Deutungsansätze sowie über den Aufbau des Fragebogens und die Anlage der Studie. Der Schwerpunkt des Bandes liegt auf der Darstellung der empirischen Befunde (60 S.), dem sich der Abdruck zweier Gespräche mit Menschen aus der schulischen und pastoralen Praxis über die Religiosität Jugendlicher anschließt (16 S.). Der Band wird beendet durch die Dokumentation des Fragebogens und der Ergebnisse.

Methodisch fußt die Studie auf einem Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Fragen. Inhaltlich deckt der Fragebogen neben soziodemographischen Daten die Themen des Gottesglaubens, der Einstellung gegenüber der katholischen Kirche und der religiösen Praxis ab. Die Analyse der Daten konzentriert sich auf Häufigkeitsauszählungen. Befragt wurden 480 Jugendliche der 11. Jahrgangsstufe aus fünf öffentlichen und vier kirchlichen allgemeinbildenden Schulen im Raum Innsbruck. 90% der Befragten sind katholisch, 65% weiblich. 48% dieser Jugendlichen glauben an Gott, wobei sie mit Gott vor allem eine übernatürliche Kraft oder eine höhere Gerechtigkeit verbinden. 29% sind sich unsicher, ob sie an Gott glauben. Wenn an Gott gedacht wird, dann eher in Notsituationen (56%) als in Glücksmomenten (34%). 81% halten das Leben für sinnvoll und begründen diese Haltung hauptsächlich mit säkularen Motiven. Wer einen Gottesdienst besucht – 17% tun dies mehr als ein Mal im Monat –, sucht dort Besinnung (25%) und die Verbindung zur Tradition (16%). Allerdings empfinden 39% der Befragten Gottesdienste als langweilig und 40% wollen lieber ausschlafen als einen Gottesdienst besuchen. Die Kirche gilt als veraltet und hat in den Augen der Jugendlichen ein Problem mit der Glaubwürdigkeit; Kompetenz wird ihr nur im Einsatz für die Dritte Welt und – eingeschränkt – in sozialen Fragen zugeschrieben. Reformbedarf sehen die Jugendlichen vor allem in der Sexualmoral und der Frauenfrage, binnenkirchliche Brennpunkte (Papsttum, Zölibat und Hierarchie) werden als weniger drückend empfunden. Über die Daten hinweg lässt sich beobachten, dass der Glaube der Befragten kaum noch substantiell christliche Elemente enthält, sondern eher deistische Züge trägt.

Was ist von dieser Bilanz zu halten? Positiv fällt auf, dass der Text gut lesbar ist und die Daten ohne Wertung beschrieben werden. Überhaupt verzichtet die Studie auf jeglichen Kommentar, denn dort, wo eine Diskussion der Befunde zu erwarten wäre, bietet *Susanne Preglau-Hämmerle* das Gespräch mit Menschen aus der Praxis. Allerdings wäre eine Diskussion der Befunde auch schwierig geworden, denn die Studie gibt keine Rechenschaft über die Theorie, die ihr zu Grunde liegt – die Einführung ist zu kursorisch und eklektisch, um eine stringente Theorie zu entwickeln. Das wirft Fragen auf. So erweckt die Studie den Eindruck, dass die Befragten der Kirche kaum Kompetenzen zuschreiben, fragt selbst aber nur nach sozialen, ökonomischen, ethischen und politischen Kompetenzen, nicht jedoch nach religiösen. Und die interviewte Lehrerin berichtet, dass einige Jugendliche das religiöse Leben in den Pfarrgemeinden wieder zu schätzen wissen (93). Auch irritiert die Formulierung, dass die „nüchterne Bilanz [der Befunde; UR] aufschlussreich genug“ (92) sei. Soll hier tatsächlich suggeriert werden, empirische Daten könnten voraussetzungslos gedeutet werden? Es ist klar, dass ein „Blitzlicht“ keine umfassende Theorie entwickeln kann. Dennoch hat es seinen Sinn, wenn seriöse Empirie über das eigene Vor-Verständnis des Untersuchungsgegenstands aufklärt und den empirischen Befund im Horizont dieses Vor-Verständnisses diskutiert. Als Leserin oder Leser fühlt man sich mit den Befunden allein gelassen. Als Kollege, der um die Sorgfalt der Initiatorin der Studie hinsichtlich der Qualität und Aussagekraft empirischer Daten weiß, wundere ich mich, wie arglos in der vorliegenden Untersuchung Daten generiert und präsentiert werden.

Ist das ein Generalverriß? Ja, leider! Denn die Studie greift ein wichtiges Anliegen auf. Auch bietet sie wertvolle Daten, wenn etwa die Frage nach dem Gottesdienstbesuch nicht nur über die Häufigkeit desselben abgehandelt wird. Und die eingestreuten offenen Fragen zeugen von einem wachen Bewusstsein für die Individualität eines persönlichen Glaubens. Hier steckt viel Potenzial. Es wurde aber auf die denkbar unglücklichste Weise präsentiert.

Ulrich Riegel

Michaela Stöhr, Im Spannungsfeld von schulischem Religionsunterricht und gemeinsamer Katechese. Zur Kooperation zwischen Verantwortlichen in Grundschulen und in kirchlichen Gemeinden, Frankfurt/M. u. a. (Peter Lang) 2006 [352 S.; ISBN 3-631-55152-5] Weil die Verfasserin dieser 2005 als Dissertation an der Universität Frankfurt am Main angenommenen Arbeit selber Grundschullehrerin mit dem Fach Katholische Religion ist und es ihr nicht nur in der Funktion der Fachbereichsleiterin Religion an ihrer Schule, sondern auch persönlich wichtig ist, den schulischen Religionsunterricht mit den Erfahrungsräumen der christlichen Gemeinden vor Ort zu vernetzen, zeichnet sich diese berufs begleitend entstandene Arbeit insbesondere durch ihre Praxisnähe aus. Dies zeigt sich vor allem in der Dokumentation und Reflexion der Entwicklung einer Schulgottesdienstkultur in Kooperation zwischen Religionslehrer/innen und anderen Kollegen einer Grundschule in Maintal mit katholischen und evangelischen pastoralen Mitarbeiter/innen der Gemeinden im Ort (*Kap.* 7; 229-284). Darüber hinaus liefert die Arbeit eine grundschulpädagogisch und religionspädagogisch fundierte Einordnung und Legitimierung von Kooperationsprojekten zwischen Schule und Gemeinde.

Im 1.-5. Kapitel beschreibt *Michaela Stöhr* die gegenwärtige Ausgangslage von Kooperationsprojekten zwischen Grundschulen und Kirchgemeinden aus verschiedenen Blickrichtungen. Zunächst skizziert sie die Rahmenbedingungen der heutigen Lebenswelten von Kindern angesichts veränderter räumlicher Lebensbedingungen in der mobilen Gesellschaft und lenkt die Aufmerksamkeit besonders auf die Verlierer dieser Veränderungen: die Kinder aus sozial schwachen oder konfliktreichen Familien, deren Eltern nicht die Zeit, Kraft oder Mittel haben, ihren Kindern die Wahrnehmung der positiven Optionen vielfältiger Freizeitangebote zu ermöglichen. Anschließend erläutert die Verfasserin die Bedeutung von religiöser Erziehung und Bildung und bündelt die aktuelle Diskussion zum Grundschulreligionsunterricht, der nicht nur aufgrund grundschuldidaktischer Prinzipien, sondern auch wegen fachbezogener Grundsätze und Ziele des Religionsunterrichts regionale Bezüge durch Lerngänge und Kooperationsprojekte ermöglichen kann und soll. Angesichts der Isoliertheit und Verinselung der Lebenserfahrungen heutiger Kinder stellt die Verfasserin fest, dass Kinder sich zunehmend eigenständig – ohne Unterstützung durch die Familie – Kontakte und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Lebenswelten und Erfahrungsräumen ihres Umfelds erarbeiten müssen. So liegt es auf der Hand, dass Kinder die Angebote christlicher Gemeinden eher wahrnehmen, wenn sie im schulischen Religionsunterricht etwas davon kennenlernen. Die Verfasserin beschreibt zudem die veränderten Rahmenbedingungen der katechetischen Angebote christlicher Gemeinden, die heutzutage nur von wenigen Kindern mit Hilfe ihrer Familie wahrgenommen werden. Vor diesem Hintergrund meint *Stöhr*, dass der schulische Religionsunterricht zwar auf keinen Fall die Gemeindekatechese ersetzen und ihre Aufgaben übernehmen könne (162); je mehr die Familie jedoch als religionspädagogischer Kooperationspartner der Gemeinde entfallen würde, desto mehr seien Gemeinden auf den schulischen Religionsunterricht *als Kooperationspartner* angewiesen und zugleich herausgefordert, zunehmend handlungsorientierte Angebote für Kinder zu realisieren, in denen Kinder Wertschätzung und die Förderung ihrer Eigenaktivität erleben. Die Kapitel 6-8 thematisieren konkrete Ansätze und Formen der Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Gemeinde, die für beide Seiten Entlastungs- und Anregungs-

funktion haben. Zunächst erläutert die Verfasserin die Chancen religiösen Lernens in altersgemischten Gruppen und in Projekten, bei denen auf Interessen der Kinder so eingegangen wird, dass sie außerschulische Erfahrungen und schulisches Lernen zusammenbringen können. Anschließend werden vier zentrale Kooperationsfelder von Grundschule und Gemeinde vorgestellt: (1) der Kirchenraum als gemeinsamer Lernort, (2) gemeinsam getragene Projekte der Schulpastoral wie z.B. religiöse Orientierungstage, die vernetzt mit dem Religionsunterricht durchgeführt werden, (3) die kooperative Förderung einer Kultur der Stille durch Stilleübungen und (4) die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von Schulgottesdiensten. Das 7. Kapitel dokumentiert und reflektiert exemplarisch die Entwicklung einer mehrjährigen Kooperation zwischen Religionslehrer/innen und anderen Kollegen einer hessischen Grundschule mit katholischen und evangelischen pastoralen Mitarbeiter/innen der Gemeinden vor Ort anlässlich eines einmal pro Jahr durchgeführten ökumenischen Schulgottesdienstes, der nach Einschätzung der Verfasserin „einen wesentlichen Beitrag zu einer humanen Schulkultur und einer guten Schumatmosphäre“ leistet, weil „Kinder, Lehrer und Eltern [...] ihre Ängste und Hoffnungen vor Gott tragen und Zuversicht gewinnen“ (231f.) können, sodass der Gottesdienst allen Beteiligten ein Stück Lebenshilfe anbietet. Insbesondere weist Stöhr auf die Bedeutung einer kompetenten Leitung bzw. Moderation solcher Kooperationsprojekte hin, die für einen guten Umgang mit Kommunikations- und Beziehungsproblemen im Team und organisatorischen Hürden zu sorgen hat. Die Befragung des Schulgottesdienst-Teams zeigt laut Stöhr, „dass Lehrer/innen, Seelsorger und pastorale Mitarbeiter zu besonderem Engagement und Einsatz bereit sind, wenn es sich um eine sinnvolle und lohnende Arbeit handelt“ (277) und das Maß der Beanspruchung überschaubar bleibt. Entscheidend für Kooperationsprojekte zwischen Schule und Gemeinde ist, dass es eine Initialzündung gibt, die mehrere Personen ergreift, und eine davon bereit und in der Lage ist, die Moderation eines Kooperationsprojekts zu übernehmen. „Engagierte, offene, kreative und motivierte Lehrer/innen, Seelsorger und pastorale Mitarbeiterinnen, die Projekte mitgestalten und mittragen, gibt es an jeder Schule“ (278), aber Menschen, die für die Koordination solcher Kooperationsprojekte einstehen, gibt es weniger selbstverständlich. Schließlich skizziert die Verfasserin weitere Kooperationsprojekte wie die für den Kreativ-Wettbewerb des DKV 2002 zum Thema „Gemeinde und Schule kooperieren“ eingereichten Projekte und resümiert, es sei immer wieder entscheidend, „dass eine verantwortliche Person die Kooperation initiiert und dabei von vielen Menschen aus unterschiedlichen Bereichen unterstützt wird.“ (304)

Insgesamt wird deutlich, dass Kooperationen von Schule und Gemeinde gelingen können, wenn sie auf Ausgewogenheit und Wechselseitigkeit zwischen den Beteiligten beider Orte ausgerichtet sind und das gemeinsame Anliegen haben, die Kinder in den Mittelpunkt zu stellen und ihnen Anerkennung, Begleitung und Orientierung zu geben. Weil Schulen mit der Entwicklung zu Ganztagschulen vermehrt zum Lebensraum für Heranwachsende werden, ist die Bedeutung der Förderung solcher und weiterer Kooperationen zwischen Gemeinden und Schulen nicht zu unterschätzen. *Michaela Stöhr* liefert dafür mit ihrer Arbeit nicht nur die unverzichtbaren schulpädagogischen und religionspädagogischen Begründungen, sondern auch vielfältige konkrete Anregungen.

Monika Tautz, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum (Praktische Theologie heute; Bd. 90), Stuttgart (Kohlhammer) 2007 [480 S.; ISBN 978-3-17-020101-9]

„Interkulturelles und interreligiöses Lernen in der Schule soll Kindern und Jugendlichen Wege zu einem offenen, von aktiver Toleranz geprägten Miteinander von Menschen verschiedener Herkunft, Kultur und Religion aufzeigen.“ (414) Wie das gelingen kann, zeigt *Monika Tautz* in ihrer umfangreichen, gründlichen Untersuchung.

Titel und Untertitel weisen einen doppelten Fokus aus: Der Stand und die Perspektiven interreligiösen Lernens im Religionsunterricht in Deutschland werden umfassend erschlossen und mit einem exemplarischen theologischen Dialog zu Anthropologie und Ethik in Islam und Christentum verknüpft. Dadurch gewinnt die Arbeit inhaltliche Konturen, durch die vielfältige Möglichkeiten interreligiösen Lernens sichtbar werden, in Verständigung über das die Religionen Verbindende ebenso wie in der Auseinandersetzung mit dem widerständig Fremden (*Karl Ernst Nipkow*), das in einem ehrlichen Dialog nicht übersprungen werden soll. In allen besprochenen Bereichen – der Verhältnisbestimmung von interkulturellem und interreligiösem Lernen, der Erörterung der theologischen Grundlagen, der Abwägung der verschiedenen Modelle des Religionsunterrichts, der Erschließung von Anthropologie und Ethik in den beiden Religionen und deren Einbeziehung in einen interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht – ist (abgesehen von einigen Titeln früherer religionspädagogisch-theologischer Werke) die ganze Breite der wissenschaftlichen wie auch der die Praxis inspirierenden Literatur präsent. Dabei bleibt die Arbeit erfreulich gut lesbar. Durchgängig ist das persönliche Engagement einer erfahrenen Lehrerin spürbar, für die (u.a. auf Grund eines dreijährigen Türkeiufenthalts) die Religionsbegegnung nicht bloße Theorie ist.

Beim interkulturellen Lernen kann die Verfasserin das traditionelle Defizit, das deren maßgebliche Vertreter hinsichtlich der religiösen Dimension aufweisen, deutlich machen und Konturen einer fruchtbaren Verschränkung mit interreligiösem Lernen angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen entwerfen. Im Blick auf eine Theologie der Religionen erweisen sich die Bestimmungen des 2. *Vatikanischen Konzils* als unvermindert aktuell – auch gegenüber den pluralistischen Religionstheologien. Freilich ist auch bei der inklusiven Position, die den anderen Religionen Teilwahrheiten zubilligt, dem religiösen Gegenüber im Dialog uneingeschränkt zuzugestehen, seine Wahrheitserfahrung als die für ihn umfassend gültige genau zur Sprache zu bringen. Dass interreligiöses Lernen zu einer durchgängigen Herausforderung für die Schule – über den Religionsunterricht hinaus – geworden ist und neben der kognitiven auch die emotional-existenzielle und die soziale Ebene umfassen muss, wird überzeugend entfaltet. In Abwägung der verschiedenen diskutierten und praktizierten Religionsunterrichtsmodelle plädiert *Monika Tautz* vorrangig für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, der die interreligiöse Dimension – in einer fruchtbaren Beziehung von Identität und Verständigung – konsequent zur Geltung kommen lässt. Sie weist nach, dass die neuere Entwicklung im konfessionsbezogenen Religionsunterricht längst alle konfessionelle Exklusivität hinter sich gelassen hat; das

betrifft auch die Kooperation mit dem im Aufbau begriffenen islamischen Religionsunterricht und mit dem Ethikunterricht.

Die Erschließung von Grundzügen der Anthropologie und Ethik in Islam und Christentum ist von einer erfreulichen Dichte und Klarheit in Darstellung und Diskussion bestimmt. Dass es bei der Bestimmung des Menschen als Ebenbild Gottes nach Genesis 1 bzw. als sein Stellvertreter bzw. Nachfolger im Koran hinsichtlich der Verantwortlichkeit des Menschen wesentliche Korrespondenzen zwischen den Religionen gibt, die auch ethisch weit reichende Konsequenzen haben, wird ebenso sichtbar wie die unterschiedliche Sicht der Fehlbarkeit und Schuldverfallenheit des Menschen. Das grundsätzlich theonome Denken im Islam (das zur engen Beziehung von Religion und Gesellschaft führt) und das auf das Christusgeschehen konzentrierte trinitarische Gottesverständnis im Christentum werden einander so gegenüber gestellt, dass die spezifischen Profile der beiden Religionen deutlich erkennbar werden. Neben den herkömmlichen islamischen Positionen kommen auch moderne islamische Stimmen zur Geltung (z.B. *Mohammed Arkoun* und *Beyza Bilgin*), bei denen es verheißungsvolle Beispiele für einen intensiven theologischen und religionspädagogischen Austausch zwischen Islam und Christentum gibt.

Wenn im dritten Teil der Untersuchung die beiden Schwerpunkte der Arbeit zusammengeführt werden – „Menschen und Ethos“ im interreligiös ausgerichteten Religionsunterricht –, so wird damit ein auf diese Thematik bezogenes Teil-Curriculum des Religionsunterrichts entworfen, dem entwicklungspsychologische und lehrplan-didaktische Überlegungen zu Grunde liegen. Es werden die Möglichkeiten aufbauenden Lernens für die verschiedenen Altersstufen in den Sekundarstufen I und II aufgezeigt. Dabei werden die Kooperationsmöglichkeiten in der Fächergruppe Religion/Ethik ausgelotet und eine Vielfalt methodischer Zugänge beschrieben. Zu ihnen gehören neben verschiedenen Formen der Textarbeit, des Erzählens sowie der direkten und indirekten Begegnung auch literarische und ästhetische Elemente sowie für die höheren Altersstufen – in Anlehnung an *Heiner Aldeberts* Entwürfe – ein Bibliodrama der Buchreligionen. Nicht zuletzt auf Grund der gründlichen fachlichen Fundiertheit entsteht ein in jeder Hinsicht konturiertes Bild von den vielfältigen Möglichkeiten eines anspruchsvollen, lebendigen Unterrichts.

Wer vor der Aufgabe steht, in der Pluralität, in der sich unsere Schulen wie auch die Schüler/innen gegenwärtig vorfinden, über die Beziehungen von Islam und Christentum zu orientieren und zu einem Lernen über, mit und von den Religionen anzuregen, der findet in der Arbeit von *Monika Tautz* dafür die Grundlagen und fundierte Hilfen für die Praxis.

Martina Walther, Der Marchtaler Plan. Beispiel einer Reform von unten (Pädagogik und Zeitgeschehen. Erziehungswissenschaftliche Beiträge; Bd. 8), Berlin (LIT) 2006 [242 S.; ISBN 3-8258-0019-9]

Angesichts der anhaltenden und breit geführten Diskussion um pädagogische Konzepte und Bildungspläne im Anschluss an internationale Vergleichsstudien (wie z.B. die *PISA-Studie*) ist es hilfreich, sich auf schon erprobte Konzeptionen zu besinnen und sie auf ihre Zukunftsfähigkeit hin zu befragen. Dieser Aufgabe widmet sich *Martina Walther* in ihrer monographisch-historisch angelegten Studie über den Marchtaler Plan, indem sie die bestimmenden Grundlagen dieses Erziehungs- und Bildungskonzeptes herausarbeitet.

Der Marchtaler Plan ist der verbindliche Rahmenplan für die katholischen freien Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Er entstand in den 1980er Jahren im Bemühen um ein profiliertes und alternatives Bildungsangebot dieser Einrichtungen. Zwischen 1974 und 1981 wurde der Plan aus den Schulprofilen und Schulversuchen von acht Schulen heraus entwickelt, erprobt und 1987 in Kraft gesetzt. Eine erste Revision der Inhalte erfolgte durch die Neuauflage des Planes 2002 und ist in der Arbeit von *Walther* gut belegt (z.B. 109-112 zum Thema Werteerziehung).

Nach einer Darstellung des Entstehungshintergrundes des Marchtaler Plans (*Kap. II; 5-16*) zeigt die Autorin die konzeptionelle Ausprägung und die pädagogische Umsetzung der Marchtaler Plan-Pädagogik anhand der Strukturelemente *Morgenkreis*, *Freie Stillarbeit* und *Vernetzter Unterricht* auf (*Kap. III; 17-57*). Sie untersucht die Grundprinzipien der *Wissensorientierung*, *Werteerziehung* und *personalen Erziehung* des Marchtaler Plans (*Kap. IV; 58-126*) und verdeutlicht die Verbindungslinien der dem Plan zugrunde liegenden Pädagogik mit der Montessoripädagogik und anderen reformpädagogischen Traditionen (*Kap. V; 127-186*). Porträts von zwei Schulen (in Ravensburg und Spaichingen) runden die Darstellung ab (*Kap. VI; 187-212*) und geben Einblick in die konkrete Umsetzung der Marchtaler Plan-Pädagogik vor Ort.

Die Frage nach dem, was „gute Schule“ (14) ausmacht, die dem Einzelnen gerecht wird, das soziale Leben fördert und Lernen so anlegt, dass Bildung daraus werden kann, stellt sich heute dringender denn je. Die Weiterentwicklung der Freiarbeit zur *Freien Stillarbeit* unter besonderer Berücksichtigung des meditativen Charakters der Stille, der wöchentliche *Morgenkreis* als fest eingerichtete Gesprächsrunde zur Förderung des Dialogs und der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen und ein *Vernetzter Unterricht*, der über (häufig anzutreffende) additive Verfahren des üblichen fächerübergreifenden Unterrichts hinaus gedacht ist, sind pädagogische Strukturelemente des Marchtaler Plans, die das schulische Leben prägen und verändern können. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Rolle des Lehrers / der Lehrerin und sein / ihr Selbstverständnis als Gestalter/in der Lernumgebung, Partner/in, Helfer/in, Berater/in und förderliche Kraft für die Schüler/innen bei deren Entfaltung eigener Aktivität (34).

Das Grundprinzip der *Werteerziehung* im Marchtaler Plan (86-109) kann Orientierung in dieser aktuell intensiv diskutierten Frage und darüber hinaus in der Frage nach religiöser Bildung in der Schule geben. Die Werteorientierung des Marchtaler Plans zielt auf die Grundlagen der Würde des Menschen, sein Personsein, seine Freiheit und seine

Verantwortung und ist in erster Linie im Kontext des christlichen Glaubens zu verstehen (103). Die Revision des Plans von 2002 zeigt eine deutliche Veränderung der Werteerziehung unter Aufgabe von deduktiven und deskriptiven Zielsetzungen zugunsten von Freiheit und personaler Verantwortung (112).

Im Anschluss an die Arbeiten von *Dietrich Weber*¹ und *Berthold Saup*² gibt die Arbeit von *Martina Walther* einen guten Überblick über die Gesamtkonzeption und thematisiert Fragen aus dem Blickwinkel der Bildungstheorie, was u.a. durch das Anknüpfen an den Begriff der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (*Wolfgang Klafki*) bei der Auswahl der Inhalte deutlich wird (46).

Die Diskussion des Begriffs „Ganzheitlichkeit“ als „Vielseitigkeit des Weltzugangs“ im Marchtaler Plan (58-62) und die Ausführungen zur Werteerziehung und Leistungsbeurteilung (85f.) vertiefen die aktuelle pädagogische Diskussion und bieten fundierte konzeptionelle Hilfe an.

Der kritischen Reflexion des Vernetzten Unterrichts und dem Ausmaß der darin verwirklichten Selbst- und Fremdbestimmung (39) wäre eine deutlichere eigene Positionierung der Autorin zugute gekommen. Dies trifft insgesamt auf die Reflexion und Auswertung der aktuellen und weiterführenden Ergebnisse der Arbeit zu. Die Beispiele Vernetzter Unterrichtseinheiten (56f.) werfen z.B. ein deutliches Licht auf modularisierte Lernfelder und Arbeitsweisen, die für die Schul- und Hochschullandschaft immer bedeutsamer werden.

Der Marchtaler Plan zeigt sich in der Studie von *Martina Walther* als pädagogisches Konzept, das auch unter aktuellen bildungspolitischen Rahmenbedingungen bestehen und weiter entwickelt werden kann.

Carola Fleck

¹ Vgl. *Dietrich Weber*, Reflexionen zum Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 1992.

² Vgl. *Berthold Saup*, Zur Freiheit berufen. Zur Dimension des Ethischen im Marchtaler Plan, Frankfurt/M. u.a. 1994.

Guido Hunze

‘Neu gelesen’: Georg Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß (1975)

„Religionsunterricht als offener Lernprozeß“ – welche Religionspädagogin, welcher Religionslehrer wünschte sich das nicht als Leitmotiv für neue Bildungsstandards? Doch gegen diese Vision sprechen einige Indizien: Unklar ist, wie sich ein offener Lernprozess mit dem Zentralabitur bei gleichzeitiger Schulzeitverkürzung verträgt. Ungeklärt auch das Verhältnis von Bildung und Standards. Weiter ausgreifend melden sich als bald Erinnerungen an die scharfe Diskussion um *Rudolf Englerts* Beitrag „Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens“, der die Rolle von Tradition, Konfession und Institution neu bestimmt – angesichts der heute prinzipiellen Offenheit der „Frage, woraufhin sich die subjektive Religion der Schülerinnen und Schüler entwickeln soll“¹. Aufhorchen wird auch, wer sich mit der didaktischen Konkretisierung konsequenter Subjektorientierung im Konzept der ‘offenen Unterrichtsplanung’ auseinandersetzt. Schließlich müssen auch die allgegenwärtigen Aporien der Leistungsmessung insbesondere im Religionsunterricht im Konzept eines offenen Lernprozesses beachtet werden. Kurzum: Schon der Titel der Dissertationsschrift *Georg Hilgers*, damals Dozent am Institut für Lehrerfortbildung (IfL) in Essen (seit 1994 in Mülheim an der Ruhr), weckt höchst vielfältige Erwartungen – ob ein 35 Jahre altes Buch aus einer ganz anderen religionspädagogischen Zeit diese einlösen kann?

In den letzten sechs Ausgaben der Religionspädagogischen Beiträge wurden vier religionspädagogische Titel aus den Jahren 1974–1976 „neu gelesen“. *Wolfgang Michalke-Leicht* drängte sich der Eindruck auf: „Die gegenwärtige ist der damaligen Situation durchaus sehr ähnlich. [...] Die vor 35 Jahren in Anschluss an *Robinsohns* Postulat entwickelten Curricula stellten in gleicher Weise den Versuch dar, der Bildungsmisere zu begegnen, wie dies derzeit mit dem Konzept der Bildungsstandards versucht wird.“² Der Blick in *Georg Hilgers* Untersuchung zeigt einmal mehr, wie oft aktuelle und scheinbar neuartige Diskussionen bereits intensiv geführt wurden.

1. Der Religionsunterricht aus curriculumtheoretischer Sicht

Im Jahr 1967 hatte *Saul B. Robinsohns* Studie „Bildungsreform als Revision des Curriculum“³ eine Art produktiven Schock ausgelöst. Im Fokus der Reformbemühungen stand die Notwendigkeit einer empirisch abgesicherten Analyse der Lebens- bzw. Verwendungssituationen der Lerninhalte. Doch weist *Hilger* zu Recht darauf hin, dass trotz dieser Fundierung das Problem der Normativität nicht zu umgehen ist. Einerseits besteht das Dilemma, dass die Herausforderungen der Zukunft nicht objektiv zu eruieren sind, andererseits ist auch eine sozialwissenschaftliche Situationsanalyse nicht voraus-

¹ *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, in: KBI 123 (1/1998) 4–12, 7.

² *Wolfgang Michalke-Leicht*, ‘Neu gelesen’: Rudi Ott/Gabriele Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften (1976), in: RpB 58/2007, 153–157, 155.

³ Vgl. *Saul B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin u.a. 1967.

setzungslos. So kommt *Hilger* zu dem Schluss: „Der Ansatz kann als scientistisch bezeichnet werden, denn er überträgt den Wissenschaftlern und Experten die wesentlichen Entscheidungen“⁴. Sein Ausweg: die Erweiterung des Experten-Begriffes um die Betroffenen. „Eine Didaktik, die der zunehmenden Subjektwerdung der Schüler dienen will, darf sich nicht mit der Proklamation dieser Intention begnügen, sondern hat sich auch durch ihre Verfahren vor dieser Intention zu rechtfertigen.“ (30) Aus heutiger Sicht ist daher – ohne die Notwendigkeit quantitativ-empirischer Studien zu bestreiten – die Arbeit an qualitativ-empirischen Untersuchungen mit Blick auf eine Art religiös-situativer ‘Lesekompetenz’ der Unterrichtenden gefordert.

Die pädagogische Entwicklung traf sich mit der „empirischen Wendung der Religionspädagogik“ (so *Klaus Wegenast*s Schlagwort 1968⁵). So blind die Curriculum-Diskussion in Fragen der Unterrichtsorganisation auch war, ihre Weiterentwicklung in der Lernzielorientierung wurde in der Religionspädagogik fast euphorisch rezipiert. Vor dem Hintergrund des behavioristischen Ansatzes der Lernforschung war das, was heute undenkbar erscheint, noch möglich: den Lernprozess gegenüber seinem Endprodukt zu vernachlässigen. Für *Hilger* ist diese „Zielorientierung im Sinne einer Ausrichtung an kontrollierbarem Endverhalten“ (33) jedoch bedenklich. Dafür kann er sich auf *Jean Piagets* Kognitionspsychologie berufen, die Lernen als Konstruktionsprozess beschreibt, der keinem allgemeingültigen Prinzip folgt, nicht einmal dem des Lernweges vom Einfachen hin zum Komplexen. Selbst die heute noch gängigen Lernzieltaxonomien erweisen sich als geringwertig, insofern sie zwar Leistungen klassifizieren, nicht aber die Lernprozesse, die ihnen zugrunde liegen. Zudem trennen sie die kognitive und die affektive Dimension – und produzieren so das Problem, selbige später wieder zusammenführen zu müssen. Die Begriffsgeschichte der dritten Dimension gibt hier weitere Hinweise: Was früher die ‘psychomotorische’ Dimension war, fungiert heute oftmals unter der Bezeichnung ‘handlungsorientierte Lernziele’ – mit höchst unterschiedlich engem oder weitem Verständnis von ‘Handlung’.

Hilger resümiert: „Es ist eine äußerst problematische Annahme, Unterricht könne durch präzise Ziele ausreichend gesteuert werden; dabei wird übersehen, daß der Schüler ebenfalls mit Zielvorstellungen in den Unterricht kommt, und die Komplexität von Unterricht wird unzulässig reduziert.“ (38) Beide Argumente gewinnen vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Debatte wieder Aktualität. Anstatt über die innere Qualität des Unterrichts nachzudenken, werden zentrale Abschlussprüfungen eingeführt, die anhand extern festgelegter Bewertungsmaßstäbe Schulleistungen vergleichbar machen sollten. Dennoch vermag *Hilger* wertvolle Funktionen von Lernzielen herauszustellen: als Kriterien für die Unterrichtsplanung, als Instrument der Lehrerverhaltenssteuerung in der konkreten Unterrichtssituation, als Evaluationskriterien und als Orientierungsmaßstab für die Lernenden. Diese Überlegungen lesen sich auch 35 Jahre später noch ganz zeitgemäß: im Verständnis der Lehrenden und Lernenden als „kooperativ Handelnde“ (52) – bis in Begriffe hinein, die heute wieder die Diskussion prägen: ‘Produkt- versus

⁴ *Georg Hilger*, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975, 29. Die im Folgenden in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁵ Vgl. *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

Prozessevaluation', Orientierung an 'outcomes' (beide sind für *Hilger* natürlich kontra-produktiv). Ein solch offenes Curriculum ist gekennzeichnet durch das zugrunde liegende komplexe Handlungsverständnis von Unterricht, durch seinen prozessualen Entwurfs-Charakter (gegen so genannte 'teacher-proof' Curricula) sowie durch die Ausrichtung auf die Subjektwerdung der Beteiligten. Dass hierfür die gruppensdynamische Beziehungsebene eine weithin ausgeblendete, gleichwohl wirkmächtige Rolle spielt, ist unmittelbar einleuchtend. Auch die didaktischen Konsequenzen sind längst nicht eingelöst; die Schlagworte des problemlösenden Denkens, der entdeckenden Lernverfahren und des Meta-Unterrichts sind bei *Hilger* allesamt schon nachzulesen.

2. Der Religionsunterricht aus theologischer Sicht

Die empirische Wendung der Religionspädagogik verband sich katholischerseits mit der anthropologischen Wende der Theologie. So ist es konsequent, wenn sich die empirische Motivation verschiebt: weg von der schulpädagogisch geforderten Effizienzsteigerung des Unterrichts, hin zur Situation der beteiligten Menschen. Vielleicht ist diese Subjektorientierung uns heute schon so selbstverständlich geworden, dass sie theologisch nur noch oberflächlich durchdacht wird. Für *Hilger* ist sie im damaligen Kontext so fundamental, dass er sie eigens in verschiedenen Hinsichten durchspielt. Im Mittelpunkt steht der Mensch als transzendentes Wesen. „Transzendenzenerfahrung macht der Mensch [...] dann, wenn er bedingungslos offen ist für seine Welt und seine Geschichte. Verschließt er sich vor Transzendenzenerfahrungen, würde er aufhören, ein Mensch zu sein.“ (88) Diese Transzendentalität des Menschen ist der Ort der Gottesbegegnung. Doch damit sind eine ganze Reihe von Implikationen verbunden. Mit Blick auf den Unterricht ist es gerade die Offenheit des Menschen, die zugleich notwendige Voraussetzung von Transzendenzenerfahrung und zu berücksichtigende Voraussetzung des Religionsunterrichts ist. Wenn etwa die personale Mitwelt als Ort möglicher Gotteserkenntnis angesehen wird, dann ist zu fordern: „Im Religionsunterricht sollte die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion gefördert werden, weil Offenheit für den Mitmenschen Transzendenzenerfahrung vermitteln kann.“ (95) Dass die systematisch-theologische Begründung allein nicht hinreichend ist, zeigt sich in der eschatologischen Dimension der Offenheit, die sich gegen alle Bedrohung aus einer christlichen Zukunftshoffnung speist: „Religionsunterricht, der nicht nur offen, sondern auch handlungsorientierend sein will, wird dem Zukunftsglauben einen konkreten Richtungssinn geben müssen.“ (97) Dieser Richtungssinn muss biblisch gefüllt werden, wofür *Hilger* das biblische Exodusmotiv wählt und an verschiedenen alttestamentarischen Beispielen aufweist.

Dass das Leitprinzip der Offenheit für den Religionsunterricht adäquat ist, zeigt *Hilger* also aus pädagogischer wie auch aus theologischer Sicht – und als kirchlich gewollt: „die Offenheit des Religionsunterrichts und des religiösen Lernprozesses [ist] ein nicht unwesentliches Anliegen der Synode.“ (20)

3. Religionspädagogische Konsequenzen – damals und heute

„Wer den Religionsunterricht wirkungsvoll verändern will, darf die normierende Wirkung der Schülerbücher auf ihn nicht übersehen.“ (160) *Hilger* belässt es nicht bei der pädagogischen und theologischen Analyse, sondern denkt sie weiter. Denn es gilt nach wie vor (insbesondere in der Lehramtsausbildung): Didaktische Prinzipien hat erst verstanden, wer sie konkret in Unterrichtsmaterialien und Religionsbüchern identifizieren und in eigenen Entwürfen durchdacht umsetzen kann. Nach der Analyse heute längst überholter Unterrichtswerke bleibt *Hilgers* grundlegender Fragenkatalog hierzu überraschend aktuell.

Georg Hilger weiß in seiner Dissertation vielschichtige Impulse zu integrieren, ohne sie alle neu erfinden zu müssen. Beeindruckend, mit welcher Konsequenz er den Ansatz des offenen Religionsunterrichts bis in die Arrangements von Lehr-Lernsituationen in Schulbüchern hinein verfolgt. Heute lässt sich kaum ermessen, welch befreiende Wirkung solche Überlegungen gegenüber einer fast technokratisch übersteigerten Curriculum-Diskussion entfalten konnten – mit der noch frischen Dynamik der im *II. Vatikanischen Konzil* und der *Synode* entfalteten anthropologischen Wende im Rücken.

Umgekehrt: Der Reformdruck im deutschen Bildungssystem raubt den Handelnden an (Hoch)Schulen fast die Luft zum Atmen. Teile der Reformen sind gerade gegenläufig zu *Hilgers* Konzept der offenen Lernprozesse, insbesondere dort, wo subtile Ökonomisierungstendenzen, flächendeckende Evaluationszwänge und kognitive Verengungen am Werk sind. Entscheidet man sich mit *Clauß Peter Sajak* für ein konstruktives Aufgreifen der Reform⁶, dann zeigt sich doch eine Parallele zu der Diskussion der 1970er-Jahre. Denn auch hier werden im Unterricht die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler in den Mittelpunkt gerückt, indem sie sich Kompetenzen erarbeiten sollen, die für ein mündiges, selbst bestimmtes und demokratiebewusstes Leben in unserer Gesellschaft notwendig sind. *Georg Hilgers* Mahnung, dass diese Kompetenzen inhaltlich weder durch eine lehramtliche noch durch eine distanzierte wissenschaftlich (religions)pädagogische Analyse von außen hinreichend qualifizierbar sind, gilt dabei heute ebenso wie vor 35 Jahren. Sie müssen immer wieder neu im konkreten Geschehen ausgehandelt werden.

⁶ *Clauß Peter Sajak*, Keine Angst vor Standards, in: KBl 133 (6/2008) 438-446, 445.