

*Heide*  
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE  
BEITRÄGE 62/2009

---

Kognition - Ästhetik - Praxis

---

*Zwergel*, Kognition als Weltzugang

*Gärtner*, Was leistet ästhetisches Lernen?

*Mendl*, Praxis als Dreh- und Angelpunkt religiösen Lernens

*Kropač*, Rationalität religiöser Bildung in der Schule

*Blasberg-Kuhnke*, Außerschulische Koinonia-Erfahrung

*Bernlochner, Guggemos, Hennecke, Janßen/Bude/Hunze,  
Mandl-Schmidt, Meyer/Schwillus*, Aktuelle Forschungsprojekte

*Schiefer Ferrari*, Kindertheologische Bibellektüre

Rezensionen

*Jakobs*, 'Neu gelesen': Karl Ernst Nipkow

---

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft  
Katholische Religionspädagogik und  
Katechetik (AKRK)

*ZIDV*  
ISSN 0173-0339  
*2A4253*

# Inhalt

<i>Vorwort</i>	2
<i>Kognition – Ästhetik – Praxis.</i> <i>Komplexität und Differenz religiösen Lernens im Spiegel unterschiedlicher Lernorte</i>	
<i>Herbert A. Zwergel, Kognition – Weltzugang zwischen Wahrnehmen, Wissen und Handeln</i>	5
<i>Claudia Gärtner, Was leistet ästhetisches Lernen? Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld</i>	15
<i>Hans Mendl, Woher, wie und wohin? Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition</i>	27
<i>Ulrich Kropáč, Dimensionen religiöser Rationalität. Chancen und Grenzen religiöser Bildung in der Schule</i>	35
<i>Martina Blasberg-Kuhnke, Koinonia-Erfahrung als Gestalt religiöser Praxis Erwachsener in außerschulischer Bildungsarbeit und Katechese</i>	41
<i>Aktuelle Forschungsprojekte</i>	
<i>Max Bernlochner, Vor- und Miteinander glauben, lernen, handeln ... Der Erwerb interkulturell-interreligiöser Kompetenz im Blick auf den Islam in religionspädagogischer Perspektive</i>	49
<i>Claudia Guggemos, Pastoralreferent/innen als Wegbegleiter in der Gottesbeziehung? Eine kommunikativ-theologische empirische Studie zur Mystagogie</i>	53
<i>Elisabeth Hennecke, Was lernen Grundschul Kinder in ihrem Religionsunterricht? Empirische Untersuchung von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule</i>	57

---

## 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](mailto: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](http://www.religionsunterricht.de)

24253

<i>Christina Janßen / Matthias Bude / Guido Hunze</i> , Projekt GRUVI. Entwicklung von Grundkompetenzen für den Religionsunterricht durch videografische Unterrichtsanalyse	61
<i>Iris Mandl-Schmidt</i> , Religionsanthropagogik. Bildungsbegleitung religiöser Auto-didaktik junger Erwachsener in Pflegeberufen. Vorstellung eines Forschungsprojekts	65
<i>Guido Meyer / Harald Schwillus</i> , Forschungsprojekt „Religiöses Lernen in unterschiedlichen Kontexten“	69

### *Allgemeine Beiträge*

<i>Markus Schiefer Ferrari</i> , „Kinder-Rache an des Daseins tiefem Ernst“. Verfremdung des Vertrauten durch kindertheologische Bibellektüre	73
---	----

<i>Buchbesprechungen</i>	91
--------------------------	----

<i>Monika Jakobs</i> , 'Neu gelesen': Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (1982)	115
--	-----

## Vorwort

Das vorliegende Heft der *Religionspädagogischen Beiträge* dokumentiert Plenumsvorträge und Posterbeiträge des Kongresses der *Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK)*, der vom 15. bis 18. September 2008 in Leihershofen stattfand und unter dem Titel „*Kognition – Ästhetik – Praxis. Komplexität und Differenz religiösen Lernens im Spiegel unterschiedlicher Lernorte*“ stand.

Im Zentrum dieses Kongresses stand die Frage nach dem Zueinander der für religiöses Lernen grundlegend bedeutsamen Lerndimensionen der ‘Kognition’ (religionsrelevante Erkenntnis), ‘Ästhetik’ (religionsrelevante Wahrnehmung) und ‘Praxis’ (religionsrelevantes Handeln) sowie nach deren lernortspezifischem Zusammenspiel in verschiedenen religionspädagogischen Handlungsfeldern.

*Herbert Zwergel* fokussiert in seinem Beitrag die Dimension des kognitiven Lernens und stellt differenziert psychologisch orientierte Konzeptualisierungen von ‘Kognition’ dar. Er akzentuiert das Konzept ‘situierter Kognition’ und verweist auf den konstitutiven Zusammenhang von Kognition und Handeln. *Claudia Gärtner* gibt einen Überblick über unterschiedliche Konzepte ästhetisch orientierter religiöser Lernprozesse und fragt nach den Leistungen der Ästhetik für religiöses Lernen. Sie zeigt auf, wie der jeweils zu Grunde gelegte Ästhetikbegriff didaktische Konsequenzen zeitigt, in denen der Bezug zu Kognition und Praxis je unterschiedlich zum Tragen kommt. *Hans Mendl* unterstreicht die Bedeutung von Praxis als „Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition“. Er entfaltet diese These sowohl im Hinblick auf die wissenschaftstheoretische Verortung der Religionspädagogik als einer Wahrnehmungs- und Handlungsdisziplin als auch im Bezug auf das religionsdidaktische Handeln. Exemplarisch untersucht er, inwieweit Praxis im schulischen Religionsunterricht Medium religiösen Lernens sein kann. Auch *Ulrich Kropač* richtet den Fokus der Aufmerksamkeit auf den schulischen Religionsunterricht. Ausgehend von *Jürgen Baumerts* Unterscheidung verschiedener Modi der Weltbegegnung bestimmt er das Proprium religiöser Bildung vom Begriff der religiösen Rationalität her, in die er eine kognitive, eine ästhetische und eine praktische Dimension einträgt. Mit Blick auf diese drei Lerndimensionen diskutiert er Chancen und Grenzen religiöser Bildung im Religionsunterricht. *Martina Blasberg-Kuhnke* lenkt den Blick auf außerschulische Lernorte religiöser Bildung. Anknüpfend an die Ergebnisse einer empirischen Erhebung zur katholischen Erwachsenenbildung bestimmt sie die in kommunikativer Praxis gründende ‘Koinonia-Erfahrung’ als maßgebliche Gestalt religiöser Praxis Erwachsener in außerschulischer kirchlicher Bildungsarbeit und Katechese. In einem weiteren Kongressreferat thematisierte *Ilse Kögler* die lernortspezifischen Besonderheiten von „Religion in der Öffentlichkeit (und in den Medien)“. Da dieser Vortrag zwischenzeitlich in einer erweiterten Fassung andernorts publiziert wurde, möchten wir die Leser/innen der *Religionspädagogischen Beiträge* auf diese Veröffentlichung hinweisen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Ilse Kögler*, Religion – öffentliches Thema und widerständiges (Bildungs-)Gut, in: Franz Gruber / Christoph Niemand / Ferdinand Reisinger (Hg.), *Geistes-Gegenwart. Vom Lesen, Denken und Sagen des Glaubens* (FS Peter Hofer, Franz Hubmann und Hanjo Sauer), Frankfurt/M. u.a. 2009, 397-409.

Auch bei diesem Kongress bot eine Posterpräsentation die Möglichkeit, aktuelle Forschungsprojekte vorzustellen. Sechs Posterbeiträge (*Max Bernlochner, Claudia Gugge-mos, Elisabeth Hennecke, Christina Janßen/Matthias Bude/Guido Hunze, Iris Mandl-Schmidt, Guido Meyer/Harald Schwillus*) geben einen Einblick in die Werkstatt gegenwärtiger religionspädagogischer Forschung.

Der Beitrag von *Markus Schiefer Ferrari* entstammt nicht dem Kongresszusammenhang. Er beleuchtet die Frage, warum und wie die oft überraschenden und irritierenden kindlichen Perspektiven auf biblische Texte für unsere eigene Bibellektüre Bedeutung gewinnen können. Hermeneutische und didaktische Überlegungen entfalten die Leitlinien einer „kindertheologischen Bibellektüre“.

In der Rubrik „Neu gelesen“ bespricht *Monika Jakobs* den 1982 unter dem Titel „Gemeinsam leben und glauben lernen“ veröffentlichten dritten Band des Werkes „Grundfragen der Religionspädagogik“ von *Karl Ernst Nipkow* und markiert zeitgebundene und bleibend bedeutsame Impulse für eine ebenso theologisch wie pädagogisch fundierte Religionspädagogik.

Wiederum werden auch in diesem Heft in elf Rezensionen 14 neuere wissenschaftliche Fachveröffentlichungen vorgestellt, die wir Ihrer Aufmerksamkeit empfehlen.

Mainz/Regensburg, im November 2009

Werner Simon und Burkard Porzelt

*Anschriften der Autorinnen und Autoren*

*Bernlochner*, Max, Bei St. Ursula 10, 86150 Augsburg

*Blasberg-Kuhnke*, Prof. Dr. Martina (Universität Osnabrück), Hofbreede 108, 49078 Osnabrück

*Gärtner*, Dr. Claudia (Universität Münster), Im Drostebusch 29b, 48155 Münster

*Guggemos*, Claudia (Universität Tübingen), Alexanderstr. 9, 72072 Tübingen

*Hennecke*, Elisabeth (Universität Duisburg-Essen), Friederikastr. 66, 44789 Bochum

*Jakobs*, Prof. Dr. Monika (Universität Luzern), Libellenrain 19, CH-6004 Luzern

*Janßen*, Christina / *Bude*, Matthias / *Hunze*, Dr. Guido, Institut für Kathol. Theologie und ihre Didaktik, Universität Münster, Hüfferstr. 27, 48149 Münster

*Kropáč*, Prof. Dr. Ulrich (Universität Eichstätt), Schimmelleite 8, 80572 Eichstätt

*Mandl-Schmidt*, Dr. Iris (Pädagog. Hochschule Schwäbisch Gmünd), Roter Dill 13, 72501 Gammertingen

*Mendl*, Prof. Dr. Hans (Universität Passau), Jägerwirth 17g, 94081 Fürstzell

*Meyer*, Prof. Dr. Guido (Techn. Hochschule Aachen), Gemehret 69, B-4701 Eupen

*Schiefer Ferrari*, Prof. Dr. Markus, Institut für Kathol. Theologie, Universität Koblenz-Landau, Bürgerstr. 23, 76829 Landau

*Schwillus*, Prof. Dr. Harald, Institut für Kathol. Theologie und ihre Didaktik, Universität Halle, Franckeplatz 1/Haus 31, 06110 Halle/Saale

*Zwergel*, Prof. i.R. Dr. Herbert A., Am Großacker 12, 35444 Biebertal

*Anschriften der Rezensentinnen und Rezensenten*

*Angel*, Prof. Dr. Hans-Ferdinand, Institut für Katechetik und Religionspädagogik, Universität Graz, Heinrichstr. 78/II, A-8010 Graz

*Bäumer*, Prof. Dr. Franz-Josef (Universität Gießen), Erphostr. 36, 48145 Münster

*Birkel*, Dr. Simone, Auweg 6, 85131 Pollenfeld-Seuversholz

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

*Jäggle*, Prof. Dr. Martin (Universität Wien), Vorgartenstr. 107/1, A-1200 Wien

*Kalloch*, Prof. Dr. Christina (Universität Hannover), Hans-Böckler-Weg 20, 31141 Hildesheim

*Kießling*, Prof. DDr. Klaus, Philosophisch-Theologische Hochschule St. Georgen, Offenbacher Landstr. 224, 60599 Frankfurt/Main

*Kohler-Spiegel*, Prof. Dr. Helga (Pädagog. Hochschule Vorarlberg), Kapfstr. 99a, A-6800 Feldkirch

*Kuld*, Prof. Dr. Lothar (Pädagog. Hochschule Weingarten), Abt-Michler-Str. 10, 88213 Ravensburg

*Porzelt*, Prof. Dr. Burkard (Universität Regensburg), Zur Schönen Gelegenheit 14, 93047 Regensburg

*Rüttiger*, Dr. Gabriele, Erzbischöfliches Ordinariat München, Schulreferat, Schrammerstr. 3, 80333 München

Herbert A. Zwergel

## Kognition – Weltzugang zwischen Wahrnehmen, Wissen und Handeln<sup>1</sup>

Das Kongressthema „Kognition – Ästhetik – Praxis. Komplexität und Differenz religiösen Lernens im Spiegel unterschiedlicher Lernorte“ greift Fragen auf, die in Psychologie und Neurowissenschaft, aber auch in der Linguistik in den letzten Jahren hinsichtlich Konzeptualisierung der Einzelmomente und ihres Zusammenhangs diskutiert wurden, mit zum Teil wichtigen, auch pädagogisch bedeutsamen Transformierungen. In diesem Statement werden deshalb vorab, gleichsam zur Sensibilisierung für Vernetzungen zwischen den drei Begriffsbereichen, einige Aspekte dieses Zusammenhangs skizziert. Für das Kongressthema werden dann psychologisch orientierte Konzeptualisierungen von ‘Kognition’ – mit Akzentuierung des Konzepts ‘situierter Kognitionen’ unter Einschluss des Kognition-Handlungs-Zusammenhangs – differenziert dargestellt. Die Bedeutung kognitiver Durchdringung von Situationen auch im Kontext religiösen Lernens, als Gegengewicht gegen eine Ästhetisierung von Religion, wird zum Abschluss nur kurz skizziert.

### 1. Wahrnehmen – Wissen – Handeln

Überführt man die drei Begriffe des Kongressthemas in geänderter Abfolge in ihre Verbformen, kann man in ihnen im Sinne einer naiven Alltagstheorie unterschiedliche Modi des Austauschs von Organismen mit ihrer Umwelt angesprochen sehen: Kontakt-Schnittstelle gegenüber der Umwelt durch Sinne, Repräsentation von Erfahrungen dieses Austauschs als Wissen, Eingreifen in diese Umwelt durch gerichtetes Handeln. Eine daraus sich ergebende ebenfalls naive Theorie eines Realismus betrachtet Wahrnehmung als Abbildung der Umwelt, interpretiert Wissen als realitätshaltige Informationsspeicherung über diese Umwelt und den Austausch mit ihr und betrachtet Handeln als von diesem Wissen gesteuertes Verhalten zur gerichteten Zielerreichung.

Gegen eine solche naiv-realistische und die Prozesse isolierende Auffassung sprechen zumindest für den Menschen einige Beobachtungen: Bei dem, was wir als *Wahrnehmung* erfahren, z.B. von Bewegung und Bewegungsrichtung oder von räumlicher Tiefe, handelt es sich um komplizierte Berechnungen des visuellen Systems; der Mensch merkt nichts von dem großen Aufwand, den das Gehirn dafür treiben muss; es handelt sich entsprechend „um Konstrukte, die keinerlei Abbilder der Welt sind“<sup>2</sup>.

„Es gibt überhaupt keine neuronale Aktivität, die von ihrer Beschaffenheit für Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken spezifisch wäre, für die einzelnen Farben, für Melodien, Druck und Schmerz, und dasselbe gilt auch für solche neuronalen Aktivitäten, die mit Denken, Vorstellen und Erinnern zu tun haben.“<sup>3</sup> So wird bei den Sinneseindrücken der Inhalt am *Ort* der Verarbeitung der Erregung im Gehirn, unabhängig von

<sup>1</sup> Das auf dem Kongress vorgetragene Statement „Kognition“ wird hier hinsichtlich der psychologischen Implikationen von Kognition weiter differenziert und in der entsprechenden Literatur verankert.

<sup>2</sup> *Gerhard Roth*, *Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion?*, in: Ralf Schnell (Hg.), *Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften*, Bielefeld 2005, 15-33, 26.

<sup>3</sup> Ebd. 27.

der Herkunft der Erregung, konstruiert. Für komplexere Wahrnehmungen werden in solche Konstruktionen auf höherer Ebene Erfahrungen einbezogen. In jedem Wahrnehmungsprozess finden sich *Hypothesenbildungen* über Gestalten, Zusammenhänge und Bedeutungen der Welt: „Wir können deshalb sagen, dass bei komplexen Wahrnehmungen unser *Gedächtnis* das wichtigste Wahrnehmungsorgan ist.“<sup>4</sup>

Daraus folgt bereits für Wahrnehmungsprozesse: „Die Vorgänge in der Welt bilden sich nicht direkt im Gehirn ab, sondern bewirken Erregungen in den Sinnesorganen, die zur Grundlage von *Konstruktionsprozessen* unterschiedlicher Komplexität und Beeinflussung durch *Lernprozesse* werden, an deren Ende oft, aber keineswegs zwangsläufig, unsere bewussten Wahrnehmungsinhalte stehen.“<sup>5</sup> Nach diesen Theorieannahmen stehen Wahrnehmung und Kognition über die eingreifenden Konstruktions- als Modellierungsprozesse in einem nicht zu vernachlässigenden Zusammenhang.

Entsprechend formuliert *Derek Jarman* in „*Chroma. Ein Buch über Farben*“: „Ich habe keine Farbfotos in dieses Buch aufgenommen, denn das wäre ein nutzloser Versuch, sie einzusperren. Wie könnte ich sicher sein, daß der Drucker die von mir gewünschte Schattierung wiedergeben würde? Ich ziehe es vor, daß die Farben schwebend in ihren Köpfen dahintreiben.“<sup>6</sup> – Auch der Volksmund weiß davon: „Die Glocken läuten anders, wenn einem ein Freund gestorben.“

Das Konstrukt *Wissen* modelliert nur einen Teilbereich von ‘Kognition’. Da die begriffliche Fassung und Differenzierung Gegenstand dieses Statements ist, hier nur zwei Hinweise auf Teilaspekte: Wissen wird in seiner Bedeutung für weiteres Lernen und Handeln häufig systematisch unterschätzt.<sup>7</sup> Forschungen über die Wirksamkeit naturwissenschaftlichen Unterrichts belegen, dass sich Alltags-Erklärungen oder Alltags-Phantasien als sehr widerständig erweisen und sich nur schwer z.B. durch experimentelle Einsichten verändern lassen.<sup>8</sup>

Beim Übergang vom *Wissen* zum *Handeln* erwartet die naive Theorie eine direkte Steuerung von Handeln und dessen Kontrolle, was aber einigen Beobachtungen widerspricht: Aus der Gesundheitsforschung weiß man, dass über ein Gesundheitsproblem gut informiert zu sein noch nicht bedeutet, daraus auch die richtigen Schlüsse für die eigene Person zu ziehen und richtig zu handeln.<sup>9</sup> Ähnliches gilt für ökologisches Handeln, wo „der empirisch meßbare Einfluß des Wissens auf ökologisches Handeln“ relativ gering ist und das Handeln nicht schlicht dem Wissen folgt.<sup>10</sup>

<sup>4</sup> Ebd. 29.

<sup>5</sup> Ebd. 29f.; Hervorh. i.O.

<sup>6</sup> *Derek Jarman, Chroma. Ein Buch über Farben*, Berlin 1995, 4. Umschlagseite.

<sup>7</sup> Vgl. *Jochen Gerstenmaier / Heinz Mandl*, Einleitung: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, in: ders. / Jochen Gerstenmaier (Hg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*, Göttingen u.a. 2000, 11-23, 16.

<sup>8</sup> Vgl. zahlreiche empirische Beiträge zum naturwissenschaftlichen Unterricht in: *Horst Bayrhuber / Dietmar Höttecke / Helmut Vogt* (Hg.), *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung – Empirische Forschung in den Fachdidaktiken. Abstracts*. 3. Kongress der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) in Essen 2007, Kassel 2007.

<sup>9</sup> Vgl. *Britta Renner / Ralf Schwarzer*, *Gesundheit: Selbstschädigendes Handeln trotz Wissen*, in: Mandl / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 25-50, 26f.

<sup>10</sup> *Florian G. Kaiser / Urs Fuhrer*, *Wissen für ökologisches Handeln*, in: ebd., 51-71, 52.

## 2. Konzeptualisierungen von 'Kognition'

Im „Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition“ wird 'Kognition' dreifach abgegrenzt: als Sammlung von Themenbereichen, die in der Kognitionspsychologie erforscht werden; als Versuch, „intelligentes menschliches Verhalten mithilfe eines kognitiven Systems, das zwischen Umwelinput und Verhalten vermittelt, zu erklären und zu verstehen“; schließlich als Versuch eines bestimmten methodischen Ansatzes in der Erforschung menschlichen Verhaltens.<sup>11</sup> Gegenüber diesen eher wissenschafts- und forschungstheoretischen Eingrenzungen führen für die religionspädagogische Frage die „assoziierten Phänomenbereiche“ weiter: hierzu gehören „Gedächtnis, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Mustererkennung, Bewusstsein, Neurobiologie, Wissenrepräsentation, kognitive Entwicklung, Sprache und Denken“<sup>12</sup>. Gefasst werden damit intelligente Operationen, aber auch deren z.B. neurobiologische Voraussetzungen. Viele dieser kognitiven Prozesse verlaufen trotz Modellierung unbewusst, wie basale Gedächtnis- und Wahrnehmungsprozesse. Die darauf aufbauenden höheren Kognitionen (z.B. Kompetenzerfahrung, Selbstwirksamkeitsvorstellung, Werte auf lange Sicht, Metakompetenzen, Selbst-Bild, Geschichtsbewusstsein, auch Hoffnung und Glauben) zeichnen sich durch Bewusstseinsfähigkeit als reflexiven Zugriff auf diese Prozesse aus. „Die kognitive Aktivität, die es Personen ermöglicht, eigenes Wissen und Handeln bewußt und damit veränderbar zu machen, wird in der Literatur häufig mit dem Begriff 'Reflexion' bezeichnet.“<sup>13</sup> Reflexion ist dabei ein zirkulärer Prozess, der nicht allein auf Wissen bezogen ist, sondern in „Bewertung der Handlungsergebnisse unter Einbeziehung von Handlungszielen und bisherigen Erfahrungen, Generierung von Handlungsalternativen und -entscheidungen“<sup>14</sup> Erfahrung, Wissen und Handeln umfasst.

Solche Bewusstseinsfähigkeit ist, didaktisch gefasst, Bedingung der Möglichkeit, mentale Prozesse eines autonomen, d.h. nicht durchgängig automatisierten Individuums durch 'Einwirkungen von außen' zu beeinflussen.

### 2.1 Behaviorismus – Kognitivismus – Konstruktivismus

Die als Kognitionen gefassten Phänomenbereiche kommen psychologisch erst in den Blick, als der (*Neo*)*Behaviorismus* durch das *kognitive Paradigma* abgelöst wird. Es geht nicht mehr – wie in der behavioristischen Sicht unter methodischer Ausklammerung der inneren Welt und der Sicht des Menschen als autonome Person<sup>15</sup> – nur um beobachtbares Verhalten, nur um Lernen über Reiz-Reaktions-Schemata oder Verstärkung, sondern um innere kognitive Strukturen und durch kognitive Prozesse vermitteltes Lernen; Lerner sind nicht mehr nur passive Reiz-Aufnehmer, sondern befinden sich in aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.

<sup>11</sup> Peter A. Frensch, Kognition, in: Joachim Funke / Peter A. Frensch (Hg.), Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition (Handbuch der Psychologie; Bd. 5), Göttingen u.a. 2006, 19-28, 19.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Michael Henninger / Heinz Mandl, Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns, in: ders. / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 197-219, 203.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Vgl. Burrhus F. Skinner, Beyond freedom and dignity, London 1971 (dt.: Jenseit von Freiheit und Würde, Hamburg 1973).

Anfangs dominierte in der kognitiven Forschung für die Modellierung des kognitiven Systems entsprechend der Vorstellung der Mediierung von Kognition zwischen Umweltinput und Verhalten die Computer-Metapher.<sup>16</sup> Diese Übertragung der Computer-Metapher auf menschliche Lern- und Denkvorgänge hat sich als unzureichend erwiesen, da darin motivationale und emotionale Einflussfaktoren ausgeklammert werden. Dass die Erreichung bestimmter Ziele (Umgang mit künftigen Ereignissen) Anstrengungsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsvorstellungen, letztlich ein Selbstbild voraussetzt, hat nicht nur zu einer Eingrenzung der Computer-Vorstellung vom menschlichen Denken, sondern auch zur Unterscheidung kognitiver und metakognitiver Wissensformen geführt, schließlich sogar zu einer Korrektur und Ergänzung der kognitiven Sichtweise aufgrund folgender Annahmen über Wissen und Lernen:

Die Auffassung von Wissen als Faktor, der Handlungen kontrolliert, wird durch ein Verständnis von Wissen ergänzt, das Wissen selbst aus Handlungen entstehen sieht, welches dann auch besser erinnert wird; Wissen und Handlungen stehen nicht in kontrollierend einliniger Relation, sondern bedingen sich gegenseitig.<sup>17</sup> Lernen ist nicht nur eine grundlegend individuelle Fähigkeit, Wissen zu erwerben und dieses in abstrakte Repräsentationen zu überführen, sondern Lernen wird nun „grundsätzlich als eine soziale Aktivität [...], die sich im Ausmaß der Partizipation in Lernumgebungen bemißt“<sup>18</sup>, gefasst.

Im Zusammenhang der kognitiven Sicht ist auch der *Konstruktivismus* zu bedenken.<sup>19</sup> In ihm wird in besonderer Weise die konstruierende Aktivität des Menschen hervorgehoben: Es gibt keine Möglichkeit, einen Zugang zu einer unabhängigen Wirklichkeit zu bekommen. Der „radikale Konstruktivismus erweckt den Eindruck, als gebe es im Gehirn eine Instanz, die sich bewusst Modelle über die ‘Welt da draußen’ macht, sie ausprobiert und sich gleichzeitig fragt, ob es diese Welt überhaupt gibt.“<sup>20</sup> Diese radikale Position, die auch mit Didaktik nicht vereinbar ist, verkennet, dass die Wahrnehmungskonstrukte nicht dem menschlichen Willen unterliegen, was dann gelegentlich lebensgefährliche Folgen hätte. Die Wahrnehmungen sind verlässlich, nicht weil sie richtig sein müssen, sondern weil unsere Verhaltensweisen richtig sind, weshalb eine überlebenssichernde Passung „zwischen den Gegebenheiten in der Umwelt und den Verhaltensweisen“<sup>21</sup> vorhanden sein muss. Der neurobiologisch-physiologisch inspirierte Konstrukti-

<sup>16</sup> Vgl. *Frensch* 2006 [Anm. 11], 20-23; *Frensch* skizziert den Gewinn der Metapher für die Erforschung von Aufmerksamkeitsprozessen (bewusste oder unbewusste Informationsverarbeitung), des Gedächtnisses (einheitliches oder differenziertes System), der Architektur des kognitiven Systems (deklaratives, Produktions- und Arbeitsgedächtnis), zeigt aber auch deren Unzulänglichkeiten auf. Zur neuerdings, unter Betonung neurophysiologischer Prozesse gebrauchten Gehirn-Metapher vgl. ebd., 23ff.

<sup>17</sup> Vgl. *Lai-Chong Law*, Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht, in: Mandl / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 253-287, 263.

<sup>18</sup> Ebd., 277.

<sup>19</sup> Zur weiteren Differenzierung und Diskussion vgl. den Beitrag: Kognition und Radikaler Konstruktivismus: <http://wissensnavigator.com/interface4/mamagement/endo-management/buch/hab33.pdf> (30.3.2009).

<sup>20</sup> *Roth* 2005 [Anm. 2], 30.

<sup>21</sup> Ebd., 31. Hier könnte das Problem der Leiblichkeit menschlicher Existenz diskutiert werden. Vgl. im Anschluss an *Maurice Merleau-Ponty* und *Bernhard Waldenfels*: *Barbara Becker*, Leiblichkeit

vismus rechnet mit Prozessen der Affektion des Sinnesapparates, auch wenn diese nicht jenseits menschlicher Konstruktionen gefasst werden können.<sup>22</sup> Die sozialkonstruktivistische Sichtweise korrigiert die kognitivistische und radikal-konstruktivistische zugleich, wenn nach ihr Wissen nicht ausschließlich im Kopf von Individuen angesiedelt ist, sondern sich vielmehr zwischen den Individuen und den sozialen Systemen, in denen Individuen handeln, verteilt. Wissen wird dynamisch in einer sozial organisierten Aktivität konstruiert.<sup>23</sup> Damit kommt das heute am meisten favorisierte Konzept der 'situierten Kognitionen' in den Blick.

## 2.2 Situierete Kognitionen

Die Theorie der situierten Kognitionen kann hier nur in ihren Grundzügen skizziert werden: Kognitive Prozesse höherer Ordnung leiten sich auch aus der Teilnahme am sozialen Leben ab; mit der Veränderung und Lebendigkeit des sozialen Lebens erhalten auch die Kognitionen eine entsprechende Dynamik.<sup>24</sup> Bereits Kinder sind nach dieser Auffassung „nicht nur passive Rezipienten von Anleitungen, sondern reorganisieren aktiv ihre sozialen Erfahrungen und gestalten sie durch Aneignung (Appropriation) um“<sup>25</sup>. Für die Theorie situierter Kognitionen haben kulturelle Werkzeuge (Sprache, Zeichen und Symbole) und Artefakte vermittelnde Funktionen: auf kognitiver Ebene für den Erwerb kognitiver Werkzeuge zur Problemlösung, bedeutsamer aber für die Selbst-Aspekte auf metakognitiver (reflexiver) Ebene für den „Erwerb semiotischer Werkzeuge der Selbstbestimmung“<sup>26</sup>.

Für pädagogisch-religionspädagogische Interessen sind in Theorien situierten Lernens besonders hervorgehobene Aspekte von Bedeutung: Situieretes Lernen als komplexes Lernen findet stets in konkreten Situationen statt; es stellt zu wesentlichen Teilen soziale Kognition dar. „Durch die Berücksichtigung situativer Aspekte des Lernens und dem daraus resultierenden aktiv-konstruktiven Anteil der Lernenden werden pragmatische Aspekte des Lernens zentral, wie z.B. die Ziele und die Motivation der Lernenden. [...] Wissen wird nicht mehr als abstrakte Einheit verstanden, die unabhängig von Situationen absolute Gültigkeit besitzt; es löst sich nicht von den Handlungsregeln und dem Sinn des Erwerbskontextes.“<sup>27</sup> Das hat auch Folgen für die Vermittlungssituation, weil Wissen, das von Lernern je situativ neu konstruiert wird, von Lehrenden nicht einfach

und Kognition. Anmerkungen zum Programm der Kognitionswissenschaften: <http://sammel-punkt.philo.at:8080/783/1/2566.0.Becker98.5.pdf> (30.3.2009).

<sup>22</sup> Vgl. Roth 2005 [Anm. 2], 30.

<sup>23</sup> Vgl. Law 2000 [Anm. 17], 263.

<sup>24</sup> Die Theorie situierter Kognitionen vermag damit auch, im Unterschied zur Computer-Metapher, dem Rechnung zu tragen, was schon *Walter Benjamin* herausgearbeitet hat: Nach ihm verändert sich innerhalb „großer geschichtlicher Zeiträume“ „mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung“. Hinweis bei: *Ralf Schnell*, Medienwissenschaft und Neurobiologie, in: ders. 2005 [Anm. 2], 7-13, 9. Bezug auf: *Walter Benjamin*, Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (zweite Fassung), in: ders., Gesammelte Schriften (hg. v. Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser), Bd. 1 (2), Frankfurt/M. 1991, 478.

<sup>25</sup> Law 2000 [Anm. 17], 259.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> *Hans Gruber / Heinz Mandl / Alexander Renkl*, Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?, in: Mandl / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 139-156, 143.

zur schlichten Übernahme transportiert werden kann. Zur Vermeidung tragen Wissens soll „an komplexen und authentischen Problemstellungen gelernt werden“<sup>28</sup>. Ein Lerngegenstand ist in verschiedenen Kontexten zu bedenken, was die Generierung multipler und damit flexibler Wissensrepräsentationen als wichtige Voraussetzung für das Verständnis komplexer Problemsituationen und den Transfer von Wissen auf neue Situationen fördert. – Für eine Theorie der kognitiven Lehre folgt daraus: Verwendung authentischer (Lern)Aufgaben, instruktionale Sequenzen, Reflexion der ablaufenden kognitiven Prozesse, mit Erhöhung der Eigenständigkeit der Lernenden.<sup>29</sup>

Was schon von offenen Lernsituationen bekannt ist, wird auch hier als Gefahr der Überforderung der Lernenden aufgrund der Komplexität der Lernumgebungen benannt. Daraus folgt die Notwendigkeit instruktorischer Unterstützung der Lernenden; ohne diese gelingt das angestrebte Lernen allenfalls den ohnehin gut Lernenden. „Der durchschnittliche Lerner hingegen braucht Unterstützung, um nicht im ‘Dickicht der Lernumgebung’ verloren zu gehen.“<sup>30</sup>

Aus den unterschiedlichen sozialen Kontexten des Lernens, die jeweils mitgelernt werden, folgt auch, dass es keinen allgemeinen Problemlösungsfaktor gibt, sondern Wissen domänenspezifisch ist, was zur differenzierten Betrachtung des Wissenskonzepts überleitet.

### 2.3 Wissensformen

Kognitivistische und konstruktivistische Annahmen haben zu einer Differenzierung des Wissens-Konzepts geführt, was zugleich zeigt, dass Wissen mehr ist als Information: deklaratives (knowing that) und prozedurales (knowing how) Wissen, und bezogen auf diese kognitiven Aktivitäten der diese reflektierende Blick als Meta-Wissen (Wissen, das weiß, dass Person weiß); *deklaratives* Wissen als Faktenwissen, das Personen im Gedächtnis gespeichert haben; *prozedurales* Wissen, das Personen in die Lage versetzt, komplexe kognitive und motorische Handlungen durchzuführen. Schließlich: *episodisches* Wissen als „Wissen über Ereignisse. [...] vor allem vergangene (eigene und fremde) Handlungen und ihre Folgen“<sup>31</sup> – gleichsam ein Wissen mit einem Zeitindex und den Kontextbedingungen seiner Entstehung. Metawissen und narrativ strukturiertes episodisches Wissen sind in besonderer Weise für die Herausbildung von Selbst-Aspekten (z.B. Selbstwirksamkeitsvorstellungen, Kompetenzerfahrungen, Vorstellung eigener Geschichte) und für die Identitätsentwicklung von Bedeutung, was von den Identitätsdimensionen mit sozialen Zuschreibungen die Einbettung in das Konzept situierter Kognition voraussetzt. Von den nur indirekt handlungsbezogenen Wissensarten ermöglicht neben Handlungsmodellen<sup>32</sup> und Werthaltungen vor allem das eigene Identitätskonzept

<sup>28</sup> Ebd., 144.

<sup>29</sup> Vgl. ebd. 145.

<sup>30</sup> Ebd. 152f.

<sup>31</sup> Mario von Cranach / Adrian Bangarter, Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem, in: Mandl / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 221-252, 236.

<sup>32</sup> Zur Bedeutung symbolischen Wissens für die Konstruktion ‘kognitiver Artefakte’, z.B. mentale Modelle, vgl. Norbert M. Seel, Weltwissen und mentale Modelle, Göttingen u.a. 1991, 13, 204f.

überhaupt erst Kohärenz in Selbstwahrnehmung und Handlung als einheitsstiftendes Prinzip.<sup>33</sup>

Die Sozialpsychologie ergänzt die Wissensarten um handlungsleitende *Scripts* (schematisiertes Handlungswissen für Routinehandlungen) und um direkt handlungsleitende *Regeln und Normen* als Handlungsvorschriften.<sup>34</sup> Von der sozialen Situiertheit des Wissens werden dann auch immer die Situationen, in denen solches Wissen erworben wird, in diesem Wissen 'aufbewahrt', mitgelernt. So unterscheidet sich Wissen, das in der Institution Schule erworben wird, von Wissen, das in einer peer-group oder auch in einer Kindergruppe einer Kirchengemeinde gelernt wird.

Aus der Situiertheit des Wissens folgt auch, dass es *domänenspezifisch* ist: So sind für den Erwerb neuen anschlussfähigen Wissens die häufig unterschätzten *fachspezifischen* Vorkenntnisse von großer Bedeutung.<sup>35</sup> Zum domänenspezifischen Wissen gehört auch, dass es in diesen Domänen spezifische symbolische Systeme gibt, in denen als Medium des Denkens sich spezifisches Weltwissen konstituiert.<sup>36</sup>

Unter *didaktischer Hinsicht* wichtig ist die Unterscheidung von *transferierbarem* oder *anschlussfähigem* und *trägem* Wissen, wobei träges Wissen eher der Normalfall schulischen Lernens zu sein scheint; mit fehlendem Verständnis des Stoffes geht geringe Kompetenz zum Transfer des Gelernten in außerschulische Situationen einher.<sup>37</sup> Die Kluft zwischen Wissen und Handeln kann vor allem dann überwunden werden, „wenn Wissen anwendungsorientiert in aktiver, problemorientierter Weise in Lernumgebungen erworben wurde, die authentisch und multipel sind. Dies stellt [...] hohe Ansprüche an die Lernenden und macht spezifische instruktionale Unterstützung notwendig.“<sup>38</sup> „Nicht nur von den Lehrpersonen wird erwartet, dass sie sich in neuer Weise auf die Qualitätsfragen ihres unterrichtlichen Handelns einlassen, auch von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie nicht in der Rolle als passive Unterrichtsteilnehmer verharren, sondern sich als verantwortliche Subjekte auf Wissen und Können und damit auf eine Leistungspartnerschaft einlassen und sich aktiv am Lerngeschehen beteiligen.“<sup>39</sup>

<sup>33</sup> Vgl. von Cranach / Bangerter 2000 [Anm. 31], 237.

<sup>34</sup> Im Anschluss an das Konzept der Skripts wäre auch das Experten-Novizen-Paradigma zu diskutieren, wonach Experten über theoriebasierte und erfahrungsgestützte Schemata verfügen, welche ihnen, besonders in der Situation des *emergency-classroom*, ermöglichen, sich kurzfristig nach Handlungsalternativen zu orientieren und zu entscheiden; vgl. Fritz Oser, Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung, in: Sigrid Blömeke / Peter Reinhold / Gerhard Tulodziecki / Johannes Wildt (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, o.O. 2004 (Westermann/Klinkhardt), 184-206. Dieser Ansatz wird neuerdings durch das Konzept eines Hineinwachsens in eine *community of practice* ergänzt, mit Betonung der eigenständigen Konstruktionsleistungen von Lernenden, bei Akzentuierung des Wissensaufbaus in Lerngruppen; vgl. Gruber / Mandl / Renkl 2000 [Anm. 27], 143.

<sup>35</sup> Vgl. Karl Josef Klauer, Über das Lehren des Lernens, in: Christiane Spiel / Ursula Kastner-Koller / Pia Deimann (Hg.), Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung, Münster u.a. 1996, 135-149, 140f.; vgl. a. Jürgen Oelkers / Kurt Reusser, Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen (hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn – Berlin 2008 (www.bmbf.de), passim, im Kontext von PISA.

<sup>36</sup> Vgl. Seel 1991 [Anm. 32], 179f.

<sup>37</sup> Vgl. Gruber / Mandl / Renkl 2000 [Anm. 27], 140f..

<sup>38</sup> Gerstenmaier / Mandl 2000 [Anm. 7], 18.

<sup>39</sup> Oelkers / Reusser 2008 [Anm. 35], 427.

Dem entwickelten Lernverständnis kommen zunehmend auch die Bedeutung von *negativem* Wissen und die pädagogischen Anforderungen an eine *fehlerfreundliche Lernkultur* in den Blick, einschließlich der Erfahrungen 'so geht es nicht' als Abgrenzungswissen im Kontext ethischen Lernens.<sup>40</sup> Wo es um die Erfahrung der Fehlbarkeit des Menschen und die Reflexion von Gelingen und Scheitern geht, kommt es zu Einsichten in die Grundstruktur menschlicher Existenz.<sup>41</sup>

#### 2.4 *Ausblick auf Handeln*

Handeln ist ohne Intentionalität als kognitives Moment nicht zu denken; ohne dieses liegt nur Verhalten vor. Auch eine Betrachtungsweise, die Handeln allein als vom Wissen her gesteuert betrachtet, kann kreatives Problemlösen, selbstorganisiertes Lernen und selbstreflexiv gesteuertes Handeln sowie den Umgang mit Unvorhersehbarem und Komplexität nicht angemessen erfassen.<sup>42</sup> Die intentionale Ausrichtung des Handelns, die allein in der intentionalen Einstellung sichtbar wird<sup>43</sup>, führt die Psychologie schließlich wieder zur Frage nach der Willensfreiheit, welche nur im Rahmen von Handlungstheorien, die von einem intentionalen Kern ausgehen, beantwortbar ist.<sup>44</sup>

#### 2.5 *Kognition – Emotion – Motivation*

Die Psychologie der Emotionen hat sich im Zusammenhang der kognitiven Wende ebenfalls derart ausdifferenziert<sup>45</sup>, dass es hier zu weit führen würde, auch diesen Komplex sowie das Verhältnis von Kognition, Emotion<sup>46</sup> und Motivation ebenso ausführlich darzustellen; Stichworte müssen genügen. Ich verweise deshalb auf meinen früheren Beitrag „Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse“<sup>47</sup>.

Die bereits genannten *höheren Kognitionen* sowie der Zusammenhang Kognition – Emotion – Motivation sind erst im Konzept situierter Kognitionen angemessen zu fassen. Aus subjektiven und sozial-geteilten Interpretationen bedeutsamer persönlicher und existenzieller Ereignisse folgen emotionale Bewertungen, aus denen sich im Falle posi-

<sup>40</sup> Vgl. die Beiträge in: *Wolfgang Althof* (Hg.), Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen 1999. Vgl. a. im Anschluss an *Günter Stachel / Dietmar Mieth*, ethisch handeln lernen. Zu Konzeption und Inhalt ethischer Erziehung, Zürich 1978; *Herbert A. Zwergel*, Kompetenzen und Grenzen ihrer Standardisierung – Umgang mit ethischen Entscheidungssituationen und existenziellen Grenzsituationen am Beispiel religiösen Lernens, in: Volker Frederking (Hg.), Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik, Hohengehren 2008, 85-114, 99ff.

<sup>41</sup> Vgl. *Wolfgang Edelstein*, Aus Fehlern wird man klug. Zur Ontologie der Fehlertypen, in: Althof 1999 [Anm. 40], 111-127, 123.

<sup>42</sup> Die Unterscheidung zwischen einer an Handlungsalternativen orientierten Motivationsphase und einer enger an Handlungsrealisierung orientierten Volitionsphase der Handlungsvorbereitung kann hier nur angedeutet werden; vgl. *Renner / Schwarzer* 2000 [Anm. 9], 42ff.

<sup>43</sup> Vgl. *Jochen Gerstenmaier / Heinz Mandl*, Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln, in: ders. / Gerstenmaier 2000 [Anm. 7], 289-321, 296ff., 305ff.

<sup>44</sup> Vgl. ebd. 314.

<sup>45</sup> Vgl. z.B. *Harald A. Euler / Heinz Mandl*, Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München u.a. 1983; *ders. / Günter L. Huber*, Emotion und Kognition, München 1983; *Theo Gehm*, Emotionale Verhaltensregulierung. Ein Versuch über eine einfache Form der Informationsverarbeitung in einer komplexen Umwelt, Weinheim 1991; *Rainer Wieland-Eckelmann*, Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung, Göttingen u.a. 1992.

<sup>46</sup> Vgl. *Rainer Reizenstein*, Denken und Emotionen, in: Funke / Frensch 2006 [Anm. 11], 475-484.

<sup>47</sup> *Herbert A. Zwergel*, Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: RpB 33/1994, 40-60.

tiver Emotionen die Orientierung der Handlungsdynamik ergibt. Für die Ich-Welt-Orientierung einer Person sind dabei von zentraler Bedeutung: als Metakompetenzen *Selbst-Bild*, Werte auf lange Sicht, Kompetenzerfahrung, Selbstwirksamkeitsvorstellung, Geschichtsbewusstsein, auch Hoffnung, Erfahrungen von Gelingen und Scheitern. All diese Momente haben einen zentralen kognitiven Kern, bedürfen aber für Lebensbedeutsamkeit und Wirksamkeit auch in schwierigen Situationen einer tragenden emotional-positiven Grundierung. „Mit *Selbstwirksamkeitserwartung* bezeichnet man explizit dieses Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen und zu Ende führen zu können.“<sup>48</sup> Es ist ersichtlich, dass sich solche Erwartungen über eigene Kompetenzerfahrungen und Identitätszuschreibungen im sozialen Austausch speisen und im Selbst-Bild zusammenfließen: In den eigenen Augen und in den Augen der Anderen etwas wert zu sein und einer Selbstverwirklichung zuzustreben, die als Ziel auch gegen Widerstand von außen aufrecht erhalten werden kann. „Motivation erweist sich hier als sinnstiftender und lebensbewältigender Rahmen für konkrete Handlungen“<sup>49</sup>. „Eine sehr generelle Rahmenmotivation ist [...] die Tendenz zur Realitätsveränderung. Erst wenn das Individuum die menschliche Grunderfahrung machen kann, daß es zur Realitätsveränderung fähig ist, erhält Lernen einen universellen Sinn: Die Mitgestaltung an unserer Wirklichkeit, die sowohl äußere kulturelle Realität als auch innere mentale und emotionale Wirklichkeit umfasst.“<sup>50</sup>

### 3. Religionspädagogische Folgerungen

Für die Religionspädagogik, besonders die Religionsdidaktik, sind die entwickelten Konzepte und Zusammenhänge von großer Bedeutung; die daraus zu ziehenden Folgerungen sind theoretisch wohl begründet, auch wenn es dafür noch keine spezifisch religionspädagogisch-empirische Forschungsbelege gibt.

Wenn Identität und Selbst-Bild als einheitsstiftende Prinzipien für Selbst- und Welt-Wissen und -Handeln gefasst sind, muss religiöses Lernen an diesen Kontext Anschluss finden, soll es lebensbedeutsam werden. Das setzt nach dem Konzept situierter Kognitionen Lernsituationen mit folgenden Merkmalen voraus: konkret und handlungsbezogen, authentisch und multipel, offen für emotional-motivationale Aspekte, narrativer Anschluss an lebensgeschichtliche Episoden, mit metakognitiven Anteilen der Reflexion der Lernenden über den Prozess, geteilte Kognitionen in einer Lerngemeinschaft. Zu erwarten ist, dass entsprechende Lernergebnisse mit der Lernsituation am je spezifischen Ort Schule, Kirchengemeinde oder Erwachsenenbildung oder auch im nicht-institutionalisierten Alltagskontext verknüpft bleiben. Durch die kognitiv mit dem Selbst-Bild verknüpften Perspektiven kann Zutrauen in die verändernde Kraft religiöser Sichtweisen der Existenz sich entfalten, mit der Folge einer emotionalen Verankerung, die als kognitive Verankerung vielleicht tragfähiger ist als traditionelle Formen rituell-symbolischer Abstützung.

<sup>48</sup> Renner / Schwarzer 2000 [Anm. 9], 41.

<sup>49</sup> Rolf Oerter, Warum spielen Kinder?, in: Spiel / Kastner-Koller / Deimann 1996 [Anm. 35], 31-40, 36.

<sup>50</sup> Ebd., 39.

Als Beispiele für eine solche kognitiv-emotionale Durchdringung im Kontext eines Begriffs von Religion als 'Unterbrechen' und 'Gegenlernen' habe ich vorgeschlagen: „Das Reich Gottes ist nicht indifferent gegenüber den Welthandelspreisen“ (*Johann Baptist Metz*); „Der Tod am Brot allein“ (*Dorothee Sölle*).

Die kognitive, auch ideologiekritische Durchdringung lebensbedeutsamer Situationen mit Entdeckung beschädigter Lebenschancen, aber auch konstruktiver Handlungsmöglichkeiten innerhalb der Lerngemeinschaft, kann eine emotional-motivationale Dynamik erschließen, die belastbarer und im Blick auf den schwierigen Realisierungsprozess von Handlung längerfristig wirksam ist als im Interesse kurzgeschlossener emotionaler Verankerung inszenierte Wohlfühlsituationen. Zwar braucht es dieses Sich-Wohlfühlen in der Lernsituation, weil dieses ja auch mit den Kognitionen mitgelernt wird, allein ist es aber in schwierigen Situationen wenig belastbar.

Wenn die religiöse Weltsicht nicht in grundlegenden Orientierungen, die auch emotional positiv besetzt werden, verankert wird, sondern eher in 'Räucherstäbchen und wolleweichem Wohlbefinden', werden andere Instanzen kommen, die diese letzteren Ästhetisierungen besser ausdrücken und die religiöse Ästhetisierung überflüssig machen. In diesem Sinne ist eine verengte Ästhetisierung von Religion im Religionsunterricht als hoch problematisch zu betrachten.

Um andererseits aber auch nicht einer kognitivistisch eng gefassten Steuerungsphantasie zu verfallen, kann eine Bemerkung von *Adelheid Sievert-Staudte* aufgegriffen werden, die zugleich den Bogen zu einer wohl verstandenen 'Ästhetik' spannen kann:

„Lernen ist immer auch zugleich ein kreativer *Prozeß*, denn das Eigenlernen braucht zwar auch Nachahmung, Wiederholung und Übung, aber es lebt vor allem von eigenen Fragen, Ideen und Erfindungen. Auf dem Wege zu einer neuen Erkenntnis die eigene Phantasie zu entfalten und zu gestalten ist unverzichtbarer Teil eines Lernvorganges, der die eigenen Erfahrungen des Individuums aufnimmt und nutzt. Denken in Bildern, poetische Assoziationen, spielerische Experimente, Humor und vor allem Mut und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind dazu notwendig.“<sup>51</sup>

Mit *Paul Ricoeur* ist an die Kosten, aber auch an den lohnenden Preis einer solchen kognitiven Durchdringung zu erinnern: „Aus dem zermürbenden Kampf um Sinn geht niemand unversehrt hervor: Der 'schüchternen' Hoffnung bleibt der Weg durch das Dunkel der Trauerarbeit nicht erspart.“<sup>52</sup> „Die Befreiung, die ich meine, möchte ich in zwei Formeln ausdrücken: *sprechen können* und *lieben können*.“<sup>53</sup>

<sup>51</sup> *Adelheid Sievert-Staudte*, Ästhetisches Lernen – Ästhetische Bildung, 2: <http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kunstpaeid/sievert/download/M%FCnchen%C4B.pdf> (30.3.09).

<sup>52</sup> *Paul Ricoeur*, Eine philosophische Freudinterpretation, in: ders., Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München 1974, 82-102, 101.

<sup>53</sup> *Ders.*, Technik und Nicht-Technik der Interpretation, in: ebd., 103-124, 120.

## Was leistet ästhetisches Lernen?

### *Wegmarkierungen in einem weitläufigen religionsdidaktischen Feld<sup>1</sup>*

#### 1. 'Ästhetik' in Lern- und Bildungsprozessen: Erste Einblicke

Was leistet 'Ästhetik' in Bezug auf religiöses Lernen? Bereits seit den 1970er Jahren haben insbesondere die Erziehungswissenschaften nach dem Beitrag der 'Ästhetik' für Lernen und Bildung allgemein gefragt.<sup>2</sup> 'Ästhetische Bildung' bzw. 'ästhetisches Lernen' wurden zu Leitbegriffen, ohne dass auch nur ansatzweise ein Grundkonsens gefunden wurde, was hierunter zu verstehen sei. So konnte nach eigener Einschätzung selbst das Hamburger Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ nach neunjähriger Arbeit noch nicht einmal eine Minimaldefinition des Begriffs erarbeiten.<sup>3</sup> Die Bedeutung des Ausdrucks 'ästhetische Bildung' oder 'ästhetisches Lernen' schwankt zwischen einem weiten Verwendungssinn als Bildung der Sinnestätigkeit auf der einen und einem engen Sinn als Lernen an und mit Kunst auf der anderen Seite.<sup>4</sup> Das populäre und vielleicht verkürzte Motto ästhetischen Lernens im weiten Sinne lautet „Mit allen Sinnen lernen“. Dieses wird jedoch nicht selten als ein vordergründiger naiver Sensualismus fehlinterpretiert.

Ansätze, die einer engeren Formulierung von 'Ästhetik' folgen, stehen in der Tradition klassischer Bildungstheorien. Bildungsrelevant ist demzufolge diejenige ästhetische Erfahrung, „die wir so noch nicht gemacht haben.“ Sie „macht uns unsicher, neugierig, verfremdet uns die bisherige Ordnung [...] es ist eher, dass wir an diesem Gegenstand etwas erfahren, was uns so noch nicht widerfahren ist, weil wir ihn z.B. jenseits von zweckrationalem Denken, mit ästhetischen Einstellungen wahrnehmen.“<sup>5</sup> Hierbei wird stets auch die Differenz von ästhetischer und alltäglicher Erfahrung betont.<sup>6</sup> Vornehmlich zielen so orientierte Bildungs- und Erziehungstheorien darauf, „für das intersubjektiv Schöne und Erhabene aufgeschlossen zu machen“<sup>7</sup>, das in besonderer Weise im

<sup>1</sup> Der Artikel basiert auf einem Vortrag, der auf dem Kongress des AKRK „Kognition – Ästhetik – Praxis“ in Leitershofen 2008 gehalten wurde. Die Vortragsform wurde weitgehend beibehalten.

<sup>2</sup> Vgl. Dieter Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt 1990; Lutz Koch u.a. (Hg.), *Pädagogik und Ästhetik*, Weinheim 1994; Adelheid Staudte (Hg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, Weinheim – Basel 1993; Wolfgang Zacharias (Hg.), *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*, Essen 1991; Karin-Sophie Richter-Reichenbach, *Ästhetische Bildung. Grundlagen ästhetischer Erziehung*, Aachen 1998; Klaus Mollenhauer, *Ist ästhetische Bildung möglich?*, in: *ZfPäd* 34 (4/1988) 443-461; ders., *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit*, in: *ZfPäd* 36 (4/1990) 481-494; Ursula Franke, *Bildung/Erziehung, ästhetische*, in: Karlheinz Barck / Martin Fontius / Dieter Schlenstedt (Hg.), *Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch*. Bd. 1, Stuttgart 2000, 696-727.

<sup>3</sup> Vgl. Bernd Kleimann u.a., *Promovieren zwischen Lust und Frust. Ein Erfahrungsbericht über das Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ 1991-2000*, Hamburg 2000, 58.

<sup>4</sup> Vgl. Klaus Mollenhauer, *Bildung, ästhetische*, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Pädagogische Grundbegriffe* Bd. 1, Frankfurt/M. 2004, 222-229, 222.

<sup>5</sup> Wolfgang Schulz, *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe* (hg. v. Gunter Otto), Weinheim 1997, 117 (unter Berufung auf Martin Seel, *Die Kunst der Entzweiung*, Frankfurt/M. 1985, 180ff.).

<sup>6</sup> Vgl. exemplarisch Rüdiger Bubner, *Ästhetische Erfahrung*, Frankfurt/M. 1989, 143-156.

<sup>7</sup> Lutz Koch, *Einleitende Bemerkungen zum Thema 'Pädagogik und Ästhetik'*, in: ders. u.a. 1994 [Anm. 2], 8-21, 11.

Kunstwerk seinen Ausdruck findet. Als eine etwas boshafte Zuspitzung eines so ausgeprägten ästhetischen Lernens kann man die folgende Karikatur betrachten.



Abb. 1: Hans-Dieter Junker, Kunsterziehung – Erziehungskunst<sup>8</sup>

Wenn man nun fragt, was ‘Ästhetik’ in Hinblick auf religiöses Lernen leistet, dann kann diese Frage nur dann ansatzweise beantwortet werden, wenn das jeweils zu Grunde liegende Verständnis von Ästhetik bzw. ästhetischem Lernen offengelegt wird.

## 2. Überblick über unterschiedliche Ansätze ästhetisch orientierter religiöser Lernprozesse

M.E. lassen sich in der religionspädagogischen Landschaft z.Z. drei verschiedene Ansätze ästhetischen Lernens ausmachen. Diese Ansätze bewegen sich – je nach Konkretisierung – mal mehr, mal weniger aufeinander zu und gehen unterschiedlich enge Verbindungen miteinander ein. Aus heuristischen Gründen versuche ich im Folgenden diese Ansätze anhand von drei Beispielen möglichst klar voneinander abzugrenzen. Alle Beispiele kreisen dabei um das Thema Kreuz – Kreuzweg.

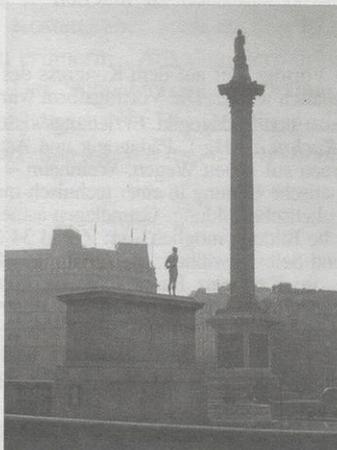


Abb. 2: Mark Wallinger, *Ecce Homo*, 1999 (kunststharzgebundener Marmor, Staub, Blattgold, Stacheldraht; lebensgroß), Trafalgar Square / London 1999/2000<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Entnommen aus: Hans-Dieter Junker, *Kunsterziehung – Erziehungskunst*, Gau-Algesheim 1998, o.S.

(A) Der Turner-Preisträger von 2007, *Mark Wallinger*, platzierte 1999 in London am Trafalgar Square auf einem leer stehenden hohen Sockel eine lebensgroße weiße Figur aus Kunstharz mit Marmorstaub (vgl. Abb. 2).<sup>10</sup> Der nur mit Lendenschurz und vergoldeter Stacheldrahtkorne bekleideten Figur gab er den Titel „Ecce Homo“. Im Gegensatz zu vielen Beispielen dieses Bildmotivs weist *Wallingers* Skulptur kaum Leidensmerkmale auf (vgl. Abb. 3).<sup>11</sup>

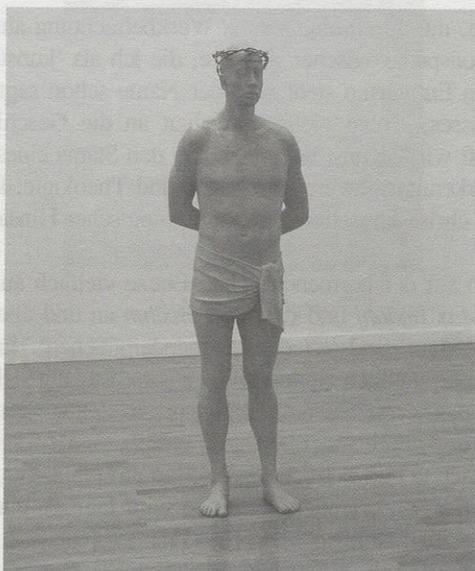


Abb. 3: *Mark Wallinger*, *Ecce homo*, 1999 (kunstharzgebundener Marmor, Staub, Blattgold, Stacheldraht; lebensgroß), Britischer Pavillon Biennale di Venezia 2002<sup>12</sup>

Nicht nur auf Grund des hohen Sockels, sondern auch durch den ausdruckslosen Blick, die aufrechte Haltung und die makellose Materialoberfläche wirkt die Jesusfigur befremdlich entrückt, unnahbar. Hier werden weder übermäßiges Leiden noch eine ausgeprägte Individualität deutlich. Es fehlen auch weitere Bezüge zur Leidensgeschichte Jesu. *Wallinger* knüpft somit nicht nahtlos an die christliche Bildgeschichte an. Gerade deshalb ist die Installation für religiöses Lernen aufschlussreich. Traditionell gründet die Dichte des Motivs „Ecce homo“ in dem Spannungsfeld von Christusbild und Menschenbild.<sup>13</sup> In diesem Sinne lassen sich auch an *Wallingers* „Ecce homo“ in christolo-

<sup>9</sup> Aus: *kunst und kirche* 2/2002, 97.

<sup>10</sup> Vgl. *David Burrows / Ian Hunt*, *Mark Wallinger*. Credo, Liverpool 2000; *Michael Bulgakow / Adrian Searle*, *Mark Wallinger*. Secession, Wien 2000.

<sup>11</sup> Vgl. zum Motiv „Ecce Homo“ *Anton Legner*, *Ecce homo*, in: *LCI* 1 (1968) 558-561; *Gertrud Schiller*, *Ikongraphie der christlichen Kunst*. Bd. 2: *Die Passion Jesu Christi*, Göttingen 1968, 84-87.

<sup>12</sup> Aus: *kunst und kirche* 2/2002, 98 (Foto: *Johannes Rauchenberger*).

<sup>13</sup> Auch nach dem weitgehenden Abbruch der christlichen Bildgeschichte lebt daher im 20. Jahrhundert das Motiv „Ecce homo“ in der bildenden Kunst als Bild vom leidenden Menschen fort. Vgl. *Horst Schwebel* (Hg.), *Ecce homo*. Vom Christusbild zum Menschenbild, Menden 1987; *Theodor*

gischer und anthropologischer Perspektive Fragen stellen. Trafalgar Square ist ein Ort der Massen, Aufmarschplatz für Feiern und Demonstrationen, ein zeitgemäßer Ort, an dem nach Ansicht *Wallingers* heutzutage Christus „dem Mob vorgeführt wird.“<sup>14</sup> Aber was für ein Jesusbild wird an diesem Platz der Öffentlichkeit gezeigt? Hier steht ein gut durchtrainierter, makelloser, mit weißem kaltem Marmor überzogener Mann, der unnahbar auf einem überdimensionalen Sockel ausgestellt ist! Was ist das für ein Bild vom Menschen?

Religiöse Lernprozesse, die durch eine solche Werkbetrachtung ausgelöst werden, stehen im Zentrum religionspädagogischer Ansätze, die ich als 'kunstorientierte' bezeichnen möchte. Bei diesen Entwürfen steht, wie der Name schon sagt, ein Kunstwerk im Mittelpunkt des Interesses, wobei vielfach explizit an die Geschichte des Bildes im Christentum angeknüpft wird. Kunst besitzt hierbei den Status eines *locus theologicus*<sup>15</sup> und birgt ggf. einen Erkenntnisgewinn für Glaube und Theologie. In dem vorliegenden Beispiel könnte dies in christologischer und anthropologischer Hinsicht näher ausgeführt werden.

Diese Ansätze knüpfen auf der hermeneutischen Ebene vielfach an den Bildbegriff der Kunstwissenschaftler *Max Imdahl* und *Gottfried Boehm* an und übernehmen deren Unterscheidung von 'sehendem' und 'wiedererkennendem Sehen'. In methodischer Hinsicht liegt der bekannteste, vielfach zitierte und variierte Zugang sicherlich in den „Fünf Stufen der Bildbegegnung“ von *Günter Lange* vor, in denen dieser konsequent Bild- und Betrachterorientierung miteinander verschränkt.<sup>16</sup>

Damit gründet sich die erste hier betrachtete Position auf ein enges Verständnis von ästhetischem Lernen. Ästhetisch orientiertes Lernen wird hier als ein Lernen mit und an Kunstwerken und kunstnahen Objekten betrachtet.

*Eggers / Heribert Fendrich*, *Ecce homo. Bilder von Gott und Welt aus der modernen Kunst*. Bd. 2, Düsseldorf 1998.

<sup>14</sup> *Mark Wallinger*, „Im Anfang war das Wort...“ *Mark Wallinger* im Gespräch mit Johannes Rauchenberger und Alois Kölbl, in: *kunst und kirche* 2/2002, 97-101, 100.

<sup>15</sup> Vgl. zur Kunst als *locus theologicus* *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; ders., *Die Bilder, die Kunst und die Theologie*, in: *Jürgen Heumann / Wolfgang-Erich Müller* (Hg.), *Kunst-Positionen. Kunst als Thema gegenwärtiger evangelischer und katholischer Theologie*, Stuttgart 1998, 11-17. *Markus Zink* wählt – inhaltlich verwandt – den Begriff des „theologischen Potentials“ und betont die heuristische Funktion der Kunst für die Theologie. Vgl. ders., *Theologische Bildhermeneutik. Ein kritischer Entwurf zu Gegenwartskunst und Kirche*. Münster 2003, 225 und 517f.

<sup>16</sup> Vgl. *Günter Lange*, *Zum Bildergebrauch in der theologischen Bildungsarbeit. Ein Überblick*, in: ders., *Bilder zum Glauben. Christliche Kunst sehen und verstehen*, München 2002, 26-45, 41-45; ders., *Aus Bildern klug werden*, in: *entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen* 1/1997, 8-13; ders., *Zum Umgang mit Bildern der Kunst im Religionsunterricht*, in: *Lupe* 1/1998, 4-15, 12ff. Vgl. a. *Hans Schmid*, *Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht*, München 1997, 125-178, der *Langes* fünf Schritte in ein umfassenderes Grundmodell des Unterrichtsaufbaus einbaut.

Abb. 4: Stuhlkreuz<sup>17</sup>

(B) Was sehen Sie auf dem Bild (vgl. Abb. 4)? Zwei schwarze Linien, vier weiße Felder, ein Kreuz – nur ohne Kruzifix? Vergleichen Sie es mit *Kasimir Malewitschs* „Schwarzes Kreuz auf weißem Grund“ (Anfang 1920)! Welche Bedeutung schreiben Sie diesem Kreuz, oder Kreuz allgemein zu? Ein sehr einfaches Bild kann zu ausführlicher und auch ungewohnter Wahrnehmung herausfordern und ggf. zu weit reichenden Reflexionen anregen.

In diesem Sinne wird in der zweiten Position ästhetischen Lernens ‘Wahrnehmung’ zur zentralen Kategorie, sodass ich diese Entwürfe als ‘wahrnehmungsorientierte’ bezeichnen möchte.<sup>18</sup> Diese Ansätze stehen in der Tradition einer besonders in der Praktischen Theologie vollzogenen Entwicklung von Handlungstheorien zur Wahrnehmungswissenschaft.<sup>19</sup> Damit wird ‘Ästhetik’ hier im ursprünglichen Sinne als Wahrnehmungslehre verstanden und weder auf Kunst noch auf die ästhetische Empfindung des Subjekts eingeschränkt.<sup>20</sup> Wahrnehmung und Wahrnehmungsfähigkeit werden als Fundament jeglichen religiösen Lernens betrachtet, wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen erhält

<sup>17</sup> Foto: *Claudia Gärtner*.

<sup>18</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Arbeiten von *Peter Biehl*, *Georg Hilger*, *Albrecht Grözinger*, *Wolf-Eckhart Failing* und *Hans-Günter Heimbrock*. Vgl. mit religionsdidaktischem Schwerpunkt *Georg Hilger*, Ästhetisches Lernen, in: ders. u.a., *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2003, 305-318; ders., *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln 1*, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), *Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht*, Regensburg 1996, 9-29; *Peter Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in: *JRP 5* (1988) 3-44; ders., *Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre*, in: *Albrecht Grözinger / Jürgen Lott* (Hg.), *Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns*, Rheinbach-Merzbach 1997, 380-411.

<sup>19</sup> Vgl. *Wolf-Eckhart Failing / Hans-Günter Heimbrock*, *Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt – Alltagskultur – Religionspraxis*, Stuttgart 1998, 11-36; *Albrecht Grözinger*, *Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung*, Gütersloh 1995. Diese Entwicklung hat aufgezeigt *Stefan Altmeyer*, *Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lehren*, Stuttgart 2006.

<sup>20</sup> Vgl. *Biehl* 1988 [Anm. 18], 5.

dabei primär eine erfahrungs- und subjektorientierte Ausrichtung. Zahlreiche Autoren greifen hierbei auf die antike Unterscheidung der ästhetischen Erfahrung in Aisthesis, Katharsis und Poesis zurück. Diese drei Dimensionen avancieren zugleich zu einer didaktischen Grundstruktur des 'wahrnehmungsorientierten Ansatzes'. So schlägt z.B. *Georg Hilger* vor, religiöses Lernen auf Aufmerksamkeit und Achtsamkeit auszurichten, Wahrnehmungsgewohnheiten aufzubrechen, einen fremden Blick zu riskieren: aisthesis!<sup>21</sup> In unserem Kreuzbild hieße dies beispielsweise darauf zu achten, wo überall Kreuze in unterschiedlichsten Zusammenhängen und Formen auftauchen. Es ist möglich, die Bedeutungs- und Kontextvielfalt dieser Kreuzdarstellungen zu erarbeiten und die Ambivalenzen dieses Zeichens bzw. Symbols zu erkennen.<sup>22</sup> Zweitens soll religiöses Lernen dazu anleiten, dem Leben und Glauben Gestalt zu verleihen, innere Vorgänge und Eindrücke Gestalt werden zu lassen, neues Handeln zu initiieren usw.: poesis! In Bezug auf das Kreuz kann die poetische Dimension befähigen, der Bedeutung des Kreuzes im eigenen Leben und Glauben nachzuspüren und diese Bedeutung auch in eigenen Kreuzdarstellungen zum Ausdruck zu bringen.<sup>23</sup> Und letztlich kann ästhetisches Lernen hierbei zur Urteils- und Entscheidungsfähigkeit anstiften, zur Stellungnahme herausfordern, bisher ungeahnte Möglichkeiten erschließen: katharsis! In unserem Beispiel könnte dies zu einer fundiert kritischen Haltung gegenüber der inflationären Verwendung des Kreuzsymbols in Werbung und Populärmedien führen.<sup>24</sup> Wahrnehmungsorientiertes religiöses Lernen umfasst damit ein weites didaktisches Feld, es kann von projektartigem Lernen bis zu Symbolisierenlernen, von kreativer Bibelarbeit bis zu außerschulischem Lernen, von Stille-Erfahrungen, Meditation bis zu Fest- und Feiergegestaltung reichen. Gemeinsames religionspädagogisches Grundprinzip ist hierbei die „produktive Verlangsamung“<sup>25</sup>. Nach *Hilger* können all diese religionsdidaktischen Ansätze unter dem Begriff ästhetische Bildung zusammengefasst werden, Ästhetik wird damit explizit nicht auf Kunst oder das Schöne reduziert.<sup>26</sup> Zugleich ist damit das Ästhetikverständnis nur vage konturiert, ästhetisches Lernen lässt sich von anderen Lernformen und Ansätzen nur schwer abgrenzen.

<sup>21</sup> Vgl. zum Folgenden *Hilger* 2003 [Anm. 18], 309ff.

<sup>22</sup> Vgl. grundlegend zum Kreuz *Georg Baudler*, *Das Kreuz. Geschichte und Bedeutung*, Düsseldorf 1997; *Ingrid Riedel*, *Formen. Kreis, Kreuz, Dreieck, Quadrat, Spirale*, Stuttgart 1985, 37-66; *Wilhelm Ziehr*, *Das Kreuz. Symbol, Gestalt, Bedeutung*, Stuttgart - Zürich 1997; *Peter Biehl*, *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramenten-didaktik*, Neukirchen-Vluyn 1993, 28-56, 172-224, 308-335.

<sup>23</sup> Vgl. ebd., 172-224; 354-371; *Andrea Rieck*, Nicht zu Kreuze kriechen, in: ru. Ökumenische Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 24 (2/1994) 59-61.

<sup>24</sup> Vgl. zahlreiche Beispiele zu Kreuz in der Werbung in: [www.glauben-und-kaufen.de](http://www.glauben-und-kaufen.de).

<sup>25</sup> Vgl. *Hilger* 1996 [Anm. 18], 26f; *ders.*, Für eine Verlangsamung im Religionsunterricht, in: KBl 119 (1/1994) 21-30.

<sup>26</sup> Vgl. *ders.* 1996 [Anm. 18], 20f.

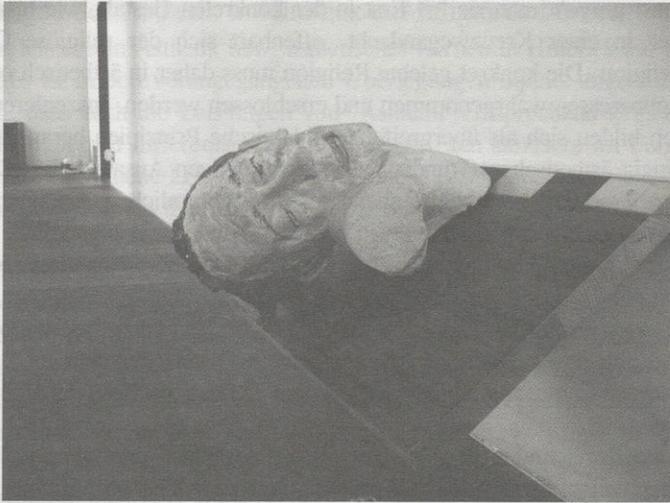


Abb. 5: *Silke Rehberg*, Kreuzweg St. Theresia, Münster 2008 / VG Bild-Kunst, Bonn 2009.<sup>27</sup>

(C) Mitglieder eines Familienkreises schreiten in der Kirche St. Theresia in Münster den von *Silke Rehberg* 2008 gestalteten Kreuzweg ab (vgl. Abb. 5). Sie betrachten die fast lebensgroßen acht Köpfe, äußern ihre Emotionen beim Betrachten des leidenden Menschen und gehen der ungewohnten Hängung der Köpfe nach. Sie entwerfen Texte zu den einzelnen Stationen oder malen hierzu Bilder. Gemeinsam gehen sie die Stationen in Stille ab, es werden die selbst geschriebenen Text und Bilder vorgestellt. Abschließend wird die Leidensgeschichte Jesu vorgetragen, die Passion Jesu wird im Gespräch mit den Eindrücken, den Texten und Erfahrungen der Teilnehmer/innen in Beziehung gesetzt. So oder ähnlich könnten religiöse Lernprozesse initiiert werden, die ich unter der Überschrift 'performativ ästhetisches Lernen' zusammenfassen möchte. Hierunter können auch die Ansätze der so genannten 'performativen Religionspädagogik' fallen, die ihren Ausgangspunkt zumeist in sinnlich-ästhetischen Objektivierungen der konkreten Religion suchen.<sup>28</sup> Dabei umfassen die Ansätze performativ-ästhetischen Lernens vielfältige, z.T. heterogene Entwürfe. Allen Forschungsbeiträgen gemein ist jedoch, dass für sie Religion nicht rein rational zugänglich ist. Nur im Umgang mit religiösen Vollzügen, in der raum-leiblichen Übernahme religiöser Perspektiven kann Religion für die zu bildenden Subjekte erfahrbar und begreifbar werden. *Silke Leonhard* drückt dies in einem Wortspiel so aus: „Mit Religion muss man ganz elementar umge-

<sup>27</sup> Foto: *Claudia Gärtner*.

<sup>28</sup> Vgl. zur performativen Religionspädagogik *Thomas Klie / Silke Leonhard* (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; Themenheft: *Performativer Religionsunterricht?!: rhs* 45 (1/2002); Themenheft: *Didaktik – Performanz – Bildung: ZPT* 60 (1/2008); *Ludwig Rendle* (Hg.), *Mehr als reden über Religion... 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik* 21-23. März 2006. Dokumentation, Donauwörth 2006; *Bernhard Dressler / Thomas Klie*, *Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht*, in: *Pastoraltheologie* 96 (6/2007) 241-254.

hen lernen, sonst umgeht man sie.“<sup>29</sup> Erst in der konkreten Gestalt, wie hier in einem Kreuzweg oder in einer Kreuzwegandacht, offenbart sich der religiöse Gehalt der christlichen Religion. Die konkret gelebte Religion muss daher in ästhetisch orientierten religiösen Lernprozessen wahrgenommen und erschlossen werden. Inszenieren und kreatives Gestalten bilden sich als übergreifende didaktische Prinzipien heraus und stellen einen durchgängig ästhetischen Grundzug des performativen Ansatzes dar. Dabei wird die (christliche) Tradition besonders anhand ihrer leib-räumlichen Artikulationen und Objektivationen zu einem „Spiel-Raum“, in dem sich Kinder und Jugendliche zur „Probe“ in religiösen „Welten“ aufhalten.<sup>30</sup> So können die Familien anhand des Kreuzwegs von *Rehberg* in die Tradition der *Compassio* eintauchen, sich durch Skulptur, Text und Gebet in das Leiden eines Menschen bzw. in das Leiden Jesu Christi verwickeln lassen, zugleich aber durch das didaktische Arrangement in Distanz dazu treten.<sup>31</sup> Religiöse Sichtweisen werden somit primär ausprobiert und können nachgängig analysiert und reflektiert werden.

Die gemeinsame Bezeichnung der Ansätze als ‘performativ’ darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass die jeweiligen Entwürfe von zum Teil sehr unterschiedlichen Performancebegriffen ausgehen. Dies schlägt sich auch in den didaktisch-methodischen Verfahren nieder. Während einige Ansätze ‘Performance’ im Sinne von Theaterinszenierungen verstehen, die einen begrenzten ‘Probeaufenthalt’ mit fest umschriebenen Rollen in inszenierten religiösen Welten vorsehen<sup>32</sup>, gehen andere Ansätze von einem aus der Kunst- und Kulturwissenschaft entlehnten Performancebegriff aus<sup>33</sup>, der auf eine subjektiv performative Aneignung religiöser Formen und Objekte zielt und damit offene und unvorhersehbare Unterrichtsprozesse mit sich bringt. Performativ-ästhetisches Lernen besitzt daher ein recht weites Zielareal und geht wie der ‘wahrnehmungsorientierte Ansatz’ von einem weiten Ästhetikbegriff aus. Dieser wird jedoch insbesondere auf die leiblich-räumlichen, ästhetischen Objektivationen der Religion begrenzt.

<sup>29</sup> *Silke Leonhard*, *Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart 2006, 186.

<sup>30</sup> Vgl. *Bernhard Dressler*, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*, in: *rhs* 45 (1/2002) 11-19, hier 14ff.; *Leonhard* 2006 [Anm. 29], 476.

<sup>31</sup> Bei *Silke Rehbergs* Kreuzweg wird diese Distanz sogar in mehrfacher Hinsicht deutlich. Denn der Kreuzweg ist seit jeher ein Medium, das die Distanz von historischem Heilsgeschehen und Gläubigen zu verbinden sucht und dabei genau diese Distanz mit zum Ausdruck bringt. Bei *Rehberg* wird diese Distanz explizit. Sie knüpft zwar an die Kreuzwegtradition an, allerdings im Modus des Bruchs. Hier wird nicht die Leidensgeschichte Jesu mit dem Ziel dargestellt, die Passion zu vergegenwärtigen. Vielmehr führt sie uns einen leidenden Menschen vor Augen. „Ecce homo“ heißt daher auch paradigmatisch ihre erste Station.

<sup>32</sup> Vgl. besonders die Arbeiten von *Thomas Klie*, *Bernhard Dressler* und *Silke Leonhard*.

<sup>33</sup> Vgl. insb. *Harald Schroeter-Wittke*, *Performance als religionsdidaktische Kategorie. Prospekt einer performativen Religionspädagogik*, in: *Klie / Leonhard* 2003 [Anm. 28], 47-66; *ders.*, *Mission als Ver-Fahren. Praktisch-theologische Anmerkungen zu einer performativen Religionspädagogik*, in: *Michael Böhme u.a. (Hg.)*, *Mission als Dialog. Zur Kommunikation des Evangeliums heute*, Leipzig 2003, 151-168; *ders.*, *Praktische Theologie als Performance. Ein religionspädagogisches Programmheft mit 7 Programmpunkten*, in: *Eberhard Hauschildt / Ulrich Schwab (Hg.)*, *Praktische Theologie für das 21. Jahrhundert*, Stuttgart 2002, 143-159.

### 3. Leistungen der Ästhetik in Hinblick auf religiöses Lernen

Was genau leistet nun Ästhetik bzw. ästhetisches Lernen in Hinblick auf religiöses Lernen? Einiges ist in den vorangegangenen Überlegungen bereits angeklungen. Deutlich dürfte sein, dass auch die Leistungen von 'Ästhetik' entsprechend dem zu Grunde gelegten Ästhetikbegriff differenziert werden müssen. Ich skizziere im Folgenden in diesem Sinne kurz mögliche Leistungen und versuche dabei, auch auf Beziehungen zu den weiteren auf der Tagung thematisierten Dimensionen von 'Praxis' und 'Kognition' hinzuweisen.

Bereits verdeutlicht wurde, dass der *kunstorienteerte* Ansatz Kunst als Erkenntnisort der Theologie versteht. In der Betrachtung von Kunst ereignet sich im gelingenden Fall (theologische) Erkenntnis, (theologische) Wahrheit wird dann prozesshaft erschlossen. Und umgekehrt: Die Auseinandersetzung mit theologischen Bildkonzepten bzw. christlichen Bildtraditionen kann auch auf die (autonomen) Kunstwerke ein neues Licht werfen, wenn wir diese „in ihrer Autonomie ernst nehmen, [...] aber in ihren bildlichen Lösungen noch einmal kritisch auf die Tradition befragen, die ja gerade vom Christentum mitbestimmt war. [...] Dabei kann es zu einem Stimulans für eine wechselseitige Beziehung kommen.“<sup>34</sup> In ähnlicher Perspektive kann Kunst zum 'Spiegel' der jeweiligen Zeit werden. Künstler/innen werden dabei als „Seismografen“ der Gegenwart verstanden<sup>35</sup>, die ihre Erfahrungen verdichtet in ihren Werken zum Ausdruck bringen. In diesem Sinne ermöglicht Kunst nach *Rita Burrichter* „einen paradigmatischen Zugriff auf die [...] Problemfelder religiöser Bildung mit ihrem prekären Verhältnis von Wahrheit und Pluralität, Individualität und Sozialität, Tradition und Gegenwart.“<sup>36</sup> Aber auch Bilder und Kunstwerke aus der reichhaltigen christlichen Kunst- und Kulturgeschichte können für religiöses Lernen heute noch relevant sein, indem sie zum einen allgemein zur Bildung eines Kultur- und Traditionsbewusstseins beitragen. Zum anderen können sie ganz speziell als Dokumente der kirchlichen Lehre und des christlichen Glaubens in die christliche Tradition und kirchliche Lehre einführen. Ein solcher Umgang mit Bildern profitiert davon, dass visuelle Objekte besonders einprägsam sind und Glaubensinhalte nachhaltig im Gedächtnis bleiben. Dabei sprechen Bilder bzw. Kunstwerke nicht nur die Ratio an, sondern laden auch zu einer religiös-spirituellen Auseinandersetzung ein. In diesem Sinne können sie „Bilder zum Glauben“ sein, wie *Günter Lange* treffend eines seiner Bücher betitelt.<sup>37</sup> Auch nach dem 'Bruch' zwischen christlicher und auto-

<sup>34</sup> *Johannes Rauchenberger*, *Biblische Bildlichkeit. Kunst-Raum theologischer Erkenntnis*, Paderborn 1999, 386. So sucht z.B. der Kunstwissenschaftlicher *Gottfried Boehm* explizit den Dialog mit dem biblischen Bilderverbot bzw. mit den hieraus erwachsenen ikonoklastischen Bildkonzeptionen. Vgl. *ders.*, *Die Wiederkehr der Bilder*, in: *ders.* (Hg.), *Was ist ein Bild?*, München 1993, 11-38; *ders.*, *Die Bilderfrage*, in: ebd., 325-343; *ders.*, *Ikonoklastik und Transzendenz*, in: *Wieland Schmied* (Hg.), *GegenwartEwigkeit. Spuren des Transzendenten in der Kunst unserer Zeit*, Berlin 1990, 27-34.

<sup>35</sup> Vgl. *Günter Lange*, *Umgang mit Kunst*, in: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993, 247-261, 256.

<sup>36</sup> *Rita Burrichter*, „Jeder ist in seiner eigenen Welt, aber meine ist die richtige.“ *Umgang mit Wahrheitsansprüchen als Aufgabe religiöser Bildung heute*, in: *RpB* 50/2003, 27-37, 36f. Vgl. exemplarisch für den Bereich der Anthropologie *Claudia Gärtner*, *Zerbrochene, verflüchtigte Ichs. Anthropologische Spurensuche in zeitgenössischer Kunst*, in: *JRP* 20 (2004) 9-25; *dies.*, *Kunst auf der Suche nach dem „real life“*, in: *KBI* 127 (5/2002) 354-361.

<sup>37</sup> Vgl. *Lange* 2002 [Anm. 16].

nomer Kunst werden Bilder mit religiös-transzendenten Kategorien beschrieben, regen Kunstwerke zu einer spirituellen Betrachtung an.

Diese sehr geraffte Skizze möglicher Beiträge von Kunst in Hinblick auf religiöses Lernen weist auf Schwerpunktsetzungen hin: Abgesehen von der religiös-spirituellen Betrachtung von Kunst, deren Gewinn allerdings in Anbetracht der christlichen Frömmigkeitsgeschichte nicht hoch genug einzuschätzen ist, mündet der kunstorientierte Ansatz zumeist in einer eher kognitiv ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, wobei 'kognitiv' hier nicht mit Wissenserwerb gleichzusetzen ist.

Der Hauptbeitrag des *wahrnehmungsorientierten* Ansatzes liegt m.E. in der Ausweitung der vielfach kognitiv enggeführten oder gar auf Wissenserwerb fokussierten Lernprozesse, wie sie insbesondere im Kontext von Schule und Unterricht häufig auftreten. Durch die beschriebene Dimension der Aisthesis wird religiöses Lernen auf alle Sinne ausgerichtet – ein Lernprozess, in dem sich das Subjekt rezeptiv-empfangend öffnet. Die hierdurch kultivierte Wahrnehmungsfähigkeit ist für ein religiös-spirituelleres Lernen und Leben grundlegend, sie bricht Wahrnehmungsgewohnheiten auf, bietet neue Sichtweisen, Erfahrungen mit der Erfahrung, und ermöglicht auch einen erweiterten Blick auf Alltagserfahrungen. Sie ermöglicht, in Freiheit spielerisch neue Möglichkeiten zu entdecken, in diesem Sinne trägt Wahrnehmung dazu bei, Wirklichkeit aus der Glaubenstradition mit allen Sinnen zu erproben, gleichsam Sehvorschlüsse und Visionen als deutende Erfahrungsmuster anzubieten.

Die poetische Dimension religiösen Lernens hat die Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit im Blick. Ästhetisches Lernen verbleibt somit nicht bei einer rezeptiven Haltung, sondern wird praktisch. Dabei soll gelernt werden, Wahrgenommenes, Lebenseinstellungen, Botschaften, innere Einsichten, Glaubenserfahrungen usw. in einen angemessenen kreativen Ausdruck zu überführen. Leben und Glauben sollen eine äußere Gestalt erhalten, die den individuellen Erfahrungen der Subjekte entspricht.

So ausgerichtetes religiöses Lernen zielt auch auf religiöse Entscheidungs- und Urteils-kompetenz. Im Rahmen wahrnehmungsorientierten ästhetischen Lernens wird jenseits der Dichotomie 'richtig' und 'falsch' eine intersubjektive Verständigung über religiöse und bzw. ästhetische Erfahrungen angestrebt.<sup>38</sup> Hier wird Entscheidungs- und Urteils-fähigkeit gefördert, indem aktiv-kritisch zur Stellungnahme gegenüber dem Wahrgenommenen aufgefordert wird. „Wenn ästhetische Wahrnehmung unter der Perspektive von Katharsis Wahrnehmungsfähigkeit ausweitet auf die Möglichkeit des Schönen und Guten und Wahren, dann fördert sie auch die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte.“<sup>39</sup> So verstandenes ästhetisches Lernen bezieht sich damit auch darauf, Vorstellungs- und Einbildungskraft für eine veränderte und verändernde Weltsicht zu wecken. In dieser Hinsicht liegen ästhetische und ethische Lern- und Bildungsziele eng beieinander.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Vgl. *Biehl* 1988 [Anm. 18], 14.

<sup>39</sup> *Georg Hilger*, Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Hans-Günter Heimbrock. (Hg.), *Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt*, Weinheim 1998, 138-157, 145.

<sup>40</sup> Vgl. *Jürgen Werbick*, Theologische Ästhetik nach dem Ende der Kunst, in: *RpB* 30/1992, 19-29, 26; *Biehl* 1988 [Anm. 18], 40ff.

Religiöses Lernen, das somit Aisthesis, Katharsis und Poesis als entfaltete Dimensionen ästhetischer Erfahrung ernstnimmt, tritt im wahrnehmungsorientierten Ansatz einer kognitiven Engführung religiösen Lernens entgegen und trägt zu einer veränderten praktisch orientierten Lern- und Sozialkultur bei. Diese ist im gelingenden Fall erfahrungsgesättigt und praxisorientiert auf Leben und Glauben sowie die Sinn- und Leiblichkeit der lernenden Subjekte bezogen.<sup>41</sup>

*Performativ* ästhetisches Lernen geht davon aus, dass Religion nicht rein kognitiv zugänglich ist. Daher ist es wesentliches Ziel dieses Ansatzes, der gelebten Religion angemessene Wahrnehmungs- und Handlungsräume in religiösen Lernprozessen einzuräumen. Dabei geht es um prozesshaftes, offenes Lernen. „Es sollen keine feststehenden Bedeutungen herausgefunden, sondern ein tendenziell unabschließbarer Deutungsprozess in Gang gesetzt werden. Kurzum: nicht *feststellen*, sondern *fortschreiben*.“<sup>42</sup> Performativ ästhetisches Lernen setzt damit bei den Subjekten des religiösen Lernens an, die sich zur ‘Probe’ in den didaktisch inszenierten religiösen Formen aufhalten. Denn gerade performative, didaktische „Inszenierungen leben davon, dass sich mehr ereignet, als Unterrichtende erwarten können, oder weniger, was nicht schlechter ist.“<sup>43</sup> Dies bedeutet, dass sich der Kern religiösen Lernens im performativen Akt selbst ereignet, „dass die Performance die Religion der daran beteiligten Subjekte allererst entstehen und zur Darstellung kommen lässt“<sup>44</sup>. Der Ausgang dieses Geschehens ist offen, die christliche Religion mit ihrer spezifischen Form gelebter Religiosität wird angeeignet, transformiert oder auch wieder fallengelassen. Beim performativ ästhetischen Lernen stehen damit „Ästhetik – Kognition – Praxis“ in einem engen Wechselspiel von ästhetisch gestalteter Religion, praktisch orientiertem Ausprobieren dieser Religion sowie kognitiv orientierter Reflexion des Erfahrenen. Doch dieses enge Wechselspiel bedarf meines Erachtens ebenso noch einer näheren Klärung wie auch das hier implizierte Verständnis von Ästhetik, Kognition und Praxis.

Was leistet somit ‘Ästhetik’ für religiöse Lernprozesse? Auch hier gilt – vielleicht in besonders nachdrücklicher Weise – die lerntheoretische Binsenweisheit: Lernen ist immer Sache der Lernsubjekte selbst. Ob also ästhetisches Lernen im engen Sinne oder im weiten Sinne, das, was jeweils erfahren oder gelernt wird, entzieht sich speziell auch einer ästhetisch orientierten Didaktik.

<sup>41</sup> Vgl. *Georg Hilger*, Religionsunterricht und Ästhetik, in: KBI 121 (5/1996) 315-318, 318.

<sup>42</sup> *Thomas Klie / Silke Leonhard*, Schauplätze und Vollzüge, in: dies. 2003 [Anm. 28], 229-233, 229.

<sup>43</sup> *Dieter Zilleßen*, Gegenreligion. Über religiöse Bildung und experimentelle Didaktik, Münster 2004, 70.

<sup>44</sup> *Schroeter-Wittke* 2003 [Anm. 33], 62. *Schroeter-Wittke* betont jedoch, dass diese Konsequenz nicht von allen Vertreter/innen der Performativen Religionspädagogik in dieser Schärfe gesehen wird. So liegt bei einigen Autoren der Schwerpunkt insbesondere bei der Aneignung der christlichen Religion durch didaktische Inszenierungen, bei anderen verstärkt beim handelnden Subjekt, das sich die christliche Religion selbstständig und kompetent zum eigenen Bedarf aneignet.



Hans Mendl

Woher, wie und wohin?

Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition

## 1. Die Bedeutung von 'Praxis' – eine multiperspektivische Problemstellung

„Kognition – Ästhetik – Praxis“: Bereits die Reihung der drei Begriffe könnte eine problematische lineare Hermeneutik suggerieren, bei der der Praxis der abschließende dritte Schritt zugewiesen wird. Deshalb erscheint es mir wichtig, zunächst einmal einige zentrale Missverständnisse zu benennen und auszuräumen, was die Bedeutung von Praxis im didaktischen Feld betrifft, um von da aus zu einer differenzierteren Problemstellung zu gelangen.

Populärwissenschaftlich schwingt beim Begriff der Praxis immer als Gegenbegriff der der Theorie mit. „Gut war, dass die Theorie sehr kurz gehalten war“, lautet das zweifelhafte Lob eines Studierenden auf eine besonders praxisorientierte Veranstaltung. Alle an Hochschulen Lehrenden dürften die hochschuldidaktische Herausforderung kennen, wie denn mit dem Ruf nach 'mehr Praxis' umzugehen ist. Die Kritik an der universitären Lehrerbildung lautet: Es wird viel Theorie und zu wenig Praxis geboten. Wenn man genauer nachfragt, werden die Aussagen manchmal bereits differenzierter: Es wird zu wenig Theorie dargeboten, die mit der Praxis produktiv in Verbindung gebracht werden kann.

Das wissenschaftstheoretische Problem besteht darin, dass die Verortung von Praxis fundamental über das Selbstverständnis des Faches Religionspädagogik und eine stärkere Gewichtung der Begründungs- oder Verwendungszusammenhänge entscheidet; so kann man kurz gefasst folgende Nuancierungen feststellen, die im Laufe der Fachgeschichte diskutiert wurden:

- Religionspädagogik – eine Anwendungsdisziplin zur Gestaltung der Praxis;
- Religionspädagogik – eine Wahrnehmungsdisziplin zur Wahrnehmung religiöser und religionsproduktiver Praxis;
- Religionspädagogik – eine Handlungsdisziplin zur Reflexion und Gestaltung der vorfindlichen Praxis.

Von einer multiperspektivischen Ausgangslage aus möchte ich deshalb reduktionistische Sichtweisen abwenden, die bei der Entscheidung für das eine oder andere hermeneutische Verständnis mitschwingen könnten:

- Die erste Reduktion bezieht sich auf das Feld der beruflichen Kompetenz. Nicht wenige Studierende würden sich lieber auf das Erlernen von praxistauglichem Anwendungswissen, eines 'Know-how' beschränken. So verstanden mutiert der Beruf zur Handwerkslehre<sup>1</sup>; bei aller nötigen Kreativität genügt eine pragmatische Einführung in die Gestaltung von unterrichtlicher oder gemeindlicher Praxis. – Demgegenüber wird den Studierenden zugemutet, sich mit dem 'Know-why', mit Begründungszusammenhängen zu beschäftigen, sie sollen Theorien, 'Brillen', kennenlernen, um zunächst Gesetzmäßigkeiten der Praxis zu durchschauen, bevor es um deren Bewältigung geht.

<sup>1</sup> Vgl. Hans Mendl, Handwerker, Künstler, Meister. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: JRP 22 (2006): Was ist guter Religionsunterricht?, 65-78.

- Die zweite Reduktion bezieht sich auf das Feld der didaktischen Gestaltung: Bei der Praxis geht es im letzten Schritt einer Lernfolge um die Anwendung des zuvor theoretisch Gelernten, einen Transfer in die Praxis hinein. Vom Grünen Katechismus bis zu den curricularen Stundenmodellen und einer verkürzt umgesetzten Korrelationsdidaktik hin findet man Spuren einer solchen lieblos an den Schluss geklatschten ‘Anwendung fürs Leben’. – Zu zeigen wird sein, dass praktische Zusammenhänge weit intensiver das gesamte didaktische Feld bestimmen als lediglich das appendixartige Anhängen am Ende einer Lerneinheit.

- Die dritte Reduktion bezieht sich auf das Feld alternativer Lerntheorien. Es lässt sich an vielen Unterrichtsmaterialien und Büchern nachlesen, dass häufig ein ganzheitliches praxisorientiertes Erleben auf Kosten einer gedanklichen Durchdringung geht; auch ein performativer Ansatz wäre falsch verstanden, wenn das praktische Erleben erfolgen würde, ohne dass dieses auch von kognitiven Prozessen und Reflexivität didaktisch ummantelt würde.<sup>2</sup> Deshalb erscheint mir auch die Themenstellung dieses Kongresses als so zutreffend und markant, weil die drei Begriffe Ästhetik – Kognition – Praxis die drei fundamentalen Eckpfeiler einer verantwortbaren Religionspädagogik darstellen, die sich wechselseitig vor Einseitigkeiten schützen, wie ich am Ende nochmals zusammenfassend auf den Punkt bringen möchte. Der Bezug zum Grundmodell ästhetischen Lernens nach *Georg Hilger*<sup>3</sup> ist evident: Auch hier schützen sich die drei Dimensionen der aisthesis, katharsis und poesis gegenseitig vor Ausblendungen und Überbetonungen einer Dimension.

Eine erste wissenschaftstheoretische Festlegung lautet so: Religiöse Praxis und Bildung sind das Materialobjekt der Religionspädagogik<sup>4</sup> – und zwar als Ausgangs- wie als Zielpunkt. Als Wahrnehmungs- und gleichzeitig Handlungsdisziplin<sup>5</sup> versteht sich die Religionspädagogik als eine Theorie der religiösen Praxis, die diese hermeneutisch, kritisch und empirisch durchleuchtet und schließlich als anwendungsorientierte Teildisziplin ‘Religionsdidaktik’ didaktisch entfaltet.

So verstanden ist Praxis ein schillernder Begriff, dem auf verschiedenen Ebenen der wissenschaftstheoretischen und berufsreflexiven Diskussion eine unterschiedliche Bedeutung zugewiesen werden kann.

<sup>2</sup> Vgl. *Hans Mendl*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008.

<sup>3</sup> Vgl. *Georg Hilger*, Religionsunterricht als Wahrnehmungsschule. Überlegungen zu einer ästhetisch inspirierten Religionsdidaktik, in: Georg Schmuttermayr u.a. (Hg.), Im Spannungsfeld von Tradition und Innovation (FS Joseph Kardinal Ratzinger), Regensburg 1997, 399-420.

<sup>4</sup> Vgl. *Stefan Heil*, Wie lässt sich Neues erklären? Religionspädagogik als abduktive Wissenschaft, in: Reinhold Boschki / Matthias Gronover (Hg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2007, 238-249.

<sup>5</sup> Vgl. *Reinhard Feiter*, „Gib deine Antwort darauf!“, in: KBl 129 (5/2004) 376-382; *Norbert Mette*, „... das Gott ein Tätigkeitswort werde“, in: KBl 129 (5/2004) 368-375.

## 2. Die Bedeutungsausweitung von Praxis im religionspädagogischen Feld

Innerhalb der drei pädagogischen „Satzsysteme“<sup>6</sup> einer empirisch-analytischen, normativen und praktischen Religionspädagogik und bezogen auf die verschiedenen religionspädagogischen Handlungsorte hat die Praxis einen je eigenen Stellenwert.

- Auf der *empirisch-wissenschaftlichen Ebene* ist die religiöse Praxis der Gegenstand der Forschung. Diese Beschreibung impliziert eine kritische Anfrage an die Weite empirischer Forschung in der Theologie insgesamt und vor allem auf dem Feld der Praktischen Theologie: Ich habe den Eindruck, dass bislang aus forschungsmethodischen Gründen die Erforschung komplexer religiöser Felder (Unterricht, Gottesdienst, katechetische Prozesse) zu gering ausgeprägt ist. Es dominieren quantitative und qualitative Forschungsdesigns, die nicht die unmittelbare religiöse Praxis, sondern die Ergebnisse religiöser Praxis über Einzelbefragungen und Einzelfallanalysen in den Blick nehmen. Das Desiderat geht bezogen auf den Handlungsort Schule in Richtung Unterrichtsforschung – hier scheint es in der letzten Zeit eindeutige Aufbruchsbewegungen zu geben.
- Auf der *empirisch-didaktischen Ebene* stellt die Praxis religiöser Bildung das Wahrnehmungsfeld für die Analyse religiöser Lernprozesse dar. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung sollen Studierende nicht in unterrichtliche Praxis eingeführt werden, um diese unmittelbar aktiv zu bewältigen, sondern vielmehr um zu verstehen, was sich bei religiösen Bildungsprozessen ereignet und wieso dies so ist. Deshalb halte ich den Begriff der ‘berufspraktischen Studien’ für weit geeigneter als den des ‘Praktikums’, weil letzterer doch eine unmittelbare Berufseinführung suggeriert. Nicht ‘Nähe’ zur Praxis, sondern ‘Distanz’ zu ihr und deren Erfassung mit Hilfe unterschiedlicher Theorien ist das, was in der ersten Phase geleistet werden muss! Religionspädagogik versteht sich auf diesem Feld als Wahrnehmungstheorie: Sie leitet zur reflektierten Wahrnehmung der erlebten Unterrichtspraxis an.
- Auf der *berufspersonellen Ebene* wird Praxis zudem als Professions- und Beziehungsfeld bedeutsam. Konfrontiert mit der Tatsache, religiöse Lernprozesse anleiten zu müssen, werden vielfältige berufspersonelle Fragen virulent: die sozialen Kompetenzen, der Umgang mit den Handlungsbedingungen und -strukturen, die Rollenerwartungen, die eigene Einstellung zum Gegenstand – kurz alles, was den berufspersonellen Habitus ausmacht.<sup>7</sup> Religionspädagogik kann hier als Professionalisierungstheorie bezeichnet werden, die weit in den Bereich der Persönlichkeitsbildung hineinreicht.
- Nur im Zusammenspiel mit den drei Praxis-Dimensionen zuvor erhält das Verständnis von Praxis als Handlungs- und Gestaltungsort seinen Wert. Auf der *didaktisch-methodischen Ebene* geht es um die Ausgestaltung von Verstehensprozessen und das dafür nötige Know-how in den verschiedenen Dimensionen. Religionspädagogik kann hier als Handlungstheorie verstanden werden; sie untersucht Handlungsprozesse und zielt auf verantwortliches Handeln.

<sup>6</sup> Vgl. Hans Mendl, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie, in: KBl 132 (3/2007) 208-215, 209 mit Bezug auf Anton Bucher und Wolfgang Brezinka.

<sup>7</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz / Stefan Heil / Hans Mendl / Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.

• Schließlich wird Praxis noch in einer ganz anderen Dimension bedeutsam: Auf der *hermeneutisch-pragmatischen Ebene* erweist sich Praxis als Bezugsort für das Verstehen des Gegenstands konfigrierter Religion.<sup>8</sup> Nach dem Traditionsabbruch und von der Eigenart des Gegenstands her muss ein deutlicherer Bezug nicht nur auf die syntaktische und semantische, sondern auch auf die pragmatische Dimension religiösen Lernens erfolgen, damit die Eigenart des Wirklichkeitsbezugs von Religion erkannt werden kann.

### 3. Das religionsdidaktische Feld religiösen Lernens: Praxis als Bezugs- und Handlungsort im Religionsunterricht

Nach der Ausdifferenzierung des religionspädagogischen Praxisbegriffs soll nun das Feld enger gesteckt werden. Das Kongressthema lautet ja: „Komplexität und Differenz religiösen Lernens im Spiegel unterschiedlicher Lernorte“, und die Fragestellung des Vormittags bezieht sich näherhin auf die Frage, was die jeweilige Dimension religiösen Lernens (Kognition, Ästhetik, Praxis) für den komplexen Gesamtzusammenhang und die beiden anderen Dimensionen leistet. Der Fokus wird im Folgenden vor allem der Handlungsort Schule sein; in Abgrenzung kommen auch Katechese, Familie und weitere Handlungsorte in den Blick. Untersucht werden soll, inwieweit Praxis der Bezugs- und Handlungsort religiösen Lernens sein kann und muss.

Dabei geht es auf der Zielebene im Bereich des Religionsunterrichts im Unterschied zur Katechese in der Gemeinde nicht um eine ‘Beheimatung’ in der eigenen Religion und ihrer Praxis, sondern um das Verstehen der Religion; Praxis sieht sich also der Kognition untergeordnet. Zudem stellt sich die Frage, die auch bildungspolitisch unter den Vorzeichen von Kompetenzorientierung und Bildungsstandards relevant ist, auf welche Weise konfiguriertes religiöses Wissen vermittelt werden kann, sodass begründete Teilelemente auch nachhaltig verfügbar sind. Von einem subjektorientierten Bildungsbegriff zielen religiöse Lernprozesse immer auch auf die Ausbildung eines reflektierten individuellen Glaubens. Und schließlich muss es das Ziel religiösen Lernens sein, Dialogfähigkeit im Umgang mit religiöser Pluralität zu erlangen. Im Folgenden soll deshalb begründet werden, wieso ein mehrfacher Zugriff auf religiöse Praxis für die Erreichung dieses anspruchsvollen Zielspektrums als unabdingbar erscheint.

#### 3.1 Die Praxis von Religion wahrnehmen – den Gegenstand Religion sehen, um das Wesen von Religion zu verstehen

Die veränderten soziologischen Voraussetzungen nach dem Traditionsabbruch erfordern auch einen veränderten Präsentationsmodus von Religion.<sup>9</sup> Dieses Argument bezieht sich zunächst auf die innere Sachlogik des Gegenstands: Kann man Religion überhaupt verstehen, ohne sie in ihrer Eigenart auch zu sehen? Bei der Diskussion um die Gestalt des Religionsunterrichts wird häufig übersehen, dass das schulische Reflexionsmodell religiösen Lernens zu allen Zeiten nur dort halbwegs gelang, wo eine irgendwie geartete

<sup>8</sup> Vgl. Rudolf Englert, Religion reflektieren – nötiger denn je, in: Kirche und Schule. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen an katholischen Schulen 33 (2006), Nr. 139, 9-14, 13; siehe auch Mendl 2008 [Anm. 2], bes. 88-160.

<sup>9</sup> Vgl. Rudolf Englert, „Performativer Religionsunterricht?“ Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36, 32.

außerschulische Praxis der Schüler/innen angenommen werden konnte. Es ist die Lebenslüge eines ausschließlich kognitivistischen Ansatzes, man könne Religion ‘an sich’ (überwiegend über textliche Darstellungen im Klassenzimmer) verstehen; dies bedeutet eine Abgrenzung gleichermaßen gegen eine fundamentalistische Dogmatik wie gegen eine reine Religionskunde. Die Folgerung lautet: Man muss Religion zeigen, um sie überhaupt auch nur annähernd verstehen zu können.<sup>10</sup>

Dieses Postulat muss man nun in verschiedene Handlungsfelder und -dimensionen (Räume, Menschen, Riten) hinein konkretisieren.<sup>11</sup> Einige Andeutungen mögen genügen, um die These sowohl zu begründen als auch die damit verbundenen Problemfelder zu skizzieren: Breit anerkannt und didaktisch entfaltet ist das Feld der Kirchenraumpädagogik; um ein rudimentäres Gespür für die Auratik eines heiligen Raums zu erwerben, muss ich einen solchen Raum auch erleben. Auf dem Feld des interreligiösen Lernens lautet eine Grundregel, dass nicht die Lehren einer Religion interessieren, sondern es vielmehr darum geht, gelebten Glauben zu präsentieren; personale Begegnung sei der „Königsweg“<sup>12</sup> interreligiösen Lernens. Kann ich das Wesen von Religion verstehen, ohne auch Einblicke in die Gebets- und Feiertaditionen zu erhalten? Noch vor der Frage nach dem eigenen Miterleben und Gestalten von Liturgie und Gebet wird man zugehen, dass das Prinzip Anschaulichkeit eine Mindestforderung darstellt: Auch die Beobachtung von Praxis aus der Vogelperspektive – und sei es nur in Form medialer Präsentationen personal gelebten und vollzogenen Glaubens – ist mehr als nur die karge Didaktik des Arbeitsblattes.

### 3.2 Die Praxis von Religion erleben und gestalten – begrenzte Teilhabe an der Praxis von Religion, um diese verstehen zu können

Doch genügt die distanzierte Wahrnehmung von Religion, um diese zu verstehen? Wenn grundlegende Erfahrungen mit Religion nicht mehr vorhanden sind: Muss dann nicht erst die Partizipationskompetenz gefördert werden, bevor die Fähigkeit zur Deutung von Religion erfolgen kann?<sup>13</sup> „Es geht hier durchgängig darum, heutigen Schülerinnen und Schülern in der tätigen Aneignung und Transformation vorgegebener religiöser Ausdrucksgestalten (insbesondere aus der jüdisch-christlichen Tradition) eigene religiöse Erfahrungen zu eröffnen.“<sup>14</sup> *Stefan Altmeyer* arbeitet in seinem Programm einer ästhetischen Religionspädagogik treffend heraus, dass jeder Eindruck durch einen Sachgegenstand nicht nur zu einer äußeren, sondern auch zu einer inneren Wahrnehmung führt, die einem entsprechenden Ausdruck zugeführt werden muss.<sup>15</sup> Von einem konstruktivistischen Blickwinkel aus wird man hinzufügen: Es gibt keine wertneutrale Wahrnehmung aus der Vogelperspektive heraus. Lernende Subjekte verhalten sich af-

<sup>10</sup> Vgl. *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19.

<sup>11</sup> Siehe hierzu breiter: *Mendl* 2008 [Anm. 2].

<sup>12</sup> *Stephan Leimgruber*, Interreligiöses Lernen. Neuausgabe, München 2007, 101.

<sup>13</sup> *Dietrich Benner*, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 14.

<sup>14</sup> *Englert* 2002 [Anm. 9], 32.

<sup>15</sup> Vgl. *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006.

fektiv und wertend den Lerngegenständen gegenüber. Lerntheoretisch kann man auf die Verknüpfung verschiedener Lerndomänen hinweisen, die erst zu einem intelligenten Wissen und zu nachhaltigen Bildungsprozessen führen.<sup>16</sup> Dabei ist wie bei jeder interdependenten Unterrichtsplanung die Reihung – zunächst Praxis und dann Kognition bzw. umgekehrt – zweitrangig und von den didaktischen Entscheidungen abhängig.

### *3.3 Die Praxis von Religion reflektieren – kognitiv-reflexive Auswertung von Praxis, um Verstehen und Erfahrungsbildung zu fördern*

Wie bereits weiter oben angemahnt: Sinnliche Erlebnisse ohne Reflexion bleiben blind. Es geht bei religiösen Lernprozessen auch um die Auswertung von aus der Distanz wahrgenommenen fremden Erfahrungen oder eigenen Erlebnissen. Erlebnisse können dann zu Erfahrungen werden, wenn sie auf ihre subjektive Bedeutung hin hinterfragt und bei wiederholter Anwendung als lebensförderliche erkannt werden. Praxis ist also auf dieser Ebene das Feld der Reflexion. Eine konkretisierende Begründung möge genügen: Die Auswertung des „Compassion“-Projekts ergab, dass die positiven Wirkungen von Sozialprojekten dann besonders nachhaltig sind, wenn die erlebte Praxis und die begleitende Reflexion in einem ausgewogenen und miteinander vernetzten Verhältnis stehen. „Pädagogischer Kerngedanke des Compassion-Projekts ist also die Überzeugung, dass Sozialpraktika langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen können, wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht.“<sup>17</sup>

Die Distanz zur erlebten Praxis ermöglicht die Frage nach der eigenen Akzeptanz oder Ablehnung. Diese Reflexion von Praxis schützt die Freiheit des Subjekts vor unangemessener Vereinnahmung. Gerade dieses Element stellt einen markanten Unterschied zu historischen Konzepten eines katechetischen Religionsunterrichts oder einer Evangelischen Unterweisung dar. Der Respekt vor der Selbst-Konstruktion jeglicher Lernender, die aus einer postmodernen Palette von Sinndeutungen eigenes Leben und eigenen Glauben konstruieren, ermöglicht es aber, zum Ausprobieren und Reflektieren der Schätze christlicher Tradition einzuladen. Die Ebene der Reflexivität von Praxis sichert diesen Ansatz vor unangemessener Grenzüberschreitung und garantiert die Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit des Subjekts.

### *3.4 Über individuelle Verarbeitung von Praxis kommunizieren – eigene Positionierungen begründet vorstellen und austauschen*

Von derselben Grundüberlegung aus – der Sicherung und Stärkung der Handlungs- und Entscheidungsmächtigkeit des Subjekts aus – wird noch eine weitere Ebene eines Bezugs zur Praxis bedeutsam. Praxis ist nicht nur der Gegenstand individueller Reflexion, sondern auch des gemeinsamen Austausches. Dieses dritte Element des didaktischen Dreiecks ‘Eindruck – Ausdruck – Austausch’ erweist sich gegenüber den beiden anderen als bislang nur wenig entwickelt. Damit werden zentrale Lernchancen vertan, die gerade für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik von Bedeutung sind. Denn jeder

<sup>16</sup> Vgl. Hans Mendl, Religiöses Wissen – was, wie und für wen?, in: KBI 128 (5/2003) 318-325.

<sup>17</sup> Lothar Kuld, Compassion, in: LexRP (2001) 293-295, 293.

eigene Eindruck, der in entsprechende konkrete praktische Ausdrucksformen überführt worden ist, kann sich inspirierend auf die Lernprozesse auch anderer Lernender auswirken: Jeder fremde Ausdruck kann so zu einem neuen Eindruck werden. Eigene individuelle Positionierungen (z.B. entstandene eigene Texte, Bilder, Skulpturen etc.) begründet vorzustellen und anfragen zu lassen, sich also in Pluralität zu positionieren, und gleichzeitig auch die praktischen Lernergebnisse anderer Schüler/innen wahrzunehmen, einzuordnen und zu bewerten, stellt ein wichtiges Lernziel dar, um pluralitätsfähig zu werden.

#### 4. Folgerungen

Praxis ist also mehr als 'nur' Anwendung des Kognitiven, sondern Basis für das Verstehen von Religion. Sie stellt auf verschiedenen Ebenen den Dreh- und Angelpunkt für religiöse Lernprozesse dar. Dies soll abschließend in einer doppelten Zuordnung zu den beiden anderen Dimensionen kurz und bündig zusammenfassend dargestellt werden. Was bringt Praxis für Kognition und Ästhetik? Und wozu braucht Praxis die beiden anderen Dimensionen religiösen Lernens?

##### *Was bringt Praxis für die Kognition?*

Die Praxis gelebten Glaubens ist als Basis der Kognition nötig, um Religion verstehbar zu machen. Religiöses Lernen ist nicht ortlos!

##### *Was bringt Praxis für die Ästhetik?*

Praxis im Sinne eines Ausdrucksverhaltens stellt eine Weiterführung einer auf die Wahrnehmung beschränkten Ästhetik dar, um von der äußeren Wahrnehmung zum inneren Erleben und dessen Ausgestaltung zu kommen. Religiöses Lernen ist nicht folgenlos!

##### *Wozu braucht Praxis die Ästhetik?*

Die Strukturierung der sinnlichen Wahrnehmung von Praxis erscheint als unabdingbar, um fremde Praxis überhaupt zugänglich und verarbeitbar zu machen. Religiöses Lernen ist nicht unsinnlich!

##### *Wozu braucht Praxis die Kognition?*

Erlebte und selbstgestaltete Praxis muss reflektiert werden, um als Subjekt entscheidungs- und handlungsmächtig zu bleiben. Religiöses Lernen ist nicht kopflos!

Main body of handwritten text, appearing as a dense block of cursive script.

Second main body of handwritten text, continuing the dense cursive script.

Final section of handwritten text at the bottom of the page.

Ulrich Kropač

## Dimensionen religiöser Rationalität.

### Chancen und Grenzen religiöser Bildung in der Schule

Ich beginne meine Ausführungen mit einem vermeintlichen Umweg, indem ich die Frage stelle: Was ist eigentlich Wissenschaft? Der Physiker und Kabarettist *Vince Ebert* gibt darauf folgende Antwort:

„Wissenschaft ist eine Methode zur Überprüfung von Vermutungen. Wenn ich z.B. vermute: ‘Im Kühlschrank könnte noch Bier sein ...’ und ich gucke nach, dann betreibe ich im Prinzip schon eine Vorform von Wissenschaft. Das ist der große Unterschied zur Theologie. In der Theologie werden nämlich Vermutungen in der Regel nicht überprüft. Wenn ich also nur behaupte ‘Im Kühlschrank ist Bier’ bin ich Theologe, wenn ich nachgucke, bin ich Wissenschaftler.“<sup>1</sup>

Bei aller Lust am Kabarett: Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive offenbart das hier formulierte ‘Kühlschrank-Prinzip’ ein recht kurzsichtiges Verständnis von Wissenschaft und Wirklichkeit.<sup>2</sup> Aber auch bildungstheoretisch ist eine solche Aussage nicht haltbar. Darauf ist im Folgenden einzugehen.

## 1. Religiöse Rationalität als Zugang der (christlichen) Religion zur Wirklichkeit

Den Spuren einer längeren bildungsgeschichtlichen Tradition folgend, hat der Pädagoge *Jürgen Baumert* in Erinnerung gerufen, dass es verschiedene Modi der Weltbegegnung gibt. Diese interpretiert er als spezifische Formen von *Rationalität*. Sie „eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind.“<sup>3</sup> „Schulen moderner Gesellschaften“, so *Baumert*, „institutionalisieren die reflexive Begegnung mit *jeder* dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen.“<sup>4</sup>

Diesen Gedanken nehme ich auf und bestimme erstens das Proprium religiöser Bildung vom Begriff der Rationalität her.<sup>5</sup> Dieser von mir so genannten *religiösen Rationalität* zeichne ich zweitens drei Dimensionen ein: eine *kognitive*, eine *ästhetische* und eine *praktische*. Die drei großen Schlagworte unseres Kongresses rücke ich also – und das ist eine Grundentscheidung! – in den Begriff der religiösen Rationalität ein. Chancen und Grenzen, die aus diesen drei Dimensionen für religiöse Bildungsprozesse im Religionsunterricht der staatlichen Schule erwachsen, erläutere ich in den folgenden Abschnitten.

<sup>1</sup> *Vince Ebert*, Denken lohnt sich – Das Kühlschrank-Prinzip, in: *Forschung und Lehre* 15 (6/2008) 428.

<sup>2</sup> Auf wissenschaftstheoretischer (nicht aber auf alltagsweltlicher) Ebene gibt es einen weitgehenden Konsens darüber, dass „das neuzeitliche Projekt einer *mathesis universalis* – also des Versuchs, alle Wirklichkeitsbereiche mit einem einzigen Rationalitätstypus zu erfassen – als widerlegt gilt“ (*Bernhard Dressler*, Religion geht zur Schule: Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: *ZPT* 56 (1/2004) 3-17, 6).

<sup>3</sup> *Jürgen Baumert*, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100-150, 107.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu ausführlicher *Ulrich Kropač*, Religiöse Rationalität als Proprium religiöser Bildung. Ein bildungstheoretisches Plädoyer für Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: *rhs* 51 (6/2008) 365-376.

## 2. Die kognitive Dimension der religiösen Rationalität

Dass Vernunft und Glaube keine einander ausschließenden, sondern vielmehr aufeinander bezogene Größen sind, ist ein (fundamental)theologisches Grunddatum, das *Benedikt XVI.* wiederholt thematisiert hat.<sup>6</sup> Diese positive Verhältnisbestimmung zwischen Glauben und Denken hat Konsequenzen für den Religionsunterricht.<sup>7</sup>

### 2.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

#### (1) Kritische Beurteilung des religiösen Feldes

Anders als noch vor einigen Jahrzehnten vermutet ist Religion nicht aus der modernen Gesellschaft verschwunden. Entgegen der radikalen Säkularisierungsthese ist z.B. in der Soziologie und in den Kulturwissenschaften von einer 'Rückkehr' der Religion die Rede.<sup>8</sup> Die Präsenz des Religiösen in der Gesellschaft ist vielfältig und ambivalent. Dies macht Unterscheidungen nötig.

Aufgabe einer zeitgemäßen religiösen Bildung muss es sein, Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Beurteilung des religiösen Feldes in seiner ganzen Breite zu befähigen.<sup>9</sup> Junge Menschen sollen lernen, dass der Umgang mit Religion nicht ein Verstummen der Vernunft impliziert, sondern dass sich im Gegenteil alle religiösen Artikulationsformen einer kritischen Kontrolle durch die Vernunft stellen müssen.

#### (2) Entfaltung der Logik des Glaubens

Eine wichtige Aufgabe heutigen Religionsunterrichts ist, wie die *deutschen Bischöfe* 2005 schreiben, die „Vermittlung von strukturiertem und lebensbedeutsamem Grundwissen über den Glauben der Kirche“<sup>10</sup>. Dieses hat sich „an der inneren Struktur und Logik des von der Kirche bezeugten Glaubens“<sup>11</sup> auszurichten. Daraus ergibt sich eine wichtige Lernchance für Schüler/innen: Sie können ein Bewusstsein dafür entwickeln,

<sup>6</sup> Vgl. *Benedikt XVI.*, Glaube, Vernunft und Universität. Erinnerungen und Reflexionen, in: Apostolische Reise Seiner Heiligkeit Papst Benedikt XVI. nach München, Altötting und Regensburg. 9. bis 14. September 2006. Predigten, Ansprachen und Grußworte, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, Nr. 174), Bonn 2006, 72-84.

<sup>7</sup> Über den Zusammenhang von Glauben, Denken und Religionsunterricht führt der *Synodenbeschluss* „Der Religionsunterricht in der Schule“ von 1974 aus: „Im Unterschied zum Schwärmertum hat sich der Glaube der Kirche mit seinem Ja zur Theologie von Anfang an auf das Denken eingelassen. Der christliche Glaube beansprucht, nicht widervernünftig zu sein. Theologie gibt Rechenschaft über den Glauben der Kirche. Es ist für die Kirche bedeutungsvoll, dass das auch unter den Bedingungen der Schule geschieht.“ (*Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1989, 123-152, 142).

<sup>8</sup> Vgl. dazu *Regina Polak*, Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006. – Zur Kontroverse, wie berechtigt die Rede von einer Rückkehr der Religion ist, vgl. das Themenheft „Renaissance der Religion. Mode oder Megathema?“ der Herder Korrespondenz (Sonderheft 2006).

<sup>9</sup> Nach der Auffassung von *Rudolf Englert* kann es „im Religionsunterricht bei aller gebotenen Offenheit nicht darum gehen, sämtliche heute vorfindlichen Erscheinungsformen von Religion unterschiedslos als respektablen Ausdruck 'echter' Bedürfnisse und subjektiven Überzeugt-Seins gelten zu lassen“. Eine der wichtigsten Aufgaben des Religionsunterrichts bestehe vielmehr darin, „dass er Schülerinnen und Schülern eine Art religiösen Qualitätsbewusstseins entwickeln hilft“ (*ders.*, Religionspädagogik in der Schule, in: Friedrich Schweitzer / Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh – Freiburg/Br. 2004, 79-93, 90).

<sup>10</sup> *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. 16. Februar 2005, Bonn 2005, 18.

<sup>11</sup> Ebd., 19.

dass sich der Glaube nicht in einem mehr oder minder zusammenhangslosen Summarium von Glaubenssätzen ausdrückt, sondern dass er systematische und systemische Gestalt besitzt.

## 2.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Die Durchdringung des Glaubens mit der Vernunft setzt gemäß der klassischen theologischen Programmformel 'fides quaerens intellectum' eben diesen Glauben voraus. Der christliche Glaube ist aber bei vielen Schüler/innen heute nicht mehr oder nur mehr bruchstückhaft vorhanden. Wird dann das theologische Grundanliegen, den Glauben in seiner inneren Struktur und Folgerichtigkeit zu verstehen, nur mehr zu einer intellektuellen Übung, bei der die Existenz Gottes im Modus des Als-ob vorausgesetzt wird? Oder anders gefragt: Wird Religionsunterricht zu einem Ort, an dem – exakt im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Fächern – unter der Hypothese 'etsi Deus daretur' über die Wirklichkeit nachgedacht wird? Diese Fragen gehören zweifellos auf die Agenda einer zukunftsfähigen Religionspädagogik.

## 3. Die ästhetische Dimension der religiösen Rationalität

'Ästhetik' ist eine schillernde Vokabel. So, wie ich sie im Folgenden gebrauche, meint sie nicht weniger als einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit. Ästhetik ist als ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen, Deuten und Gestalten von Wirklichkeit zu verstehen.<sup>12</sup> Sie verkörpert, wie die aktuelle vernunfttheoretische Diskussion deutlich gemacht hat, einen eigenen Typus von Rationalität, der sich „der rationalen Vernunft als komplementäre und polare Ergänzung zur Seite“<sup>13</sup> stellt.

### 3.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

#### (1) Ästhetik als Zugang zu religiösen Ausdrucksformen

Grundlegend für Religion ist ihre ästhetische Signatur.<sup>14</sup> Deshalb muss religiöse Bildung wesentlich ästhetische Bildung sein.<sup>15</sup> Sie leitet Schüler/innen dazu an, religiöse Zeugnisse wahrzunehmen, zu deuten, und in ihnen eine eigene Logik zu entdecken. Zu den Objekten ästhetischer Bildung im Religionsunterricht gehören die verschiedenartigen Formen gelebter Religiosität im Alltag: nichtkirchliche bzw. 'vagabundierende' Religiosität, Ausdrucksformen des christlichen Glaubens und Artikulationsgestalten fremder Religionen. Dazu gehören auch und besonders Werke der Kunst und der Musik, gleichgültig, ob sie sich selbst als religiös verstehen oder nicht. Schließlich fällt der ganze Bereich des Umgangs mit (religiösen) Symbolen in das Aufgabenfeld ästhetischer Bildung im Religionsunterricht.

<sup>12</sup> Vgl. *Gottfried Bitter*, Ästhetische Bildung, in: NHRPG (2002) 233-238, 234.

<sup>13</sup> *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 56f.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., 57.

<sup>15</sup> Zu einer Übersicht von Ansätzen ästhetischen Lernens im Religionsunterricht vgl. *Claudia Gärtner*, Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld. Versuch einer ästhetisch orientierten Fachdidaktik, in: RpB 57/2006, 21-30, 26-28.

## (2) Ästhetik als Weg zu religiösen Erfahrungen

*Karl Rahner* hat darauf aufmerksam gemacht, dass „alle religiöse Erfahrung von einer sinnlichen Erfahrung ausgeht und nur vollzogen werden kann in einer immer auch mitgegebenen [...] Hinwendung zu einer sinnlichen Anschauung“<sup>16</sup>. Religiöse Erfahrungen ereignen sich also nicht an Sinnlichkeit vorbei, sondern durch Sinnlichkeit hindurch.

Für den Religionsunterricht bedeutet dies: Er kann zu einem Weg für Schüler/innen werden, religiöse Erfahrungen zu machen. Insofern sehe ich in Konzepten ästhetischer Bildung noch unausgeschöpfte Potenziale, die Kontroverse um einen performativen Religionsunterricht zu entschärfen.

### 3.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Ästhetische und religiöse Erfahrungen sind strukturverwandt, aber nicht deckungsgleich.<sup>17</sup> Welcher Art sind nun Erfahrungen, die Schüler/innen machen, wenn sie sich im Religionsunterricht mit religiös relevanten Objekten und Artikulationsformen in Beziehung setzen? Sind es rein ästhetische Erfahrungen oder (auch) religiöse bzw. Transzendenzerfahrungen? Fraglich ist, wo hier Grenzen zu ziehen sind<sup>18</sup> und wie diese Grenzziehungen selbst Gegenstand der unterrichtlichen Reflexion werden können.

Mit Blick auf den Religionsunterricht ist ein weiteres Problem namhaft zu machen: In welchem Verhältnis stehen ästhetische bzw. religiöse Erfahrungen und der christliche Glaube? Wo das spezifisch Christliche nicht zum Tragen kommt, nähert sich der Religionsunterricht bedenklich „einer ästhetischen Religiosität oder einem religiös aufgeladenen Ästhetizismus“<sup>19</sup>, wie *Claudia Gärtner* formuliert hat. Andererseits kann Religionsunterricht den christlichen Glauben lediglich als eine spezifische ‚Welt-Anschauung‘ vorschlagen.<sup>20</sup> Ob Schüler/innen dieses Angebot annehmen, liegt außerhalb der unterrichtlichen Möglichkeiten.

## 4. Die praktische Dimension der religiösen Rationalität

Die christliche Religion hat verschiedene praktische Seiten. Mein Augenmerk richtet sich zunächst auf das Feld ethisch-moralischen Handelns<sup>21</sup>; danach gehe ich noch kurz auf die Problematik liturgischer Akte im Religionsunterricht ein.

### 4.1 Möglichkeiten und Chancen religiöser Bildung

#### (1) Moralisches Handeln im Spannungsfeld von Offenbarung und Vernunft

Moralisches Handeln in christlicher Perspektive nimmt zum einen Maß an der Offenbarung, besonders natürlich an der Heiligen Schrift. Zum anderen ist christliche Moral

<sup>16</sup> *Karl Rahner*, Zur Theologie der religiösen Bedeutung des Bildes, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 16, Zürich u.a. 1984, 348-363, 350.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu *Stefan Altmeyer*, Von der Wahrnehmung zum Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Glauben und Lernen, Stuttgart 2006, 185f.

<sup>18</sup> „Wieso ist diese Erfahrung noch ästhetisch, jene schon religiös?“ (ebd., 185.)

<sup>19</sup> *Gärtner* 2006 [Anm. 15], 29.

<sup>20</sup> Vgl. hierzu *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Den Glauben anbieten in der heutigen Gesellschaft. Brief an die Katholiken Frankreichs von 1996. 11. Juni 2000, Bonn 2000.

<sup>21</sup> Vgl. dazu *Ulrich Kropač*, Ethische Bildung und Erziehung junger Menschen im christlichen Horizont, in: Hans J. Münk (Hg.), Wann ist Bildung gerecht? Ethische und theologische Beiträge im interdisziplinären Kontext, Bielefeld 2008, 247-263.

ebenso wie die von der Aufklärung propagierte autonome Moral zentral auf die Vernunft angewiesen.

Schüler/innen sollen im Religionsunterricht lernen, dass sich moralisches Handeln in christlicher Perspektive nicht auf eine Gebots- oder Verbotsmoral reduziert, sondern eine Grundstruktur besitzt, die moralischem Handeln generell zukommt. Charakteristisch dafür ist ein Zusammenwirken von 'Weltanschauung' und Vernunft. Dieser Struktur entkommt auch ein – ich nenne das einmal so – 'humanistisches' Ethos, das in seinen Begründungsfiguren auf den Gottesgedanken verzichtet, nicht. Auch ein solches Ethos geht in der Konstitution seines Menschenbildes von Voraussetzungen aus, die nicht noch einmal rational begründet werden können. Ob nun ein christliches oder ein 'humanistisches' Ethos größere Plausibilität entfaltet, bleibt der persönlichen Entscheidung jeder Schülerin und jedes Schülers überlassen.

## (2) Moralisches Handeln im Horizont der Gottesbeziehung

Moralisches Handeln unter christlichem Vorzeichen hat seine tiefsten Wurzeln nicht in Normen und Prinzipien, sondern in der *persönlichen* Beziehung zu Gott. Dies hat Auswirkungen auf den Umgang mit schwierigen Entscheidungssituationen und mit Situationen moralischen Strauchelns und Scheiterns.

Religionsunterricht versucht Schüler/innen den Blick dafür zu öffnen, dass sie gerade in einer solchen Lage nicht auf sich selbst zurückgeworfen sind. Welche Schuld auch immer ein Mensch auf sich geladen hat, Gott ermöglicht einen Neuanfang, selbst wenn innerweltlich dieses Versagen nicht vergeben wird und möglicherweise auch nicht mehr gutgemacht werden kann. An diesem Punkt stößt ein 'humanistisches' Ethos an seine Grenzen.

### 4.2 Schwierigkeiten und Grenzen religiöser Bildungsprozesse

Moralisches Handeln ist, wie ich vorher sagte, von der Vernunft im Horizont einer bestimmten Weltanschauung geleitet. Es ist aber auch, und zwar entscheidend, von persönlichen *Erfahrungen* geprägt. Das heißt konkret: Der christliche Zuspruch, dass Gott jede Schuld verzeiht, trifft einen Menschen nur dann, wenn er der erlösenden Macht von Vergebung selbst gewiss geworden ist und wenn er dies an den Gottesgedanken zurückbinden kann.

Solche Erfahrungen kann der Religionsunterricht nicht generieren, und er darf Erfahrungen von Vergebung und Erlösung nicht vorschnell als christliche stilisieren. Immerhin eröffnen das Erzählen, das Modell-Lernen und Compassion-Projekte Wege, dass Schüler/innen moralisch relevante Erfahrungen sammeln, die sie möglicherweise dann selbst religiös deuten.

### 4.3 Liturgische Vollzüge als Gegenstand des Religionsunterrichts?

Integraler Bestandteil der christlichen Praxis sind liturgische Vollzüge. Die Frage, ob und ggf. wie diese zum Gegenstand religiösen Lernens im Religionsunterricht gemacht werden können, beschäftigt derzeit unter dem Stichwort 'performativer Religionsunterricht' die religionspädagogische Diskussion.<sup>22</sup> Hierzu in aller Kürze drei Gedanken:

<sup>22</sup> Vgl. im Sinne einer Zwischenbilanz das Themenheft „Didaktik – Performanz – Bildung“ der 'Zeitschrift für Pädagogik und Theologie' (ZPT 60 (1/2008)).

(1) In dem Dokument „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ (2005) stellen die *deutschen Bischöfe* fest: „Das Vertrautmachen mit einer sozialen Praxis ist keine Besonderheit des Religionsunterrichts.“<sup>23</sup> Sie erläutern diese Aussage, indem sie sich auf Fächer wie Musik und Kunst beziehen, in denen nicht nur abstraktes Wissen *über* die jeweiligen Unterrichtsgegenstände vermittelt werde, sondern auch der konkrete Umgang *mit* ihnen. Die Bischöfe ziehen dann eine Parallele zur Glaubenspraxis bzw. zur Liturgie. Nach meiner Auffassung ist dieser Übergang nicht sachgemäß. Wenn sich ungeübte Schüler/innen z.B. sportlich oder musikalisch betätigen, tun sie das zwar möglicherweise höchst ungenau, aber sie turnen bzw. musizieren nicht ‘auf Probe’, sondern ‘real’. Anders im Religionsunterricht: Wenn für Schüler/innen der Gottesgedanke keine persönliche Bedeutung (mehr) hat, können hier liturgische Akte lediglich im Modus des Als-ob bzw. ‘virtuell’ vollzogen werden.

(2) Wenn liturgische Akte im Religionsunterricht inszeniert oder probenhalber vollzogen werden, stellt sich die Frage: Läuft ein solches Vorgehen nicht Gefahr, Liturgie und damit Religion zu banalisieren?

(3) Die beiden Einwände sind kein Plädoyer dafür, Liturgie aus dem Religionsunterricht zu verbannen. Allerdings kann dieses Thema nur dann einen legitimen Platz beanspruchen, wenn sein Bildungswert deutlich gemacht wird. Dies gelingt, wie ich meine, mit Hilfe eines *weiten Liturgiebegriffs*, der auch säkulare Liturgien umgreift. Religionsunterricht wirkt insofern bildend, als er „liturgische Momente der individuellen sowie sozialen Lebenswelt zur Sprache bringt, ihre Bedeutung hinterfragt und sie zur Religion in Beziehung setzt.“<sup>24</sup>

## 5. Warum Schule nicht nur beantwortbare Fragen stellen darf

Ich hatte meine Ausführungen mit dem ‘Kühlschrank-Prinzip’ begonnen. Es ist in meinen Augen eine Denkfigur, die das Wesen von Religion nicht nur unterschätzt, sondern verfehlt. Religion beschäftigt sich mit existenziellen Grundfragen wie ‘Wo kommen wir her?’, ‘Wo gehen wir hin?’, ‘Warum müssen wir leiden?’ usw. Solche Fragen sind nicht beantwortbar in dem Sinn, dass – wie in den Naturwissenschaften – eine Hypothese getestet wird.

Dennoch ist es nötig, sich mit ihnen zu beschäftigen, denn – so schreibt *Fulbert Steffensky* – „eine Schule hat ihren Sinn als Bildungseinrichtung verloren, wenn sie nur noch beantwortbare Fragen stellt und behandelt“<sup>25</sup>. Und es ist möglich, so meine Überzeugung, sich mit den ‘großen Fragen’ auf eine Weise auseinanderzusetzen, die den Namen ‘Rationalität’ verdient. Diese *religiöse Rationalität* in ihrer kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimension zu entfalten und ihre Chancen und Grenzen in Bildungsprozessen im Religionsunterricht zu erörtern war die Absicht meiner Überlegungen.

<sup>23</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 10], 25.

<sup>24</sup> Klaus König, Liturgiedidaktische Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 112-130, 114.

<sup>25</sup> Fulbert Steffensky, Schwarzbrot-Spiritualität, Stuttgart 2005, 192.

*Martina Blasberg-Kuhnke*

## Koinonia-Erfahrung als Gestalt religiöser Praxis Erwachsener in außerschulischer Bildungsarbeit und Katechese

Für ein Statement, das 'lernortspezifische Besonderheiten' des anspruchsvollen Dreiecks von Kognition, Ästhetik und Praxis ausloten soll, stellt sich mir eine nahezu unlösbare Aufgabe! Was haben denn die vielen Orte, an denen außerschulische Bildung und Katechese stattfinden, gemeinsam, von dem 'kleinsten gemeinsamen Nenner' einmal abgesehen, dass sie *nicht* am Ort von Schule stattfinden und *nicht* den Kontext schulischen Religionsunterrichts betreffen, mit seinen – vergleichsweise – gut fassbaren und beschreibbaren Bezugsgruppen 'Kinder und Jugendliche'?

Außerschulische Bildung, das umfasst die Jugendbildung und den gesamten so genannten quartären Bildungsbereich der Erwachsenenbildung, den Fort- und Weiterbildungsbereich genauso wie die religiöse Erwachsenenbildung im engeren Sinne, zielt auf völlig verschiedene Adressatengruppen, die biographisch und lebensweltlich angesprochen werden, als werdende oder junge Eltern beispielsweise, oder aber thematisch mit politischer, religiöser, ökologischer ... Bildungsarbeit. Es sind Jugendliche und Erwachsene in allen Lebenssituationen und -phasen, in Krisen und kritischen Lebensereignissen ebenso wie an Passagen im Familien- und Berufszyklus, sind Frauen und Männer, eben 20jährige und – zunehmend mehr – ältere und alte Erwachsene mit ihren unterschiedlichsten Bildungsbiographien, die ihre Bildungsbedürfnisse und Interessen im Alter massiv beeinflussen.

Außerschulische Bildung passiert zudem einerseits zielgerichtet und absichtlich in Bildungseinrichtungen der Jugend-, Erwachsenen- und Altenbildung, in Akademien und Gemeinden oder Gemeindeverbänden ... und als organisierte, z.B. konfessionelle, Bildungsarbeit von Bildungsträgern, wie der KBE, aber eben auch 'unordentlich', gleichwohl zielgerichtet, in Selbsthilfegruppen und -organisationen, wiederum bezogen auf die unterschiedlichsten Herausforderungen in Gesellschaft und Kirchen. Diese unübersichtliche Komplexität von Personen, Orten, Situationen und Ereignissen, an denen außerschulische Bildung sich ereignet, gilt es im Blick auf religiöses Lernen im Dimensionenfeld von Kognition, Ästhetik und Praxis zu fassen.

Katechese als „absichtliches und zielstrebiges Lehren und Lernen (zugunsten) des Christseins mit Hilfe von Worten und Symbolhandlungen“<sup>1</sup> soll auch noch berücksichtigt werden. Der Vorteil gegenüber der Vielfalt der Lernorte und -situationen in der außerschulischen Bildung besteht immerhin darin, dass Katechese als kirchliches Handeln religiöses Lernen dezidiert beabsichtigt. Dafür umfasst das katechetische Handeln der Kirche, in Gemeinde- und Sakramentekatechese etwa, den gesamten Lebenslauf, 'von der Wiege bis zur Bahre', zielt also auch auf Kinder und Jugendliche, die als Zielgruppe im Blick auf die außerschulische Bildungsarbeit weithin ausgeschlossen werden konnten.

In der Sicht des *Katechetischen Direktoriums der Kleruskongregation* ist Erwachsenenkatechese als Modell der Katechese anzusehen, diese wiederum als Teil der Evangeli-

<sup>1</sup> Wolfgang Nastainczyk, Katechese, Katechetik. Katholisch, in: LexRP (2001) 961-966, 961.

sierung. Die Dimensionen von Kognition und Ästhetik sowie Praxis sind im Blick, wenn – wie *Bernd Lutz* das *Direktorium* interpretiert – Glauben-Lernen mehr als nur Wissen lernen bedeutet, nämlich die kognitive, emotionale und Handlungsebene umfasst. Methoden und Inhalte seien bei der Katechese primär „in Personen verkörpert“<sup>2</sup>.

## 1. Kognition – Ästhetik – Praxis.

### Zur Bild- und Gestalthaftigkeit des christlichen Glaubens

Das Dimensionenfeld Kognition – Ästhetik – Praxis hier zur Sprache zu bringen, verlangt also, nach dem ‘größten gemeinsamen Nenner’ Ausschau zu halten, mithin danach zu fragen, worum es religiösem Lernen unter den Bedingungen der entfalteten Moderne und im Blick auf die Zukunftsfähigkeit christlicher Existenz unter diesen Bedingungen gehen muss. In einem zweiten Schritt, der hier nur exemplarisch geleistet werden kann, wäre dann dieser gemeinsame Nenner auf alle unterschiedlichen Orte und Situationen hin durchzubuchstabieren.

Der ‘größte gemeinsame Nenner’, so meine These, ist in der Bild- und Gestalthaftigkeit des christlichen Glaubens selbst zu finden. In ihrer Einführung zur „Pastoralästhetik“ verweisen *Andreas Wittrahm* und *Ulrich Feeser-Lichterfeld* darauf, in der postmodernen Medienwelt, in der alles zum Bild zu werden drohe und sich eindimensional in reine Virtualität und flachen Ästhetizismus zu verwandeln schein, seien Theologie und Kirchen wie nie zuvor herausgefordert, „ihr ureigenes, vielfach aber vernachlässigtes Verhältnis zur Bild- und Gestalthaftigkeit des christlichen Glaubens neu zu bedenken und ‘den Menschen’ als Realität gebendes ‘Sakrament der Gottesbegegnung’ in neuer Weise ernst zu nehmen“<sup>3</sup>. Schließlich bestehe die Wahrheit des christlichen Glaubens letztlich nicht in einer Sammlung von Sätzen, sondern erscheine als konkrete Person in der Geschichte. Dieser Wunsch, die Bild- und Gestalthaftigkeit des christlichen Glaubens neu zu bestimmen, korrespondiert, so werde ich empirisch zu zeigen versuchen, mit den Bildungsbedürfnissen Erwachsener im Kontext religiöser Erwachsenenbildung. In den unterschiedlichen Lernorten außerschulischer Bildung und Katechese geht es im Kern um die Identifikation personaler und ekklesialer „Handlungsgestalten und Handlungsstile, welche die christliche Heils-Hoffnung in ihrem Verhältnis zur menschlichen Hoffnung (auf Heilsein und Ganzsein, auf Leben in Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden) personal und sozial ‘über’-zeugend darstellen und – wenn auch im Fragment – zeichenhaft zu realisieren vermögen“<sup>4</sup>.

Wenn *Stephan Leimgruber* Recht hat, dann sind gemäß dem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis religionspädagogischer Theoriebildung zum einen „die Theologie in ihren vielfältigen Disziplinen eine Bezugsgröße für die religionspädagogische Disziplin

<sup>2</sup> *Bernd Lutz*, Skizze zur Neufassung des Lehrbriefs 23 des Würzburger Fernkurses „Gemeindekatechese: Glauben-Lernen in der Gemeinde“, als Manuskript gedruckt Würzburg 2008, 3. Vgl. a. *Kongregation für den Klerus*, Allgemeines Direktorium für die Katechese, Bonn 1997; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

<sup>3</sup> *Andreas Wittrahm / Ulrich Feeser-Lichterfeld*, Einführung, in: *Walter Fürst* (Hg.), *Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche* (QD 199), Freiburg/Br. u.a. 2002, 11-14, 11.

<sup>4</sup> *Walter Fürst*, Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft – Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik, in: *PThI 20* (2/2000) 28-31, 28.

der Erwachsenenbildung, die Humanwissenschaften mit dem Fokus auf Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaften eine zweite, eine umsichtige Zeitdiagnostik eine dritte.“<sup>5</sup> Für die identifizierbaren Konzepte der Erwachsenenbildung<sup>6</sup> hat er die Kategorien erfolgreich durchgespielt. Hier ist entscheidend: Zeitdiagnostik gehört zur Analyse der Handlungsbedingungen an außerschulischen Orten religiöser Bildung und Katechese. Theologie und Humanwissenschaften sind im Blick auf Optionenbildung gefragt. Dabei rückt in handlungswissenschaftlicher Perspektive, ich bezeichne sie verkürzt als ‘Münsteraner Schule’, verbunden mit einer praktisch-theologischen Ästhetik, wie sie die ‘Bonner Schule’ entwickelt hat, die im Sensus Fidelium wurzelnde Form einer verantworteten und reflexiven Glaubens- und Lebenspraxis in den Blick. Es geht nicht um irgendeine Praxis, sondern im Gefolge der Theologie des *Zweiten Vatikanischen Konzils* – besonders von *Gaudium et Spes* – und im Durchgang durch den modernen praxisbezogenen Wissenschaftsdiskurs der Handlungswissenschaften um die kommunikative Praxis der kirchlichen Glaubensgemeinschaft selbst, die sich an unterschiedlichen Orten und in verschiedenen Situationen des religiösen Lernens Erwachsener „aus dem Leben für das Leben“ und „aus der Praxis für die Praxis“<sup>7</sup> entwickelt. Kognition – Ästhetik – Praxis gehen in einem solchen Handeln als Koinonia-Erfahrung ineinander. Zeitdiagnostik leistet eben nicht nur die Theoriebildung der religiösen Erwachsenenbildung, sondern leisten auch – und zuerst! – die Erwachsenen, die sich – aufgestört und irritiert, ermutigt und ermuntert – durch ihre erlebten Konkretionen der ambivalenten Signaturen der entfalteten Moderne in ihrer Lebens- und Glaubenspraxis herausgefordert sehen. Was das heißen kann, zeigt das Beispiel der 80jährigen *Maria Ludewigt*, die meine Assistentin *Gunda Ostermann* und ich im Rahmen unserer Studie zur Situation der Katholischen Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen gefragt haben, was sie zur Teilnahme an Einrichtungen und Veranstaltungen der KEB bewegt.<sup>8</sup>

## 2. Kognition – Ästhetik – Praxis. Ein empirischer Blick auf die Sicht Erwachsener in religiösen Bildungsprozessen

Unsere Studie „Zwischen Anspruch und Alltag“ untersucht mit quantitativen und qualitativen Methoden – mit Fragebögen an Veranstalter der Katholischen Erwachsenenbildung in Niedersachsen und an 761 Teilnehmende an Veranstaltungen sowie mit neun Einzelgesprächen und einem Gruppengespräch mit bedeutsamen Bezugspersonen der KEB aus Politik, Verwaltung und Kirche – die Situation der Katholischen Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Die 80jährige *Maria Ludewigt* nimmt seit über 50 Jahren

<sup>5</sup> *Stephan Leimgruber*, Braucht die religiös-theologische Erwachsenenbildung religionspädagogische Theorien?, in: RpB 56/2006, 47-53, 53.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 52. *Leimgruber* erarbeitet die Konzepte von *Erich Feifel* (1972), *Ernst Lange* (1974), *Christoph Meier* (1979), *Volker Weymann* (1983), *Gottfried Orth* (1990), *Berthold Uphoff* (1991), *Martina Blasberg-Kuhnke* (1992), *Rudolf Englert* (1992), *Hans-Joachim Petsch* (1993) und *Thomas Bornhauser* (2000).

<sup>7</sup> *Walter Fürst*, Mit den Augen des Glaubens. Präliminarien und Strukturelemente einer theologisch verantworteten Ästhetik des pastoralen Handelns, in: ders. 2002 [Ann. 3], 131-165, 131.

<sup>8</sup> Vgl. *Martina Blasberg-Kuhnke* / *Gunda Ostermann*, Zwischen Anspruch und Alltag. Katholische Erwachsenenbildung in Niedersachsen im Spiegel ihres Leitbilds, Münster 2004.

an Veranstaltungen der KEB teil und beschreibt die Motivation zur Teilnahme im Blick auf ihre Kirchlichkeit wie folgt<sup>9</sup>:

„Die Zukunft der Kirche interessiert mich insofern, dass ich sehe, dass die Kirchen nicht mehr so gut besucht werden. Die jungen Leute fehlen. Da gucke ich dann hin. Wie ist das möglich erstmal, dass die immer weniger werden? ... Ich spreche mich jetzt an als Mensch mit 80 Jahren. Die verlangen von den jungen Leuten, dass die das abnehmen, was ein alter Mensch für selbstverständlich findet. Der junge Mensch will es suchend finden. Das habe ich im 'Forum' auch wieder gelernt, dass es Schritte gibt miteinander zu leben, jung und alt. ... Es hat für mich nicht mit Kirche zu tun, die gebaut ist, sondern mit Kirche und Gemeinschaft. Damit hat es durchaus zu tun. Und das bin ich ja auch gern immer wieder bereit, den jungen Leuten so zu sagen. Und die stimmen mir zu, wenn ich Gespräche habe und sage, diese Gemeinschaft und diese Kommunikation, die finde ich für uns alle sehr wichtig. Dann stimmen sie mir zu und sagen: 'Das ist toll, so wollen wir das.'“

Es geht um Verstehen und Verständigung zwischen den Generationen als Praxis der kommunikativen Teilnahme und Teilhabe, als Koinonia. Gerade dieser Wunsch nach Kommunikation und Gemeinschaftserfahrung prägt das ganze Gespräch:

„Wenn ich dann mit jungen Leuten ins Gespräch komme – ich suche das Gespräch –, dann stelle ich fest, dass die durchaus Suchende sind und sich abschrecken lassen durch unser Verhalten. ... Auch für mich ist das wichtig, dass die mitkommen, dass die sich einbringen und dass eine große Gemeinschaft gebildet wird. Für mich ist das sehr wichtig, dass eine gemischte Gesellschaft miteinander diskutiert, kommuniziert und miteinander lebt.“

Die Gemeinschaftserfahrung ist für sie der Grund für Zufriedenheit mit Bildungsangeboten der KEB:

„Mit den Veranstaltungen sind global die Menschen sehr zufrieden. Sie sind glücklich, etwas zu hören, in dieser Gemeinschaft zu leben und etwas zu erfahren, was über die Gemeinde hinaus an Informationen einzuholen ist. Es ist zu wenig, in der Gemeinde bleiben zu müssen. Über Gemeinde hinaus gibt es etwas und das, finde ich, ist sehr wichtig und das spüre ich auch bei denen, die ich immer wieder treffe und die sagen: 'Du gehst doch da hin. Soll ich dich mitnehmen?' Die Gemeinschaft ist z.B. schon da, weil ich angesprochen werde: 'Wie kommst du da hin? Wie kommst du wieder zurück? Wir nehmen dich mit oder kannst auch mit uns gehen.'“

Auch die Begegnung mit neuen Themen und die Wahrnehmung einer damit verbundenen Erweiterung der Handlungsfähigkeit sind bedeutsam:

„Ich muss jetzt ganz anders umdenken. Ich kam von Bad Pyrmont, und da kam die Aids-Frage auf. Dieses Umfeld Aids und die ganzen Erkrankungen und alles, was mit dem Umfeld Aids zu tun hat, hat mich fasziniert und auch deprimiert. Hier im 'Forum' wird erklärt, wie eine Gesellschaftsschicht sich im Wandel befindet ... Dazu gehört Aids, dazu gehört die Drogenszene. Alkohol gab es ja immer schon. Aber diese Fortschritte da drin, die sind ablesbar. Da habe ich im 'Forum' immer wieder neue Impulse gehört, mit denen ich dann fertig werden konnte. Wenn ich auf meinen Spaziergängen solche Menschen treffe, spreche ich die an. Ich gehe auch z.B. oft ins Nettetal und habe Gespräche mit den drogenabhängigen Männern. Ich habe den Mut, mit ihnen zu reden, weil ich durch diese Fortbildung Andere wahrnehme.“

Die Kommunikation mit Andersdenkenden bedeutet in der Sicht *Ludewigts* Entwicklung zur Ambiguitätstoleranz und ist zugleich ästhetische Praxis:

„Ich finde, dass man auch in dieser Gemeinschaft unterschiedliche Menschen erlebt und die so lässt, wie sie sind. Das ist mir im Moment erst immer schwer geworden, weil ich dachte: 'Wie

<sup>9</sup> Die nachfolgend dokumentierten Interviewpassagen entstammen ebd., 113f.

kann man nur so sein?' Und ich habe gelernt, dass es wichtig ist, auch Andere so sein zu lassen, selbst wenn sie mir ganz komisch vorkommen. Ja, das wollte ich jetzt zum Schluss noch sagen, dass ich diesen Weg kennen gelernt habe und gut finde, dass er allgemein gültig auch in der KEB gepflegt wird.“

Das Erleben von Gemeinschaft und von neuen Themen verbindet sich für sie in den informellen Gesprächen im Anschluss an Veranstaltungen:

„Darüber: 'Wie war das denn?' Manchmal heftig, manchmal nicht so heftig. Aber es ist etwas los. Es ist etwas lebendig geworden. Das ist der richtige Ausdruck. Es wird etwas lebendig in der KEB. Und das möchte ich nicht missen.“

Problemwahrnehmungen beziehen sich bei ihr ausschließlich auf die Situation junger Menschen:

„Ich wünschte mir mehr Breite. Dass junge Menschen mutig sich einmischen können und sie fühlen, dass sie ernst genommen werden. Wenn jetzt jemand den Mut hat, sich zu melden, ihm das Wort zu geben, ihn reden lassen und versuchen zu verstehen, was will er jetzt sagen, nicht, was will er hören, was will er sagen. Er fragt und er will etwas sagen. Da meine ich, könnte man im 'Forum', in der KEB ein bisschen besser Hörender sein. ... Also in der KEB würde ich mir wünschen, mehr richtig hörend da zu sein, und dann versuchen, den Weg zu finden zum Anderen hin.“

Was *Ludewigt* hier beschreibt, deckt sich mit dem, was *Gert Otto* und *Gunter Otto* im Anschluss an *Dieter Henrich* als das Ästhetische als Vernunftstypus beschreiben, als eine „Weltbeziehung“, „ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zu Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren [...]“. Gewiss nicht der einzige, aber ein ergiebiger Modus, wann immer ich verstehen – nicht beweisen – oder verstanden werden oder mich verständigen will.“<sup>10</sup>

Ergänzt wird die Perspektive dieser – sicher außergewöhnlichen – Teilnehmerin um die Ergebnisse der befragten 761 Teilnehmer/innen, darunter 139 Männer und 607 Frauen, was dem Schnitt der Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen durchaus entspricht, 326 Landbewohner/innen, 383 Städtern. Sie bestätigen die im Interview anschaulich gezeigten Motive: Man nimmt an der KEB teil, weil man sich selbst als religiös – auch dezidiert katholisch – versteht, weil man in einer Gruppe Gleichgesinnter Unterstützung und Verstehen sucht, sich Beziehungen entwickeln, Bekanntschaften, sogar Freundschaften, weil man sich wohl fühlt, weil die Referent/innen als „nett“ erlebt werden. Trotz teilweise deutlicher Kritik an der Kompetenz von Referent/innen, den angebotenen Lernhilfen und Methoden haben über 95% der Teilnehmenden deshalb eine hohe Zufriedenheit mit den Angeboten der KEB bekundet.

Was Erwachsene in religiösen Bildungsprozessen erwarten, ist mithin: die Herausforderungen der Gegenwart verstehen lernen, sie im Blick auf die eigene Identität zu interpretieren, kommunikativ Anderen, gerade auch fremden Anderen begegnen zu können, handlungsfähig zu sein und zu bleiben in den gesellschaftlichen und kirchlichen Gegenwartsproblemen, das eigene Leben und den eigenen Glauben in Gemeinschaft mit Anderen zu gestalten und zu feiern ... Genau das sind Grunddimensionen ästhetischer Erfahrung, die *Peter Biehl* seine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre wesentlich an die Subjektthematik und die Auseinandersetzung mit dem fremden Anderen, anknüp-

<sup>10</sup> *Gert Otto / Gunter Otto*, Ästhetische Erziehung, Ästhetisches Lernen, in: LexRP (2001) 12-18, 17.

fend an *Henning Luther* und *Helmut Peukert*, entwickeln lassen<sup>11</sup> und was *Käthe Meyer-Drawe* als „radikale Anerkennung lebensweltlicher Fundierungen menschlichen Handelns“<sup>12</sup> vermerkt.

In jedem Element stecken die Dimensionen von Kognition, Ästhetik und Praxis, ja es handelt sich um kommunikativ-ästhetische Praxis, die theologisch als Koinonia-Erfahrung und -Praxis zu kennzeichnen ist. Handlungsfähigkeit beinhaltet kognitive Aspekte von Verstehen und Verständigung ebenso wie Darstellung, Gestaltgebung, Ritualisierung und Feier. Die Gewichte der Anteile von Kognition und Ästhetik in der kommunikativ-koinonischen Praxis mögen variieren; christliches Handeln aber ist ohne eine der Dimensionen von Kognition, Ästhetik und Praxis nicht denkbar. Mit *Meyer-Drawe* ist sinnvoll von verschiedenen Rationalitätsfeldern zu sprechen. „Rational heißt in diesem Sinn nicht begrifflich oder theoretisch, sondern ist ausgeweitet auf alle Formen gehaltvoller Auseinandersetzung mit Welt und Selbst.“<sup>13</sup> Koinoniapraxis im Dimensionenfeld von Kognition, Ästhetik und Praxis bildet eine spezifische und bestimmte Form christlicher Auseinandersetzung mit Welt und Selbst. Mit den Kategorien von *Leimgruber*: Die „Zeitdiagnostik“ liefert die analytischen Voraussetzungen für den wissenschaftlichen Diskurs zwischen Theologie und Humanwissenschaften und konvergierende Optionen für ein verantwortliches und gestaltetes Christsein Erwachsener unter den Bedingungen der entfalteten Moderne, zugunsten einer Praxis, die Koinonia als zentrale Erfahrung des Christseins in Bildungsprozessen und Katechese ermöglicht.

### 3. Gemeinschaftsbildung in der entfalteten Moderne und christliche Koinonia

Es geht also um Zeitdiagnostik im Horizont christlicher Praxis und im Blick auf (religiöse) Bildungsbedürfnisse Erwachsener.

Die Signaturen der entfalteten Moderne sind mit den Stichwörtern Individualisierung, Erlebnisrationalität und Risikobewusstsein hinreichend diskutiert worden. Hier sind sie auf den Aspekt der Gemeinschaftsbildung hin zu fokussieren, damit die Frage nach der Möglichkeit oder Verunmöglichung von Koinonia-Erfahrung als Kern christlicher Gemeinschaftserfahrung unter den Bedingungen der entfalteten Moderne gestellt werden kann.<sup>14</sup> Es geht um Wahrnehmung und Deutung „der sozialen und ekklesialen Signaturen der Zeit als Kontext und Raum fortwährender Neu-Interpretation und schöpferischer Fortgestaltung des überlieferten christlichen Symbolsystems“<sup>15</sup>. Statt sich vorrangig bis ausschließlich für die Religiosität des individualisierten Individuums zu interessieren, geht es um die reflexiv Rekonstruktion des Sensus Fidelium „als einer intersubjektiv konstituierten, kommunikativ (und interdisziplinär!) vermittelten Kompetenz ästheti-

<sup>11</sup> Vgl. *Peter Biehl*, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn 1989 und *ders.*, *Symbole geben zu lernen. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1993, pass.

<sup>12</sup> Vgl. *Otto / Otto* 2001 [Anm. 10], 15f.

<sup>13</sup> *Käthe Meyer-Drawe* nach ebd., 18.

<sup>14</sup> Vgl. zum Folgenden *Martina Blasberg-Kuhnke*, *Koinonia-Erfahrung. Versuch einer pastoralästhetischen Reflexion im Horizont der entfalteten Moderne*, in: Fürst 2002 [Anm. 3], 187-199.

<sup>15</sup> *Ders.* 2000 [Anm. 4], 31.

scher Beurteilung und Gestaltung bzw. Instanz kollektiver existentieller Entscheidung unter den Bedingungen radikaler Subjektivität und Pluralität“<sup>16</sup>. Mit der Wiedergewinnung des Sensus Fidelium als einer kommunikativen Instanz, die Subjekthaftigkeit in Identität und Verständigung meint und bei der Rekonstruktion des Sensus Fidei zu berücksichtigen ist, richtet sich der Blick vor allem auf die Koinonia-Erfahrung, die in den Handlungsvollzügen, den gemeinsamen Lebensformen, im symbolischen und sogar sakramentalen Ausdruck gemeinde- und kirchenbildend wirksam wird. Koinonia-Erfahrung kann man nicht für sich allein ‘machen’ oder gar ‘haben’; sie ist ihrem Wesen nach gestiftete Gemeinschaft, (Gnaden)Gabe und Aufgabe zugleich.<sup>17</sup>

Ein erster Aspekt: Vermögen zur Unterscheidung des Christlichen! Wenn Individualisierung wesentlich bedeutet, dass es der gemeinsame Konsum ist, der ‘geteilter Geschmack’, der Gemeinsamkeit entstehen lässt, verbunden mit einer neuen Form profaner Sakramentalität<sup>18</sup>, wenn es das gemeinsame Erleben ist, das zu neuen Sozialformen führt, dann stellt sich im Kern die Frage: Wie verhalten sich die neuen Formen der Gemeinschaftsbildung über die Zeichen und Symbole der Waren-Welt zu den genuin christlichen sakramentalen Symbolen?

Die Herausforderung an das identifizierbare Christliche im Horizont der entfalteten Moderne bedeutet zentral, so haben wir schon empirisch gesehen, die Entscheidung für ‘die Anderen’, für eine Koinonia als Zugehörigkeit, die auf verbindliches Engagement und Entscheidungen für intersubjektive Beziehungen gründet. Das dürfen (und müssen unter den Bedingungen individualisierter Gesellschaften) Beziehungen und Verbindlichkeiten ‘auf Zeit’, für ein bestimmtes Projekt, in einer lebensgeschichtlichen Phase sein. Gemeinschaftsbildung, sogar Gemeindebildung, ist zukünftig nur noch vorstellbar in Form eines Netzwerks von Kristallisationskernen des Christlichen, die als Katechese-Gruppen, als Gruppen der kirchlichen Erwachsenenbildung, als Familienkreis, Eine-Welt-Gruppe, Bibelgruppe, Stadtteilinitiative, Gebetskreis ... an ihrem Ort das Evangelium kommunizieren, sich einsetzen und sich gastfreundlich offen halten für Andere, für Fremde. Differenziertheit und Vernetzung tragen der Vielfalt von Lebenssituationen und -entwürfen in der individualisierten Gesellschaft mit ihrer hohen Mobilität Rechnung, ohne dass das entscheidend-unterscheidend Christliche aufgegeben wird, die Erfahrung, dass Koinonia als Gemeinschaft mit Jesus Christus und – von ihm gestiftet – untereinander möglich ist.

Damit zeigen sich Leitorientierungen einer kognitiven und ästhetischen Praxis, die auf die Problemanzeigen der entfalteten Moderne zu antworten suchen. Der ‘biographische Ansatz’ hat angesichts der Individualisierung im Kontext von Erwachsenenbildung wie Katechese zentrale Bedeutung für die Individuierung gewonnen, denn Erzählen und Erzähltbekommen von Biographischem gehört zu den elementaren „Grundvorgängen des

<sup>16</sup> Ebd., 29

<sup>17</sup> Vgl. Blasberg-Kuhnke 2002 [Anm. 14], 189; *dies.*, Glaubenssinn (sensus fidelium), in: LexRP (2001) 720-724.

<sup>18</sup> Vgl. *dies.* / Ulrich Kuhnke, Umkehr zur Zukunft. Christlicher Glaube und pastorales Handeln in der Erlebnisgesellschaft, in: Joseph Ernst / Stephan Leimgruber (Hg.), Surrexit Dominus vere. Die Gegenwart des Auferstandenen in seiner Kirche, Paderborn 1995, 423-440; *dies.*, „Kommunikation“ in der Stadt-Koinonie, in: Andreas Herzig / Burkard Sauermost (Hg.), ... unterm Himmel über Berlin. Glauben in der Stadt, Berlin 2001, 138-143.

Christseins“<sup>19</sup>. Für eine kognitiv-ästhetische Glaubenspraxis als Koinonia gilt es aufmerksam zu werden darauf, wie sich Gruppen oder Gemeindeglieder untereinander in (Krisen)Situationen aus dem Glauben beistehen, einander zuhören, Rat geben, trösten und tragen.

Wenn Alter und Bildung zu den „trennschärfsten Grenzl原因en zwischen Erlebnismilieus“<sup>20</sup> geworden sind, so stellt sich koinonischen Gemeinschaften die Kernfrage, ob sie, gegen den gesellschaftlichen Trend einer altersmäßigen Segmentierung, einen Lebenszusammenhang bilden, in dem Menschen verschiedener Lebens- und Altersphasen miteinander leben und kooperieren – so wie *Ludewigt* und die befragten Teilnehmenden der Erwachsenenbildung es dezidiert wünschen – oder ob sie nicht vielmehr ein altersspezifisches Kontaktfeld, eine ‘Szene’ geworden sind, die zunehmend nur noch Ältere und Alte anzieht. Unter den Bedingungen der Erlebnisrationalität der entfalteten Moderne stellt gelebte Intergenerationalität eine unterscheidend christliche Handlungsweise dar.

Schließlich ist die Unaufgebarkeit diakonischer Solidarität und der Begegnung mit dem fremden Anderen zu betonen. Es geht um nicht weniger als um eine „Alphabetisierung in Sachen Solidarität“<sup>21</sup>. Innerhalb eines Netzwerks von Kristallisationskernen des Christlichen ist die diakonische Dimension unauflösbar. Diese Perspektive bildet unter den Motiven für die Teilnahme an erwachsenenbildnerischen Angeboten (wenigstens in unserer Studie!) ein Schlusslicht. Sie ist kritisch ins Spiel zu bringen, damit voll eingelöst wird, was sich mit *Walter Fürst* als Aufgaben einer Pastoralästhetik stellen:

„Die Formen lebendiger Glaubensgemeinschaft (Communio) als Orte der Gotteserfahrung wahrzunehmen und zu gestalten; einen Stil der Sakramentenfeier und der Seelsorge zu entwickeln, der ebenso in seiner geschichtlichen Herkunftigkeit gründet, wie er auf personale Begegnung, authentische Kommunikation und wirkliche Partizipation ausgeht.“<sup>22</sup>

Das letzte Wort – und quasi die Zusammenfassung des Gesagten und Gemeinten – gehört noch einmal der 80jährigen *Maria Ludewigt*, die Koinonia-Erfahrung im Kontext religiöser Bildung in der Einheit von Kognition, Ästhetik und Praxis anlässlich einer Israelreise der KEB so beschreibt:

„Die Reisen sind durchaus mit einer Einbindung religiöser Fassung. ... Wir waren so lebendig geworden schon am frühen Morgen. Kein Mensch fand das als Überforderung vom Religiösen her. Dann hatten wir ja auch die Anfrage gehabt, wer dazu beitragen möchte, in der Gemeinschaft etwas zu tun, auch innerhalb dieser Reise. ... Das war einfach schön. Das hat die Gemeinschaft so gut eingebunden. Wir haben unterwegs immer mal Pausen gemacht und eine Zwischenmahlzeit eingelegt. Da gab es Käse, Brot und Wein. Wir hatten unseren Rucksack auf dem Rücken und es wurde geteilt. Das war Brot und Wein teilen.“<sup>23</sup>

<sup>19</sup> *Hermann Pius Siller*, Biographische Elemente im kirchlichen Handeln, in: Ottmar Fuchs (Hg.), *Theologie und Handeln*, Düsseldorf 1994, 199. Vgl. weiterführend *Martina Blasberg-Kuhnke*, „Wir sind umgeben von Biographien“. Lebensgeschichten im Gemeindeprozess, in: *Diakonia* 26 (1/1995) 1-5.

<sup>20</sup> *Gerhard Schulze*, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M 1993, 188.

<sup>21</sup> *Hermann Steinkamp*, *Solidarität – Lernziel christlicher Gemeinden in der „Ersten Welt“*, in: *Bibel und Liturgie* 67 (2-3/1994) 143-148, 145f.

<sup>22</sup> *Fürst* 2000 [Anm. 4], 29.

<sup>23</sup> *Blasberg-Kuhnke / Ostermann* 2004 [Anm. 8], 110f.

Max Bernlochner

Vor- und Miteinander glauben, lernen, handeln ...

*Der Erwerb interkulturell-interreligiöser Kompetenz im Blick auf den Islam in religionspädagogischer Perspektive*<sup>1</sup>

Vor (sic!) anderen, d.h. im Blickfeld der Vertreter/innen anderer Religionen und Herkunftskulturen an Gott zu glauben, die Hoffnung der eigenen Glaubensüberzeugung mit der kommenden Generation zu teilen (und jener *mitzuteilen!*) und innerhalb der Komplexität moderner Gesellschaften eigenes Handeln am Ethos der eigenen religiösen Tradition auszurichten, stellt ganz und gar keine leichte Aufgabe dar! *Friedrich Schweitzer* nennt als zielführendes Element innerhalb der 'modernen' Religionspädagogik die „Öffnung für die moderne Kultur“<sup>2</sup>, die stets auch im Kontext von „Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung“<sup>3</sup> zu sehen sei.

Vor diesem Hintergrund wächst der Religionspädagogik als wissenschaftlicher Disziplin eine wichtige Aufgabe zu: Denn wenn 'Differenz' (zwischen Individuen und Gruppen) als unhintergehbare Eigenschaft moderner Gesellschaften wahrgenommen werden kann – egal ob diese in Kirchengemeinden, an Schulen, in der intra- und interkonfessionellen Zusammenarbeit oder im Austausch mit nichtkirchlichen und areligiösen Bildungs- und anderen Einrichtungen auftritt –, dann müssen Religionspädagog/innen diesen Umstand auch in ihre Theoriebildung miteinbeziehen. Entlang dieser Argumentationslinie strebt eine „pluralitätsfähige“<sup>4</sup> Religionspädagogik den reflektierten Umgang mit faktisch gelebter religiöser Verschiedenheit an, welchen sie den professionellen Akteuren religionspädagogischen Handelns (in Kindergärten, Schulen, Universitäten, Lehrerbildungsanstalten, Einrichtungen der Erwachsenenbildung etc.) als wesentliche zu vermittelnde Basiskompetenz gesellschaftlichen Handelns – so letzteres zukunftsfähig sein soll – vermitteln muss.

Innerhalb dieses komplexen Aufgabenbereiches hat sich während der vergangenen Jahrzehnte mit dem *interreligiösen Lernen* ein religionspädagogischer Schwerpunkt herausgebildet, welcher wiederum eng verzahnt mit dem Lernfeld des *interkulturellen Lernens* erforscht und weiterentwickelt wird.

Zusammen mit vielen anderen Mitstreiter/innen hat der evangelische Religionspädagoge *Johannes Lähnemann* bereits in den 1980er Jahren damit begonnen, Lernstrategien zu skizzieren, die sich für eine interreligiöse Begegnung zwischen (u.a.) Christen und Muslimen als gangbar erweisen sollten.<sup>5</sup> Seither ist vielerorts an der Weiterentwicklung einer interreligiös (und interkulturell) sensiblen Religionspädagogik gearbeitet worden,

<sup>1</sup> Beim vorliegenden Aufsatz handelt es sich um die Kurzvorstellung meines von Prof. Dr. *Georg Langenhorst* (Universität Augsburg) betreuten Dissertationsprojektes, welches ich im September 2008 auf dem Kongress der AKRK im Rahmen einer Forschungsbörse vorgestellt habe.

<sup>2</sup> *Friedrich Schweitzer*, Religionspädagogik, Gütersloh 2006, 42.

<sup>3</sup> Ebd., 54. Vgl. a. *ders.* / *Rudolf Englert* / *Ulrich Schwab* / *Hans-Georg Ziebertz*, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg/Br. – Gütersloh 2002.

<sup>4</sup> Vgl. die Begriffsbildung, die im Titel des von *Schweitzer u.a.* 2002 [Anm. 3] publizierten Bandes aufscheint!

<sup>5</sup> Vgl. *Johannes Lähnemann* (Hg.), Erziehung zur Kulturbegegnung. Modelle für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt Christentum – Islam. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1985, Hamburg 1986.

was eine Flut von Veröffentlichungen auf diesem Gebiet (und in den angrenzenden Disziplinen) belegt.<sup>6</sup>

Das hier vorgestellte Dissertationsvorhaben unternimmt den Versuch, die dort grundgelegten Entwicklungslinien weiterzuzeichnen und den Begriff der 'interreligiös-interkulturellen Kompetenz' für eine flächendeckende Anwendung in allen relevanten Bereichen der Bildungsarbeit zu schärfen und fruchtbar zu machen. Dieses Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn in begrifflich sauberer Abgrenzung Lernwege skizziert werden, die auch im Kontext der Bezugswissenschaften Interkulturelle Pädagogik und Kulturvergleichende Psychologie sowie im Gespräch mit der Systematischen Theologie ihre Aussagekraft behalten. Es zeigt sich nämlich immer mehr, dass die Theologie im Blick auf das in religiöser Hinsicht 'Andere' besonders da nicht 'das Rad neu erfinden muss', wo außertheologische Wissenschaft bereits Entscheidendes zu Themen wie Differenz oder Interkulturalität herausgearbeitet hat. Der Blick auf neuere Veröffentlichungen in der inzwischen etablierten Kulturvergleichenden Psychologie<sup>7</sup> zeigt, dass sich die Ergebnisse bezüglich der Erforschung von dialogfördernden Individualeigenschaften auch in theologischer Perspektive<sup>8</sup> sehr gut von der interkulturellen Lernforschung<sup>9</sup> ableiten lassen und Religion unbedingt eingebettet in ihr jeweiliges kulturelles Umfeld betrachtet werden muss.

Die (aktuell jedenfalls noch) heterogene Darstellung und Interpretation des Forschungsbereichs 'Interreligiöses Lernen' lässt für Religionspädagog/innen eine Konzentration auf die Ermittlung jener Faktoren angeraten erscheinen, welche Erwerb und Förderung bzw. die Vermittlung *interkulturell-interreligiöser Kompetenz* unterstützen (helfen). Mittels dieser Fokussierung können Zukunftsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung

<sup>6</sup> Vgl. u.a. *Katja Baur* (Hg.), *Zu Gast bei Abraham. Ein Kompendium zur interreligiösen Kompetenzbildung*, Stuttgart 2007; *Christoph Bochinger*, *Zwischen Begegnung und Vereinbarung. Interreligiöses Lernen in religionswissenschaftlicher Perspektive*, in: *Praktische Theologie* 38 (2/2003) 86-96; *Volker Elsenbast / Peter Schreiner / Ursula Sieg* (Hg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005; *Klaus Hock / Johannes Lähnemann* (Hg.), *Die Darstellung des Christentums in Schulbüchern islamisch geprägter Länder* (2 Bde.), Hamburg 2005; *ders.*, *Interreligiöse Erziehung 2000. Die Zukunft der Religions- und Kulturbegegnung*, Hamburg 1998; *ders.*, *Religionsunterricht und interreligiöses Lernen*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (2/2008) 34-46; *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München <sup>2</sup>2007; *Karlo Meyer*, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht*, Neukirchen-Vluyn 1999; *Karl Ernst Nipkow*, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. Bd. 2: Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen - Friedenserziehung - Religionsunterricht und Ethikunterricht*, Gütersloh 2005; *ders.*, *Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand - Bilanz und Ausblick nach 45 Jahren*, in: *Johannes Lähnemann* (Hg.), *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand*, Hamburg 2007, 14-28; *Georg Langenhorst*, *Interreligiöses Lernen auf dem Prüfstand*, in: *RpB* 50/2003, 89-106; *Wolfram Weiße* (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik*, Münster - New York 1996.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. die *Enzyklopädie der Psychologie*, Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie VII: Kulturvergleichende Psychologie, 3 Bde., Göttingen u.a. 2007.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu u.a. *Matthias Vötr*, *Interreligiöse Dialogkompetenz. Ein Lernprogramm für den muslimisch-christlichen Dialog*, Frankfurt/M. 2002.

<sup>9</sup> Einen sehr guten Überblick über den aktuellen Stand - der auf diesem Gebiet gegenüber den anglo-amerikanischen 'Cross-Cultural Studies' erst in jüngster Zeit aufschließenden deutschsprachigen interkulturellen Forschung - bieten *Jürgen Straub / Arne Weidemann / Doris Weidemann* (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*, Stuttgart 2007.

von Lehrkräften und für einen interkulturell-interreligiöse Kompetenz erschließenden 'pluralitätsfähigen Religionsunterricht'<sup>10</sup> abgeleitet werden.

Es liegt außerdem nahe, die hier in Kürze vorgestellte Untersuchung im Blick auf den Islam anzustellen, da sich für das Christentum in Deutschland momentan keine ähnlich große Herausforderung in kontroverstheologischer Hinsicht stellt.<sup>11</sup> Ihr Ziel ist der Entwurf eines eigenständigen Modells der Vermittlung bzw. des Erwerbs interkulturell-interreligiöser Kompetenz im Kontext von theologischer Wahrheitsfrage, sittlichem Ethos und gelebter Religiosität in Christentum und Islam, das die Herausforderung von Religion und Kultur in ihrem historisch gewachsenen *Ineinander* adäquat darzustellen annimmt und diese nicht (wie bislang allzu oft geschehen) negiert.

Die sich abzeichnenden Zukunftsperspektiven und Entwicklungschancen auf dem Feld der Vermittlung von interkulturell-interreligiöser Kompetenz können – nach dem jetzigen Zwischenstand des Dissertationsprojektes – folgendermaßen skizziert werden:

(1) Noch mehr als bislang wird es in den kommenden Jahren darauf ankommen, den wissenschaftlichen Ertrag der Nachbardisziplinen (u.a. Allgemeine Pädagogik, Soziologie, Kulturvergleichende Psychologie) für eine Anwendung im Bereich der Religionspädagogik fruchtbar zu machen und interkulturell-interreligiöse Lernprozesse in einem interdisziplinären Ansatz fortlaufend allgemeinwissenschaftlich zu 'unterfüttern'!

(2) Eine angemessene Theoriebildung lässt sich in diesem Bereich nur dann praxisrelevant betreiben, wenn interreligiöse Lernforschung sich selbst mit institutionell getragener Dialogarbeit (u.a. CIG – Christlich-Islamische Gesellschaft, Forum Christentum Islam und fcki – Forschungskolloquium Christentum Islam) vernetzt weiß! Da sich interkulturell-interreligiöses Lernen als ungeheuer rasch wandelndes und kreativ veränderndes Lernfeld zeigt, ist eine gleichzeitige Beheimatung der auf diesem Gebiet tätigen Religionspädagog/innen in Theorie *und* Praxis für eine realitätsnahe Weiterentwicklung dieses Forschungsfeldes unabdingbar!

(3) Angesichts des zwischen der Theologie und ihren Nachbardisziplinen ablaufenden Vermittlungsprozesses ist das intensive Gespräch der theologischen Disziplinen *untereinander* für eine auch in systematisch-theologischer Perspektive redlich weiterentwickelte interkulturell-interreligiöse Lernforschung zentral, da der Wahrheitsanspruch christlicher Theologie nicht 'hintangestellt' werden darf!

(4) Neben der unhintergehbaren (insb. von der Systematischen Theologie aufgeworfenen) Frage nach der unbedingten Wahrheit innerhalb (m)einer Religion ist es das (im sittlich-moralischen Kontext aufscheinende) Ethos der Religionen, welches besondere

<sup>10</sup> Vgl. Schweitzer u.a. 2002 [Anm. 3].

<sup>11</sup> Allerdings sprechen gewichtige Argumente dafür, einen Dialog zwischen Christen und Muslimen auf ein *trialogisches* Fundament zu stellen. Christen werden sich nur von ihren *jüdischen* Wurzeln her wirklich begreifen können. (Auch der Friedensprozess im Nahen Osten wird nur dann eine echte neue Chance erhalten, wenn die faktisch nicht zu leugnende theologische Nähe von Judentum und Islam auch von einer gedanklichen Annäherung ihrer Vertreter/innen getragen wird.) – Zum *Trialog* der drei 'abrahamitischen' Religionen Christentum, Judentum und Islam vgl. Karl-Josef Kuschel, *Trialogisch denken lernen. Zum Entwurf einer Theologie von Juden, Christen und Muslimen*, in: rhs 51 (5/2008) 262-270 und Georg Langenhorst, *Trialogische Religionspädagogik. Konturen eines Programms*, in: ebd., 289-298.

religionspädagogische Relevanz erhält.<sup>12</sup> Schließlich muss immer die 'gelebte' (oft eher kulturell überprägte denn theologisch begründete bzw. begründbare) Form religiöser Bekenntnisse in ausgewogenem Maße berücksichtigt werden, wenn von Menschen gesprochen wird, die einander in *all* ihrer religiösen, kulturellen und *gelebten* Verschiedenheit gegenüberreten.

(5) Mittelfristig wird sich aus dem oben skizzierten Such- und Findungsprozess der interkulturell-interreligiös ausgerichteten Theologie eventuell eine neue theologische Disziplin herauskristallisieren!<sup>13</sup> Diese ließe sich als 'Interreligiöse Theologie' bezeichnen und innerhalb des theologischen Wissenschaftskanons als wertvolles Bindeglied zwischen Praktischen und Systematischen Fächern *und* den Vertreter/innen der außerchristlichen Theologien einstufen!

<sup>12</sup> Vgl. hierzu insb. *Monika Tautz*, *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Menschen und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart 2007, 167-290.

<sup>13</sup> Vgl. den ähnlich vorgetragenen Hinweis von *Konrad Hilpert* in: *ders.*, *Die Fragestellung der Moralthologie*, in: *ders.* / *Stephan Leingruber* (Hg.), *Theologie im Durchblick. Ein Grundkurs*, Freiburg/Br. 2008, 134-147, 146: „In Zukunft könnte die interreligiöse Betrachtung als weitere Standardmethode hinzukommen.“ – Professionell betriebene Theologie erfordert eine Spezialisierung *und* Generalisierung ihrer Fächer in gleichem Maße. Ob es – wie *Hilpert* zu postulieren scheint – künftig ausreichen wird, die einzelnen theologischen Disziplinen bloß (disziplinintern) 'standardmäßig interreligiös' aufzurüsten, wird sich erweisen müssen!

Claudia Guggemos

## Pastoralreferent/innen als Wegbegleiter in der Gottesbeziehung?

*Eine kommunikativ-theologische empirische Studie zur Mystagogie*

### 1. Ausgangslage in Literatur und Gemeindekontext

In der religionspädagogischen Literatur wird der Begriff der *Mystagogie* seit der Wiederentdeckung durch *Karl Rahner* immer wieder neu diskutiert, profiliert<sup>1</sup> und auf verschiedene Praxisfelder angewendet.<sup>2</sup> Gleichzeitig ist zu bemerken, dass der Begriff *Mystagoge/Mystagogin* in Alltagsgesprächen im Vergleich zu anderen Begriffen wie *Seelsorger/Seelsorgerin* oder *Theologe/Theologin* von pastoralen Mitarbeiter/innen wenig benutzt wird, um das eigene berufliche Selbstverständnis zu beschreiben.<sup>3</sup>

In Bezug auf das Berufsprofil von *Pastoralreferent/innen* lässt sich ein konträres Bild zeichnen: Die Vertreter/innen dieser jungen Berufsgruppe können im Gespräch meist ein klares Profil für ihre Tätigkeit und sich selbst entwerfen. Trotzdem ist die Liste der Veröffentlichungen, die sich mit diesem noch relativ jungen Berufsstand in der katholischen Kirche beschäftigen, verhältnismäßig kurz.<sup>4</sup> Der Grund dafür ist vermutlich nicht im mangelnden Interesse der (Praktischen und Dogmatischen) Theologie zu sehen; man wird auch nicht behaupten können, dass die Entstehung dieses Berufes keine anspruchsvollen theologischen Fragen aufwerfen würde. Das Problem scheint eher so gelagert, dass die Felder der theologischen Diskussion, die durch die Frage nach dem Berufsprofil von *Pastoralreferent/innen* berührt werden, zum Teil 'vermintes Gelände' sind.<sup>5</sup>

### 2. Die doppelte Forschungsfrage

Die Forschungsfrage, der diese Studie in Bezug auf die *Mystagogie* nachgeht, will einem Begriff, der aus einer kulturell völlig anders geprägten Zeit und Umwelt stammt, in der aktuellen Berufserfahrung heutiger pastoraler Mitarbeiter/innen neu auf die Spur kommen: Wie kann *Mystagogie* im Arbeitsalltag einer in der Seelsorge tätigen Berufsgruppe<sup>6</sup> konkret aussehen? Welche *mystagogischen* Prozesse nehmen *Pastoralreferent/innen* wahr? Wie beschreiben sie diese? Wie verhalten sich die gewonnenen Er-

<sup>1</sup> Vgl. *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006; *Renata Zinkevičiūtė*, *Karl Rahners Mystagogiebegriff und seine praktisch-theologische Rezeption*, Frankfurt/Main – New York 2007.

<sup>2</sup> Vgl. *Herbert Haslinger*, *Sich selbst entdecken – Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit*, Mainz 1991; *Stefan Knobloch / Herbert Haslinger* (Hg.), *Mystagogische Seelsorge. Eine lebensgeschichtlich orientierte Pastoral*, Mainz 1991; *Klaus Diepold*, *Identität und Mystagogie. Erfahrung des Transzendenten im schulischen Religionsunterricht und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher in der Zweiten Moderne*, Hamburg 2006.

<sup>3</sup> Interessant ist in diesem Kontext, dass sich laut *Zulehner-Studie* 90% der *Pastoralreferent/innen* als *Seelsorger/in* oder *Begleiter/in* und 77% als *Mystagogin* bzw. *Mystagoge* definieren. Vgl. *Paul M. Zulehner / Katharina Renner*, *Ortsuche. Umfrage unter Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten im deutschsprachigen Raum. Ostfildern 2006*, 45f. Auf die Diskrepanz zwischen Studie und Alltagswahrnehmung wird kurz einzugehen sein. Vgl. ebd., 45.

<sup>4</sup> Vgl. *Clemens Ölbrich u.a.* (Hg.), *Und sie bewegen sie doch. PastoralreferentInnen – unverzichtbar für die Kirche*, Freiburg/Br. u.a. 2000.

<sup>5</sup> Beobachtet man die Entwicklung in manchen Diözesen in Deutschland, so scheinen die Tage des Berufsbildes der *Pastoralreferentin* bzw. des *Pastoralreferenten* gezählt: Ausbildungsgänge werden unter Nennung finanzieller Gründe beendet, neue *Pastoralreferent/innen* nicht eingestellt.

<sup>6</sup> Die Konzentration auf diese Berufsgruppe bietet sich gerade auf Grund der daran sichtbar werden zeitlichen und kulturellen Differenz an.

kenntnisse zur Diskussion um den Mystagogiebegriff? Als Zugang zum Begriff der Mystagogie wird der Grundgedanke der Gottesbeziehung eingeführt.

Ziel der Studie in Bezug auf *Pastoralreferent/innen* ist es, *einen* Aspekt ihrer Arbeit, die mystagogische Qualität, in Bezug auf konkrete Handlungsfelder zu erheben. So kann ein weiterer Mosaikstein zur Diskussion um das Profil und die Identität der Berufsgruppe beigesteuert werden.<sup>7</sup> Dabei ist es besonders reizvoll, die jüngste pastorale Berufsgruppe mit einem Begriff zu konfrontieren, der ganz in der alten Kirche und dort untrennbar mit Bischöfen, Priestern oder Mönchen verhaftet zu sein scheint.<sup>8</sup>

Da Mystagogie in dieser Studie als Beziehungsgeschehen verstanden wird, nimmt sie Gender als einen Aspekt von Beziehung in den Blick: Nehmen Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten selbst Unterschiede in mystagogischen Prozessen wahr? Beschreiben beide Gruppen die gleichen Prozesse, oder gibt es geschlechtsspezifische Ausprägungen von Mystagogie?

Ziel der doppelten Fragestellung ist eine 'win-win-Situation'<sup>9</sup>, bei der sich beide Anteile der Forschungsfrage gegenseitig profilieren und klären: Einerseits soll der theoretisch diskutierte Begriff der Mystagogie durch die Konfrontation mit der Praxis einer Berufsgruppe eine Konkretisierung erfahren. Die Frage, wie mystagogisches Arbeiten heute aussehen kann, steht hier im Mittelpunkt. Andererseits wird einem Aspekt der praktischen Arbeit von Pastoralreferent/innen empirisch nachgespürt, um so einen Blick auf das Profil einer umstrittenen Berufsgruppe jenseits aller amtstheologischen Diskussionen zu erlauben. Welche Rollen können Pastoralreferent/innen ausfüllen und in welche Richtung sollte die theoretische Profildiskussion weitergedacht werden?

### 3. Kommunikative Theologie als Bezugsrahmen

Um dieser doppelten Forschungsfrage nachgehen zu können, wurde der Ansatz der Kommunikativen Theologie<sup>10</sup> als Bezugsrahmen gewählt.<sup>11</sup> Die Kommunikative Theologie beeinflusst die vorliegende Studie auf drei Ebenen: Sie prägt das Vorgehen formal im Sinne von wissenschaftstheoretischem Zugang und Entscheidung für eine Methodologie, sie prägt den inhaltlichen Diskurs um den Mystagogiebegriff in Richtung auf eine kommunikativ-theologische Beziehungsmystagogie und sie prägt praktisch die konkreten Gespräche, die für diese Arbeit geführt wurden, indem sie diese als Orte Kommunikativer Theologie wahrnimmt.

Die formale Prägung zieht nach sich, dass auf Transparenz und Prozesshaftigkeit Wert gelegt und die Methodologie an der kriteriologischen Messlatte der Kommunikativen Theologie gemessen wird. Die inhaltliche Prägung bietet einen neuen Blick auf bisherige Untersuchungen zum Begriff der Mystagogie, der den Zugang über den Erfahrungs-

<sup>7</sup> Die Studie beschränkt sich dabei auf Pastoralreferent/innen, die in der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Erzdiözese Freiburg in Gemeindedienst und Kategorialseelsorge eingesetzt sind.

<sup>8</sup> Vgl. zur religionspädagogischen Rezeption der Forschungslage in der Patristik: *Schambeck* 2006 [Ann. 1], 18-77 und *Zinkevičiūtė* 2007 [Ann. 1], 11-84.

<sup>9</sup> Vgl. *Christian Rieck*, Spieltheorie. Eine Einführung, Eschborn <sup>8</sup>2008.

<sup>10</sup> Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie*, Kommunikative Theologie. Selbstvergewisserung unserer Kultur des Theologietreibens, Wien 2006; *Matthias Scharer / Bernd Jochen Hilberath*, Kommunikative Theologie. Eine Grundlegung, Mainz <sup>2</sup>2003.

<sup>11</sup> Diese Studie bezieht sich allein auf die Publikationen der Kommunikativen Theolog/innen.

begriff ergänzt. Gleichzeitig soll auch auf die Berufsgruppe der Pastoralreferent/innen und auf die normativ-theologischen Fragen, die sich aus der Existenz dieser Berufsgruppe ergeben, ein kommunikativ-beziehungstheologischer Blick geworfen werden. Die praktische Prägung bedeutet, dass die Gespräche nicht nur als wissenschaftlich auswertbare Situationen begriffen werden, sondern dass deren theologische Validität im Sinne einer loci-Theologie<sup>12</sup> von vornherein im Blick ist.

#### 4. Methodologie

Wie jede religionspädagogische Arbeit durchzieht auch meine Studie die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis wie ein roter Faden.<sup>13</sup> Ziel ist, am konkreten Beispiel dazulegen, was das Postulat einer 'anschmiegsamen'<sup>14</sup> Methodologie, das von der Kommunikativen Theologie übernommen wird, bedeuten und welche Konsequenzen es haben kann: In Selbstvergewisserungen und Zwischenreflexionen wird immer wieder zu überlegen sein, welche methodischen Schritte angemessen sind und wie sie sich zum Gesamten der Kommunikativen Theologie verhalten. Der methodologische Schwerpunkt des Forschungsprojekts im empirischen Teil liegt auf halboffenen Expert/inneninterviews nach dem Ansatz des Persönlichen Gesprächs von *Inghard Langer*.<sup>15</sup> Da sowohl *Langer* als auch die Kommunikative Theologie auf dem Kommunikationsmodell der Themenzentrierten Interaktion<sup>16</sup> aufbauen, liegt es nahe, die Kompatibilität von Ansatz und Methode eigens in den Blick zu nehmen und die Grundlagen der TZI auch an die inhaltliche Dimension der Forschungsgespräche, zum Beispiel den Leitfaden, als Maßstab anzulegen.

#### 5. Vorgehen

Aus der inhaltlich doppelten Fragestellung und dem kommunikativ-theologischen Ansatz ergibt sich eine spiralförmige Doppelstruktur der Arbeit: Der inhaltliche Gesprächsfaden der mystagogischen Fragestellung kreuzt immer wieder den Gesprächsfaden mit Fragerichtung in Bezug auf die Berufsgruppe der Pastoralreferent/innen. Beide werden in allen drei Teilen der Arbeit immer wieder auf verschiedenen Ebenen miteinander ins Gespräch gebracht:

In *Teil I* werden die theologischen Klärungen zur religionspädagogischen Bedeutung von Mystagogie und zu mystagogischen Aspekten des Berufsbilds von Pastoralreferent/innen vorgenommen. Beide Kapitel enden jeweils mit Hinweisen für den Leitfaden der Gespräche.

<sup>12</sup> Vgl. *Forschungskreis Kommunikative Theologie* 2006 [Anm. 10], 80.

<sup>13</sup> Ziel ist nicht eine neue allgemeine Verhältnisbestimmung, dies ist an anderer Stelle ausführlich geleistet.

<sup>14</sup> Vgl. *Burkard Porzelt*, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: ders. / Ralph Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster u.a. 2000, 63-81.

<sup>15</sup> *Inghard Langer* verwendet den Ausdruck „Persönliches Gespräch“, um die Beziehungsdimension des Kommunikationsgeschehens deutlich zu machen. Vgl. *dies.* (Hg.), *Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*, Köln 2000, 12ff.

<sup>16</sup> Vgl. *Ruth C. Cohn*, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*, Stuttgart <sup>12</sup>2004; *Barbara Langmaack*, *Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck*, Weinheim <sup>3</sup>1996.

*Teil II* macht die wissenschaftstheoretischen Knotenpunkte von praktisch-theologischer Theoriebildung und Kommunikativer Theologie in dieser Studie sichtbar. Ein erster inhaltlicher Blick auf den Forschungsprozess erfolgt, indem die Vorinterviews sowohl auf methodischer als auch auf inhaltlicher Ebene dargestellt und ausgewertet werden.

*Teil III* bildet den Schwerpunkt der Studie: Nach einer kurzen methodologischen Einführung werden der Leitfaden und die geführten Gespräche vorgestellt und ausgewertet. Befragt wurden Pastoralreferent/innen aus der Diözese Rottenburg-Stuttgart und der Erzdiözese Freiburg, die entweder in der Gemeinde oder im Krankenhaus ihren Dienst versehen und die nach Geschlecht, Dienstalter und Familienstand kontrastierend ausgewählt wurden.

Im Kern dieser Arbeit tritt die Diskussion des Begriffs der Mystagogie im systematisch-praktisch-theologischen Diskurs in den Dialog mit der mystagogischen Wirklichkeit, wie sie Pastoralreferent/innen beschreiben, die Menschen in ihrer Gottesbeziehung begleiten.

Aus dem Zusammenspiel der terminologischen Forschung und des qualitativ-empirischen Blicks auf die aktuell wahrgenommene Wirklichkeit sollen in *Teil IV* Konzepte und Ideen für die Begleitung und Initiierung mystagogischer Wege durch Pastoralreferent/innen beschrieben werden. Impulse für die weitere Profilierung des noch jungen Berufs können gegeben und konkrete Ideen für Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen können entwickelt werden.

## 6. Erste Ergebnisse

Die Ergebnisse der Vorstudie, die aus zwei offenen Interviews mit Pastoralreferentinnen besteht, haben die Zuspitzung der Fragestellung des Forschungsprojekts unterstützt: Beide Gesprächspartnerinnen beschreiben mystagogische Prozesse, die sie mit Einzelnen erlebt haben, aber gleichzeitig auch mystagogische Gruppensituationen. Mystagogie wird jeweils jenseits eines privatistischen Bedeutungszusammenhangs erfahren und beschrieben. Gleichzeitig beschreiben beide Expertinnen eher Kleingruppensituationen, die nicht die großen Massen erreichen, wie es zum Beispiel Liturgie, Katechese und Religionsunterricht tun. Die Frage nach Orten und Situationen von Mystagogie wird also im weiteren Vorgehen zu beachten sein.

Auffällig ist, dass die Beziehung, in der die beiden Expertinnen jeweils zu den Menschen stehen, mit denen sie mystagogische Wege gehen, ausführlich reflektiert wird, besonders hinsichtlich der eigenen Rolle. Der beziehungslogische Zugang zum Mystagogiebegriff scheint also mit der Praxis kompatibel zu sein.

Beide Interviews reflektieren die Rolle des Berufs der Pastoralreferentin: Die beiden Befragten verwenden jeweils den Amtsbegriff, um die eigene Rolle von der Rolle der Priester zu unterscheiden (eine Interviewpartnerin spricht vom „Amtsmalus“), beschreiben aber gleichzeitig eine Differenz zu den anderen Gemeindemitgliedern, die sie jeweils durch die eigenen Kompetenzen definieren. Im Sinne der TZI wird man hier von einem Modell der teilnehmenden Leitung sprechen können.

Weitere Ergebnisse der Vorstudie geben Hinweise auf die Rolle, die ein genderbewusster Blick auf die Studie haben kann, auf methodische Entscheidungen und auf die Notwendigkeit einer weiteren Zuspitzung des Mystagogiebegriffs für die Hauptstudie.

## Was lernen Grundschul Kinder in ihrem Religionsunterricht?

### *Empirische Untersuchung von Lernprozessen im Religionsunterricht der Grundschule*

#### 1. Problemlage und Fragestellung

„Noch immer wissen wir viel zu wenig darüber, was in der Praxis von Religionsunterricht tatsächlich geschieht“<sup>1</sup>. Diese von *Friedrich Schweitzer* angesprochene Problematik ist offensichtlich: Zwar haben empirische Erhebungen im Bereich des Religionsunterrichts deutlich zugenommen.<sup>2</sup> Ihnen sind wichtige Erkenntnisse über die Einstellungen und das Selbstverständnis von Lehrer/innen sowie über den gelebten Glauben, verschiedene Vorstellungsentwicklungen bei Schüler/innen (Gottesbild, Weltbild, ...) u.a.m. zu verdanken.<sup>3</sup> Relativ unerforscht dagegen sind weiterhin die Rezeption und die Wirkung von Religionsunterricht.<sup>4</sup>

Anders ist dies bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in denen es eine weitaus stärker entwickelte Kultur der Lehr-Lern-Forschung mit ausgedehnten Untersuchungsvorhaben und Forscherverbänden gibt.<sup>5</sup> Allerdings zeigen sich hier auch deutlich die Schwächen von Forschungsansätzen, zum Beispiel bei der Überprüfung sehr isolierter Unterrichtsmerkmale. Wenn fundierte Unterrichtsforschung der Komplexität von Unterricht nur in Ansätzen gerecht werden will, muss sie sowohl den wissenschaftstheoretischen Ansprüchen als auch den Gegebenheiten der Praxis Genüge leisten, was sich unter anderem in der Ausarbeitung geeigneter und methodologisch durchdachter Untersuchungspläne zeigt.<sup>6</sup> Für grundschulbezogene Untersuchungen wie die im Folgenden

<sup>1</sup> *Friedrich Schweitzer*, Religionsunterricht erforschen: Aufgaben und Möglichkeiten empirisch religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2/2007) 3-6, 5 [01.03.2009].

<sup>2</sup> Vgl. *Ulrich Riegel*, Schwerpunkte aktueller religionspädagogischer Forschung im deutschsprachigen Raum. Ein Literaturbericht, in: RpB 59/2007, 93-108; *Dietlind Fischer / Volker Elsenbast / Albrecht Schöll* (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster 2003.

<sup>3</sup> Vgl. u.a. *Ilse Flöter*, Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen, Münster 2006; *Anna-Katharina Szagun*, Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, Jena 2006; *Christine Lehmann*, Heranwachsende Fragen nach Gott, Neukirchen-Vluyn 2003; *Stefanie Klein*, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000; *Anton Bucher / Helene Miklas* (Hg.), Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005; *Bernhard Dressler / Andreas Feige / Albrecht Schöll* (Hg.), Religion - Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion bei ReligionslehrerInnen“, Münster 2004; *Andreas Feige / Werner Tzscheetzsch*, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?, Ostfildern - Stuttgart 2005; *Christoph Gramzow*, Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht, Hamburg, 2004; *Christhard Lück*, Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis - Kirchenbindung - Zielorientierung, Leipzig 2003.

<sup>4</sup> Vgl. *Riegel* 2007 [Anm. 2]; *Schweitzer* 2007 [Anm. 1].

<sup>5</sup> Beispiele hierfür sind: IPN - Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (Prof. Dr. *Manfred Prenzel*); Forschungsprojekte am Lehrstuhl Pädagogische Psychologie und Didaktik der Universität Zürich (Prof. Dr. *Kurt Reusser*); NWU-Essen (Forscherguppe und Graduiertenkolleg: Naturwissenschaftlicher Unterricht der Universität Duisburg-Essen).

<sup>6</sup> Vgl. *Riegel* 2007 [Anm. 2], 102.

vorgestellte kommt als weitere Schwierigkeit hinzu, dass Kinder allgemein als schwierige Untersuchungsklientel gelten.<sup>7</sup>

Auch aus religionsdidaktisch-konzeptioneller Sicht eröffnen sich Forschungsinteressen: Im Zuge einer stark subjektorientierten und konstruktivistischen Gestaltung von Religionsunterricht sind individuelle Lernwege von Kindern vielfach in didaktische Konzepte aufgenommen worden und haben Eingang in den Grundschulunterricht gefunden.<sup>8</sup> Davon wurden besonders kindertheologische Ansätze exemplarisch dokumentiert und vereinzelt auch empirisch abgesichert.<sup>9</sup> Ihnen geht es allerdings weniger um die Rezeption von Religionsunterricht als um die Verarbeitungsstrategien der Kinder. Praxisbeobachtungen zeigen überdies, dass der Religionsunterricht in der Grundschule viele handelnde Unterrichtsformen aufgenommen hat, um so den Schüler/innen einen attraktiven, erlebnisreichen Unterricht zu ermöglichen, bei dem nicht selten der Aktionismus stärker im Mittelpunkt steht als die Reflexion der Lernprozesse.

Daneben verlaufen Diskussionen und Konzeptentwicklungen in den einschlägigen fachwissenschaftlichen Kreisen (Universitäten, Institute, ...) weitgehend beziehungslos zur unterrichtlichen Praxis, was beispielsweise die Diskussion um den Performativen Religionsunterricht zeigt. *Das heißt:* Insgesamt sind die konkreten Lernprozesse, die im Religionsunterricht der Grundschule stattfinden, kaum erforscht. Es gibt nur wenig empirische Absicherungen, wie angebotene Lerninhalte von den Schüler/innen adaptiert, individuell verarbeitet und von ihnen als *ihr* Thema angenommen und reflektiert werden. Dabei kann nach *Bernhard Lange* „die Schulpädagogik nicht darauf verzichten, sich Kenntnis zu verschaffen über Vorstellungen, Rekonstruktionen und innere Theoriebildungen des Kindes. Man wird sich in Zukunft verstärkt mit den Mikrowelten und Figurationen alltäglicher Unterrichtssituationen beschäftigen, Verstehens- und Verständigungsprozesse im Unterricht intensiver untersuchen“<sup>10</sup>.

Ein Blick in die Fachdidaktiken zeigt, dass sich andere Fächer verstärkt mit dem Einfluss von lernpsychologischen Implikationen auseinandersetzen, so mit der Vernetzung von Wissensbeständen, mit der Ausbildung von Begriffen, Schemata oder mentalen Repräsentationen sowie mit emotionalen und metakommunikativen Faktoren im Lernprozess. Dieser Rückgriff auf die Lernpsychologie fällt in der Religionsdidaktik offensichtlich schwer.

<sup>7</sup> Vgl. u.a. *Friederike Heintel* (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung*, Weinheim – München 2000; *dies.*, *Qualitative Interviews mit Kindern*, in: *Barbara Friebertshäuser / Annedore Prengel* (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim – München 1997, 396-413.

<sup>8</sup> Vgl. *Hans Mendl*, *Konstruktivistische Religionspädagogik*, Münster 2005. Beispiele für Praxisumsetzungen z.B.: *Rainer Oberthür*, *Kinder und die großen Fragen*, München 1999; *Petra Freudenberger-Lötz*, *Schatztruhe Religion. Materialien für den fächerverbindenden Unterricht an der neuen Grundschule* (zusammen mit *Anita Müller-Friese*), Stuttgart 2004 und 2006 (Bd. 1 und 2).

<sup>9</sup> Dieser Ansatz ist in den zahlreichen Bänden der Reihe „Jahrbuch der Kindertheologie“ dokumentiert, z.B. JBKTh 1 (2002) „Mittendrin ist Gott“ oder JBKTh 7 (2008) „Sehen kann man ihn ja, aber anfassen ...?“.

<sup>10</sup> *Bernhard Lange*, *Imagination aus Sicht von Grundschulkindern*, in: *Philipp Mayring / Michaela Gläser-Zikuda* (Hg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim – Basel 2005, 37-62, 38.

Vor dem Hintergrund dieser Problemanzeigen legen sich folgende Fragestellungen zur Rezeption von Religionsunterricht nahe, die in der hier vorgestellten Studie untersucht werden:

- (1) Wie rezipieren einzelne Kinder ihren Religionsunterricht?
- (2) (Wie) Gelingt ihnen die Aneignung religiöser Inhalte?
- (3) (Wie) Trägt der Religionsunterricht zur Entwicklung religiöser Lernprozesse bei?
- (4) Haben lernpsychologische Erkenntnisse eine Bedeutung für das religiöse Lernen?

## 2. Methodische Überlegungen und Entscheidungen

Im Sinne der qualitativen Sozialforschung versteht sich die vorgestellte Untersuchung als ein Beitrag zum besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit, indem sie die Lebenswelt von innen, aus der Sicht der Menschen heraus beschreibt. Dabei stehen die Aufnahmeprozesse von Religionsunterricht und die kindlichen Deutungsmuster im Vordergrund des Interesses. Um diese gut abbilden zu können, wurde ein Erhebungsverfahren entworfen, das erstens den Kindern altersangemessene und adäquate Ausdrucksformen anbieten wollte und zweitens gleichzeitig die Möglichkeit eröffnete, den Grundschulreligionsunterricht in seiner praktizierten Gestalt abzubilden, der nicht nur aus Gesprächen und Diskussionen besteht und außer kognitiven Elementen auch in verstärktem Maß affektive und handelnde Komponenten anspricht. Zur genauen Erfassung der Lernkomplexität musste demnach ein differenziertes Wahrnehmungsinstrument gefunden werden, um den erlebten Religionsunterricht auf kindgemäße Art zu reflektieren. Dazu wurde ein sogenanntes *‘Nachdenkbuch’* entwickelt, das im Sinne eines Lerntagebuchs den Schüler/innen nach ausgewählten Unterrichtseinheiten die Möglichkeit bot, den Religionsunterricht auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Erhebungsschwerpunkte dieses *‘Nachdenkbuches’* waren die Erinnerung und die emotionale und persönliche Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte sowie die Begriffsbildung und fragenorientierte Zugänge zu den Unterrichtsthemen („Über diese Frage habe ich besonders nachgedacht“, „Das möchte ich gerne noch wissen ...“, „Schreibe alles, was dir zu ... einfällt, jeweils mit einem Wort auf!“).

Darüber hinaus wurden mit ausgewählten Kindern leitfadenorientierte Interviews durchgeführt, bei denen unter anderem das *‘Nachdenkbuch’* als Gesprächsgrundlage diente. In ihnen wurden die Wiedergabe des gelernten Inhalts sowie themenübergreifende und kontextuelle Fragestellungen (Komplexität, Vernetzung, Lebensnähe) erhoben.

Die Auswertung erfolgte in einer Adaption von strukturierender und zusammenfassender Technik der Qualitativen Inhaltsanalyse nach *Philipp Mayring*.<sup>11</sup>

Mittels mehrerer Testdurchläufe und Revisionen wurde ein sowohl theorie- als auch materialgeleitetes Kategoriensystem entwickelt, das in drei thematische Blöcke (Expression, Rezeption und Konstruktion) mit jeweils mehreren konkretisierenden Unterkategorien ausdifferenziert wurde. Nach diesem Kategoriensystem wurde das Material zuerst codiert, anschließend materialgeleitet zusammengefasst und ausgewertet. Diese Metho-

<sup>11</sup> *Philipp Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim – Basel <sup>10</sup>2008.

de<sup>12</sup> erschien vor allem angesichts der geringeren Sprachkompetenz der untersuchten Kinder angemessener als andere, sehr textbasierte Auswertungsverfahren (sequenzielle Analyseverfahren, Grounded Theory, ...).

In der ersten Kategorie wird das sprachliche und ästhetische Ausdrucksverhalten der Kinder untersucht. In der zweiten Kategorie wird erhoben, auf welche Weise die Schüler/innen emotional auf ihren Religionsunterricht reagieren, wie sie sich an ihn erinnern können und auf welcher Verarbeitungsebene sie mit den Unterrichtsgegenständen umgehen (reproduktiv, reflexiv, mit persönlicher Beteiligung ...). Der dritte Kategorienbereich zeichnet die Konstruktionsleistung der Schüler/innen nach, indem er die Voraussetzungen, die Verarbeitungsprozesse und die Neubildung von Schemata, Strukturen, Begriffen oder Konzepten erfasst.

Als Längsschnittstudie angelegt wurden die Nachdenkbücher über ein gesamtes Schuljahr (2006/2007) zum Einsatz gebracht. Zeitnah zu den Einträgen wurden mit 15 Kindern dreimal über das Schuljahr verteilt Interviews geführt (30-45 Minuten); von diesen wurden für ausführliche Einzelfallstudien acht Kinder ausgewählt.

### 3. Perspektiven und erste Ergebnisse

Die erhofften Erkenntnisse dieser Erhebung sind:

- (1) Durch das intensive, subjektorientierte und mehrdimensionale Erhebungsverfahren werden vertiefte und empirisch abgesicherte Erkenntnisse über individuelle religiöse Lernverläufe erzielt, in denen die Aneignungs- und Konstruktionsleistungen von Kindern sichtbar gemacht und systematisiert werden.
- (2) Daraus wird erkennbar, was Kinder aus ihrem Religionsunterricht aufnehmen und wie sie diese Bestände weiter verarbeiten.
- (3) Aus der Auswertung werden Einsichten erwartet, wie auch lernpsychologische Perspektiven auf den Religionsunterricht aussehen können, inwieweit sie eine Rolle spielen und ob sie Hilfen zur Verbesserung von religiösen Lernprozessen anbieten.
- (4) Durch die Auswertung werden auch Prinzipien zur Aufbereitung von Religionsunterricht erwartet, sei es zur verbesserten Gewährleistung individuellen Lernens, zur Optimierung von Lernprozessen oder zum Erwerb von religiösen Kompetenzen.

<sup>12</sup> Weitere Gründe waren: (1) Es konnten die vielfältigen Erhebungsprodukte (Texte, Bilder und verbale Sprache) mit einer Analysemethode ausgewertet werden. (2) Durch die zusammenfassende Arbeitsweise dieser Methode konnte eine relativ große Menge von Erhebungsmaterial in einem systematischen Prozess ausgewertet werden. (3) Das klare Forschungsinteresse erforderte relativ gezielte Fragerichtungen, was dieser sehr systematischen Auswertungsmethode entsprach.

(1) *Entwicklung von Grundkompetenzen für den Religionsunterricht durch videografische Unterrichtsanalyse*

Nicht erst seit PISA, der überstürzten Schulzeitverkürzung und der Einführung zentraler Abschlussprüfungen wird über die Unterrichtsqualität in Schulen diskutiert. Zwar gibt es Ansätze und Konzepte zu ihrer Verbesserung; deren Implementierung gestaltet sich jedoch schwierig: einerseits auf Grund der institutionellen Schwerfälligkeit des Systems Schule, andererseits aber auch wegen der ausbleibenden (realen!) grundlegenden Neukonzeption der Lehramtsausbildung. Mitunter geraten sogar bewährte hochschuldidaktische Konzepte (fast) in Vergessenheit, anstatt weiterentwickelt zu werden.<sup>1</sup> Ein solches Konzept ist die videografische Unterrichtsanalyse, die speziell im Bereich der Religionslehrer/innen-Ausbildung weitaus weniger eingesetzt wird als etwa in der Naturwissenschaftsdidaktik.<sup>2</sup> Dabei lassen die technischen Möglichkeiten hier deutliche Fortschritte erwarten, die auch die empirische Unterrichtsforschung erheblich befördern.<sup>3</sup> Das Projekt GRUVI ordnet sich in diesen Bereich ein und schließt mit seinem Fokus auf den Religionsunterricht eine Lücke in den bestehenden videografiebasierten Aus- und Fortbildungskonzepten. Es ist Teil der Aus- und Weiterbildung katholischer Religionslehrer/innen an der Universität Münster und wird in diesem Beitrag kurz vorgestellt.

## 1. Problemaufriss: Der Praxis-Bezug im Lehramtsstudium

Die religionspädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität gehören zur ersten Ausbildungsphase zukünftiger Lehrer/innen und stellen so eine Vorbereitung auf die Referendariatszeit dar. Die Studierenden, die diese Seminare besuchen, sind häufig auf der Suche nach didaktischem und methodischem Werkzeug, das sie für den Schulalltag stärkt und ihnen die Angst vor dem eigenständigen Unterrichten nimmt. Im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium werden günstigenfalls allgemeine Antworten erarbeitet – jedoch stellt der Religionsunterricht spezifische Herausforderungen. Daher bedarf es im Seminargeschehen eines differenzierten und vielfältigen Rückgriffs auf die Praxis selbst. Dieser darf sich nicht in hölzernen Beispielen erschöpfen und gewinnt seinen Realitätsbezug vor allem aus der Verknüpfung mit einer realen Lehr-Lernsituation.

Videografie bietet hier eine interessante Option: So kann die Lehrer/innen-Ausbildung so praxisnah wie möglich gestaltet werden – zumal unter Berücksichtigung eines theoretisch-analytischen Profils, das sie vom Referendariat unterscheidet – und die Studie-

<sup>1</sup> Vgl. etwa Anton Täubl, Unterrichtsdokumente für die Lehrerbildung, in: KBI 101 (9/1976) 535-540.

<sup>2</sup> Vgl. Stephan von Aufschnaiter / Manuela Welzel (Hg.), Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung, Münster 2001; dies. / Helga Stadler (Hg.), „Nimm doch mal die Kamera!“. Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften, Münster 2005; Ernst Kircher / Werner B. Schneider, Physikdidaktik in der Praxis, Berlin 2002, 334-348.

<sup>3</sup> Ein aktuelles Beispiel ist das Essener Projekt der Religionspädagogischen Forschungsgruppe um Rudolf Englert „Untersuchung von Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht“: <http://rpf.de/aktuelles-Projekt/Beschreibung> [09.03.2009].

renden erhalten die Chance, die angeeigneten fachdidaktischen Konzepte praxisnah zu durchdenken.

Dem Projekt GRUVI liegt die Auffassung zu Grunde, dass videografische Unterrichtsaufzeichnungen und -analysen die Lehramtsausbildung effizient unterstützen.<sup>4</sup> Denn durch Videoaufzeichnungen ist es den Studierenden möglich, Unterricht zu beobachten und zu analysieren. Dies hat gegenüber echten Hospitationen sowohl Nach- als auch Vorteile: Nachteilig ist, dass das Unterrichtsgeschehen nicht persönlich miterlebt wird und dadurch (und aufgrund der begrenzten videografischen Möglichkeiten) einiges von der Unterrichts Atmosphäre verlorengehen kann. Demgegenüber stehen einige Vorteile, die zahlreiche Lernchancen für alle Beteiligten, Lernende und Lehrende, eröffnen: Zunächst einmal ist es möglich, einer großen Gruppe bzw. vielen einzelnen Personen ein und dieselbe Unterrichtseinheit zur Analyse zugänglich zu machen. Auch eine wiederholte Betrachtung ist möglich, die dabei helfen kann, die Komplexität von Handlungsabläufen im Unterricht wie auch ihre einzelnen Aspekte zu erfassen. Des Weiteren können durch wiederholtes Beschäftigen mit einer Unterrichtssequenz ganz verschiedene Elemente des Unterrichtsgeschehens in den Blick genommen und ausführlich untersucht werden. Ein anderer großer Vorteil der Videografie ist, dass auch der eigene Unterricht aufgezeichnet werden kann. Das eigene Verhalten wird so aus größerer Distanz beobachtet und im Kontext nachvollziehbar. Durch ein differenziertes Vorgehen in Selbst- und Fremdanalyse können Selbstbild und Fremdbild verglichen und einander angenähert werden. Anhand von analysierten Unterrichtssequenzen können die Studierenden lernen, subjektive Theorien und perspektivische Wahrnehmungsphänomene zu hinterfragen, didaktische Entscheidungen zu analysieren und Alternativen zu entwickeln. Die Lehrer/innen-Persönlichkeit mit ihrer zentralen Bedeutung für den Unterricht kann so in den Mittelpunkt gerückt werden.

Es gibt in der Lehrer/innen-Ausbildung zahlreiche verschiedene Projekte, in denen Videografie genutzt wird. In der Ausbildung der Religionslehrer/innen sind diese jedoch recht spärlich gesät und praktisch gar nicht vernetzt. Solche Projekte müssten zudem mittel- und langfristig mit forschenden Fragestellungen verbunden werden. Diese Perspektive ist im Projekt GRUVI mitbedacht, kann jedoch (noch) nicht umgesetzt werden, da sein rechtlicher Rahmen die Studienbeiträge zur Verbesserung der Qualität der *Lehre* sind.

## 2. Kompetenzerwerb: Was haben die Studierenden von dem Projekt?

Das Projekt zielt anhand von digitalen Videoaufzeichnungen auf die Entwicklung von Grundkompetenzen, die entscheidend für eine professionelle Ausübung des Lehrberufs – speziell als Religionslehrer/in – sind. Ihr Erwerb ist allerdings nicht als einmalige Vermittlung zu verstehen, sondern als kontinuierlicher, sensibilisierender Lernprozess. Zunächst geht es um *Wahrnehmungskompetenz*. Die Studierenden sollen die Wirksamkeit der bestimmenden Faktoren des Unterrichts wahrnehmen und ein Bewusstsein für ihre komplexe Vielfalt entwickeln. In Bezug auf den Religionsunterricht gehört dazu die Fokussierung auf fachdidaktische Aspekte wie etwa die Auswahl und Anlage bibeldi-

<sup>4</sup> Vgl. exemplarisch Ulf Mühlhausen / Wolfgang Wegner, Erfolgreicher Unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik. Begleit-DVD mit Videoszenen und Online-Übungen zur Unterrichtsanalyse, Hohengehren 2008.

daktischer Zugänge ebenso wie die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, der ein christliches Menschenbild sichtbar zu Grunde liegen sollte.

Daran anschließend liegt ein weiterer Fokus auf der *Gesprächsführungskompetenz*. Studierende werden dabei mit verschiedenen Unterrichtssequenzen konfrontiert, die sie im Hinblick auf die Faktoren des Unterrichtsgesprächs, wie z.B. Gesprächsbremnungen, Schülerorientierung bzw. lehrerzentrierte Gesprächsleitung, analysieren sollen. Spezifisch geht es im religionsunterrichtlichen Gespräch – anders als z.B. im Physikunterricht – häufig um Fragen, die das eigene Leben und Weltbild betreffen; da sind die Schüler/innen nicht so einfach bereit, sich drauflos zu beteiligen. Die angehenden Lehrer/innen sollen sich darüber bewusst werden, dass sensible Unterrichtsthemen auch eine sensible, ermutigende und positiv herausfordernde Gesprächsführung erfordern.<sup>5</sup>

Als drittes ist die *Reflexionskompetenz* zu fördern. Diese soll sich sowohl auf das Lehrer/innen-Verhalten als auch auf deren Selbstkonzept beziehen. Letzteres wird in erster Linie anhand von eigenen Unterrichtsaufzeichnungen ermöglicht. Aber auch anhand von aufbereiteten Unterrichtsstunden erfahrener Lehrer/innen können diesbezügliche Idealbilder entwickelt und überprüft werden. Eine spezifische Herausforderung des Religionsunterrichts stellt die Klärung der Rolle dar, die die eigene Spiritualität für das Selbstkonzept als Religionslehrer/in spielt. Die Studierenden können in Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbeobachtungen verschiedene Weisen der Integration dieser Komponente der Lehrer/innen-Persönlichkeit entdecken, analysieren, überprüfen und diskutieren.

Da es hierbei um grundsätzliche, teils sehr idealistische Leitvorstellungen geht, ist dieser Prozess höchst sensibel. So ist es unmittelbar einsichtig, dass das Projekt notwendiger Weise die *Kritikfähigkeit* der Studierenden fördern muss. Dabei geht es nicht nur um das Aufnehmen, sondern gleichermaßen auch um das Äußern von konstruktiven Rückmeldungen. Auch dies dient der Annäherung von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Für das aus unserer Sicht dringend angezeigte Aufbrechen der monadischen Lehrerrollenkultur ist diese Kompetenz eine notwendige Voraussetzung – zudem könnte das frühzeitige Vertrautwerden mit intensiver Selbstbeobachtung und -reflexion in kollegialer Runde eine hinreichende Initiierung für die spätere Berufspraxis sein.

### 3. Das Projekt: Ein Blick in die GRUVI-Werkstatt

Seit zwei Semestern werden verschiedene Religionsstunden und Religionslehrer/innen aufgezeichnet, was vor allem dank einer engen Kooperation mit dem Gymnasium St. Mauritius in Münster möglich ist. Die Aufzeichnung erfolgt mit zwei hochauflösenden digitalen Videokameras, die vorne (starre, totale Kameraposition) und hinten (Kameraführung und Zoom) im Klassenraum platziert sind. Drei Mikrofone an verschiedenen Stellen

<sup>5</sup> In der hochschuldidaktischen Praxis lässt sich Gesprächsführungskompetenz mittels der bewährten Methode des Micro-Teachings auch praktisch trainieren. Dabei werden aus der komplexen Vielfalt der Unterrichtssituation reduzierte Aufgaben herausgelöst, die in kleinen Gruppen im Seminarkontext durchgespielt werden. Auch hier können videografische Aufzeichnungen zum Einsatz kommen, um anschließend mit der Seminargruppe das Gespräch analysieren zu können. In der Münsteraner Lehramtsausbildung wurde diese Methode schon Anfang der 1970er Jahre durch *Karl Baus* eingeführt. – Die Methode ist heute dem Bereich des Coachings zuzurechnen. Zu den historischen Anfängen vgl. *Walther Zifreund*, Konzept für ein Training des Lehrer-Verhaltens mit Fernseh-Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren, Berlin 1966.

im Raum zeichnen den Ton auf. Das entstehende Videomaterial wird mit Hilfe eines Schnittplatzcomputers und einer entsprechenden Software (Adobe: Premiere Pro CS3) aufbereitet. Im Ergebnis liegen dann je gefilmter Unterrichtsstunde neben der bearbeiteten Aufnahme der gesamten Stunde mehrere thematisch verschlagwortete Sequenzen vor. Im Lehramtsstudium kommen diese Unterrichtsvideos derzeit in zwei Varianten zum Einsatz: (1) In Seminaren zur Vorbereitung und Begleitung von schulischen Praxisphasen, um vorab ein praxisnahes Bild des Unterricht(en)s zu liefern. Studierende bekommen die Chance, anhand von Videosequenzen die bestimmenden Faktoren und didaktischen Herausforderungen des Religionsunterrichts wahrzunehmen, zu analysieren und Handlungsoptionen zu entwickeln. (2) Im Auswertungsgespräch nach eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden. Diese Videos bereichern das anschließende Auswertungsgespräch und ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Darüber hinaus ist es möglich, an Kolloquien teilzunehmen, in denen Unterrichtsmitsschnitte analysiert, prägnante Ausschnitte für Seminare aufbereitet werden. Dadurch beschäftigen sich die Studierenden intensiv auf einer Metaebene mit der Unterrichtsanalyse. Noch ganz am Anfang steht ferner ein Angebot, das die Hochschuldidaktik betrifft: Im Sinne der Kollegialen Beratung können Seminarveranstaltungen aufgezeichnet und anschließend in einer kleinen Gruppe von Dozierenden analysiert werden. Schließlich wird zurzeit eine Datenbank erstellt, die einerseits ganz praktisch den Einsatz der Videosequenzen in Seminaren erleichtert, andererseits mittelfristig für ein vertiefendes Arbeiten mit den Aufzeichnungen notwendig ist (z.B. Forschungsprojekte, aber auch Verfassen von Abschlussarbeiten). Aus Gründen der Wahrung der Rechte am eigenen Bild sind die Sequenzen nur intern zugänglich, was den Schüler/innen bzw. ihren Eltern in vorgängigen, detaillierten Einverständniserklärung garantiert wird.

#### 4. Ausblick

In allen genannten Bereichen wird derzeit kontinuierlich gearbeitet: Das Setup wird verbessert; weitere Lehrer/innen wurden für Aufzeichnungen gewonnen; die Datenbank und Material-Fundgrube wächst langsam, aber stetig; in Teamsitzungen wurden und werden weitere Perspektiven entwickelt. Die Aufnahme von Praktikant/innen ist bereits fester Bestandteil der semesterbegleitenden Praktikumsform und Unterrichtssequenzen kommen in Seminaren zur Vorbereitung auf ein Blockpraktikum zum Einsatz. Dennoch müssen die Aufzeichnung und die Besprechung von Unterrichtsversuchen stetig evaluiert und optimiert werden. Nach und nach sollen inhaltliche *Lern-Bausteine* entwickelt werden, die gezielt im Seminargeschehen eingesetzt werden könnten.

Zuletzt soll auch die mittelfristige Perspektive auf die Unterrichtsforschung nicht aus dem Blick verloren werden. Dafür müssen mögliche Fragestellungen und Forschungsziele erarbeitet werden – im Rahmen von Abschlussarbeiten, als Projekt des GRUVI-Teams oder in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen. Aus den Ergebnissen der Forschung versprechen wir uns wiederum Impulse für die erste Phase der Lehramtsausbildung – insbesondere vor dem Hintergrund der in Nordrhein Westfalen anstehenden engen Verschränkung mit der zweiten Phase in Form eines Praxissemesters.

41 *Bildungsbegleitung religiöser Autodidaktik junger Erwachsener in  
Pflegeberufen, Vorstellung eines Forschungsprojekts*

## 1. Formale Ausgangslage

Ausgangspunkt war die Idee, für die Krankenpflegeausbildung einen Unterrichtsvorschlag zum Thema Religion zu entwickeln.<sup>1</sup> Anders als in den staatlichen Berufsschulen der meisten Bundesländer wird Religion in Krankenpflegeschulen nicht regulär unterrichtet, d.h. Religionsunterricht ist in den Rahmenlehrplänen für Gesundheits- und Krankenpflege der einzelnen Länder nicht vorgesehen.<sup>2</sup> Unter anthropologischen Themenbereichen wird Religion in den Curricula zwar kurz und allgemein thematisiert<sup>3</sup> oder auch im Unterricht 'en passant' behandelt, aber den üblichen Religionsunterricht gibt es nicht.<sup>4</sup> Ethik bekommt in den Pflegecurricula inzwischen etwas mehr Platz, sowohl Ethik als auch „Kultur und Religion“ werden primär von den Lehrkräften der Schulen unterrichtet, rückläufig von Klinikseelsorgern. Wenn man nun in der heutigen Zeit Religionsunterricht an einer Stelle einführen möchte, wo an anderen Stellen die Abschaffung dieses Faches in Betracht gezogen wird, so ist mit inneren und äußeren Widerständen zu rechnen. Strukturell gegebene Widerständigkeit besteht allein durch ein stofflich hoch aufgefülltes Curriculum der Pflegeberufe, die Gesundheits- und Krankenpfeschüler/innen müssen nämlich bereits eine ungeheure Menge an Stoff bewältigen. Weitere innere Widerstände sind bei den Lehrkräften und Schüler/innen zu erwarten z.B. in Form von Kritik am konfessionellen Religionsunterricht aufgrund der heterogenen Zusammensetzung von Ausbildungsgruppen oder weil Religion in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen in der Regel nicht vorrangiges Thema ist. So war von vornherein klar, dass eine Einheit 'Religion' für das Pflegecurriculum umfangsarm, offen, flexibel, allgemein-dialogisch und auf die Alters- und Berufserfahrung der Auszubildenden zugeschnitten sein muss.

## 2. Der Begriff Religionsanthropagogik

Für die schulisch geordnete Begegnung junger Erwachsener mit Religion erscheinen weder der Begriff 'Religionspädagogik' noch der Begriff 'Erwachsenenreligionspäda-

<sup>1</sup> Persönliche Motivation dafür war die Suche nach einem sinnvollen religionspädagogischen Habilitationsthema und die Affinität zu Pflegeberufen als einstige Krankenschwester.

<sup>2</sup> Der Grund, dass im Allgemeinen kein Religionsunterricht stattfindet, ist vorrangig in der langjährigen Autonomie in curricularen Angelegenheiten der einzelnen institutionellen Träger zu suchen. Außerdem besteht neben der bleibenden Unabhängigkeit vom Berufsschulwesen (die Pflegeberufe gehören rechtlich nicht zu den nach dem Berufsbildungsgesetz geregelten Ausbildungsberufen) die besondere Situation von Pflegeschulen mit ihren im Verhältnis zu Berufsschulzentren geringen Schülerzahlen und damit erschwerten Bedingungen für konfessionelle Trennung.

<sup>3</sup> Vgl. z.B. Vorläufiger Landeslehrplan Baden-Württemberg für die Ausbildung zur „Gesundheits- und Krankenpflegerin“ oder zum „Gesundheits- und Krankenpfleger“ und zur „Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin“ oder zum „Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger“, Sozialministerium Baden-Württemberg, LAG 2004, 38f.

<sup>4</sup> In konfessionell getragenen Krankenpflegeschulen kommt Religion hingegen explizit vor in Form von liturgischen Angeboten, Unterrichtseinheiten (z.B. christliche Kirchen, christliche Anthropologie, Weltreligionen) oder Klausurtagungen (z.B. Einkehrtage im Kloster, Sterbeseminar).

gogik' als ideal. Wenn dem Erwachsenensein junger Menschen Rechnung getragen wird, könnte dies auch begrifflich zum Ausdruck gebracht werden. 'Religionsandragogik' ginge etwas leichter über die Lippen, passt aber nicht, da Andragogik der Begriff für Erwachsenenbildung ist<sup>5</sup> und außerdem m.E. zuviel 'Mann' enthält (griech. ἄνδρoς). Für die (schulische) 'Führung' des erwachsenen Menschen in Sachen Religion bietet sich also begrifflich 'Religions-anthrop-agogik' an.

### 3. Theologische und religionspädagogische Ausgangslage

Im Sinne einer subjektorientierten Religionsanthropagogik ist von Interesse, mit jungen Erwachsenen über ihren Glauben ins Gespräch zu kommen.<sup>6</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass a) sie als Gesprächspartner ernstzunehmen sind, b) ihr religiöser Werdegang miteinzubeziehen ist, d.h. biographisch anzusetzen ist, c) die Schüler hierin individuell sehr verschieden sein können (heterogene Gruppenzusammensetzung) und deshalb innere Differenzierung als nötig erscheint, d) ein systematisch-praktisches Modell hilfreich ist, das den Glauben verstehbar und kommunikabel macht, e) das Forschungsinteresse empirisch auszuloten ist mit einer qualitativen Studie bei Krankenpflegeschüler/innen.

Forschungsmäßig liegt die heuristisch-didaktische Annahme zugrunde, dass es hilfreich ist, den Glauben in Dimensionen wahrzunehmen, und dass von diesen vornehmlich die emotionale wahrzunehmen ist. Würden allein Glaubensform und Glaubensinhalt thematisiert (Bekenntnis, Überzeugung, explizite Praxis), gingen Elemente verloren, die religiös emotional durchaus lebendig sein können. Besonderes Gewicht erhält also die – theologisch vernachlässigte – emotionale Dimension, mehrdimensionale und emotionale Aspekte des Glaubens werden deshalb in einem systematischen Durchlauf gesucht und danach mit Ergebnissen der Religionspsychologie (zum Thema religiöse Emotionen)<sup>7</sup> verbunden. Die Mehrdimensionalität des Glaubens wird ausführlich behandelt, auch um die funktionale Trennung von fides qua und fides quae zu begründen, die in der religionsanthropagogischen Methode vollzogen wird. Der Rahmen möglicher Glaubensinhalte wird in besonderer Berücksichtigung des Alters junger Erwachsener, ihrer Entwicklung und im Kontext unseres Zeitpräges (Pluralismus, Individualität, empirische Umfrageergebnisse) theoretisch reflektiert. Die Handlungsdimension kommt unter dem Aspekt des eigenen Umgangs mit Religion zur Sprache – ob hier autodidaktische Lernprozesse zu erkennen sind, wird in der Auswertung interessant sein. Die Methode besteht aus einer Befragung, in der Lebensglauben und Inhaltsglauben getrennt behandelt werden (bei der empirischen Befragung mündlich, im Unterrichtsversuch schriftlich), neben

<sup>5</sup> Neben 'Erwachsenenpädagogik', was wieder zuviel 'Kind' enthält; zu 'Erwachsenenpädagoge' vgl. *Rolf Arnold*, Erwachsenenbildung, Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven, Baltmannweiler 2006, 87.

<sup>6</sup> In Anlehnung an Überlegungen von *Hans-Georg Ziebertz*, dass religiöse Kommunikation nicht nur als Technik zum „Verstehen des angebotenen Inhalts“ angestrebt wird, sondern als Ziel im Sinne einer Beteiligung der Schüler an der „Produktion von Bedeutungen“. Vgl. *ders.*, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung in der Religionspädagogik, in: *RpB* 45/2000, 27-42, 37.

<sup>7</sup> Rekurrierend u.a. auf *Hartmut Beile*, Religiöse Emotionen und religiöses Urteil, Ostfildern 1998; *Bernhard Grom*, Religionspsychologie, München 2007; *Gunther Klosinski*, Religiosität als Chance und Hindernis der Persönlichkeitsentwicklung, in: *Albert Biesinger* u.a. (Hg.), Brauchen Kinder Religion?, Weinheim u.a. 2005, 22-35; *Henryk Machoń*, Religiöse Erfahrung zwischen Emotion und Kognition, München 2005.

weiteren offenen Fragen zu Herkunft und prägnanten Erfahrungen. Terminologisch werden 'Lebensglauben' und 'Inhaltsglauben' für die emotionale und die kognitive Dimension verwendet, im Bewusstsein, dass keine Deckungsgleichheit besteht (Inhalte enthalten auch Emotionen und umgekehrt).<sup>8</sup> Systematisch wird zu begründen versucht, dass der Lebensglaube als eine Art Primärreligiosität theologisch zu würdigen ist. Gleichzeitig wird der Lebensglaube eng mit dem 'Grundvertrauen' nach *Erik H. Erikson* verbunden und durch Erkenntnisse von *Heinz Kohut*, *Donald W. Winnicott* und *John Bowlby* ergänzt.

#### 4. Empirische und praktische Schritte

Zur Erleichterung des Verständnisses werden die emotionale und die kognitive Dimension für die Schüler/innen mit einem symbolischen Hilfsmittel (Glauben als eine 'Schale', Gefäß und Inhalt) beschrieben, das sich als Verstehenshilfe bewährt hat, aber hier aus Platzgründen nicht näher beschrieben werden kann. Das 'Schalenmodell' war ursprünglich nur gedacht für die Interviews. Es entstand aber bei den Interviews die Idee, das Modell auch unterrichtlich zu nutzen. Dazu wurde die Idee geboren, im Sinne der inneren Differenzierung Einzelgespräche über den Glauben auch im schulischen Kontext zu führen, zum Einstieg wurde hierfür ein Fragebogen ausgearbeitet. Das Experiment wurde bereits mithilfe eines Klinikseelsorgers an einer Schule für Geburtshilfepflege durchgeführt.

Empirisch qualitativ wird nach der Methode von *Inghart Langer* vorgegangen.<sup>9</sup> 15 Schüler/innen einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege werden halbstrukturiert befragt mit den Zielen, (a) sie zum Thema Glauben zum Sprechen zu bringen, (b) herauszubekommen, wie sie ohne Religionsunterricht mit dem Thema Religion (das im Krankenhaus immer vorkommt) autodidaktisch umgehen, und (c) zu prüfen, ob und wie Bildungsbegleitung als 'sanfte Agogik' sinnvoll wäre.

#### 5. (Religions)Pädagogische Verortung und Differenzierung

Obgleich die emotionale Seite des Glaubens einen breiten Platz im hiesigen Ansatz bekommt, soll das Vorgehen im Bildungskontext geschehen und nicht im seelsorgerlichen oder therapeutischen. Im Vordergrund steht die Selbstständigkeit junger Erwachsener in religiösen Lernprozessen. Impulse werden hierzu aufgenommen besonders im Bereich der pädagogischen Aufarbeitung von Autodidaktik (auch Stichwort 'selbstgesteuertes

<sup>8</sup> Der Begriff Lebensglaube wird inhaltlich abgegrenzt von bereits bestehendem Gebrauch, z.B. bei *James W. Fowler* und *Rudolf Englert*. Vgl. *James W. Fowler*, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991, 45ff.; *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientierten Religionsunterricht, in: KBl 123 (1/1998) 4-12, 12.

<sup>9</sup> *Inghart Langer*, Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000. Anwendung fand diese Methode theologischerseits beispielsweise bei *Klaus Kiefling*, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern 2004 und *Hildegard Bonse*, „... als ob nichts passiert wäre“. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule, Ostfildern 2008.

Lernen<sup>10)</sup>, gleichzeitig bezüglich Autonomie aus der theologischen Schatzkammer der autonomen Moral.<sup>11</sup> Auch zum Stichwort *Sensus fidei* wird noch Erkenntnissertrag erwartet. Nähe wird gesucht zu erfahrungsbezogenen, biographie- und subjektorientierten Prinzipien in der Religionspädagogik, Abgrenzungen geschehen jedoch bezüglich der Konzepte des therapeutischen oder sozialisationstheoretischen Religionsunterrichts. Impulse aus Lernfelddidaktik und Erwachsenenbildung werden noch erwartet, ebenfalls aus der Auseinandersetzung mit 'Kinder-/Jugendtheologie' und es wird zu fragen sein, ob hier von 'Erwachsenentheologie' zu sprechen wäre – oder bewusst auch nicht.

Bezüglich der Inhaltsgestaltung religionsanthropagogischen Unterrichts (im Plenum) besteht die Überzeugung, dass die Inhalte offen sein müssen entsprechend der Schülerinteressen, welche im Fragebogen ermittelt werden. Geringe inhaltliche Vorgaben könnten allerdings auch lernfelddidaktisch angeknüpft werden, bei Pflegeschüler/innen beispielsweise an die Themen Tod, Trauer, Leiden, Abschiedsrituale, Kommunikation. Im Sinne einer konsequenten Subjektorientierung sollen aber hier nicht nur individuelle Religionsinhalte mit religiöser Tradition in Beziehung gesetzt werden<sup>12</sup>, es soll vielmehr auch in den individuellen Religionsinhalten nach religiöser Tradition gesucht werden. Die Religionsanthropagogin steht als theologische Expertin zur Verfügung, muss aber auch über das religionsdidaktische Know-How verfügen. Ob das Hamburger Modell „Religionsunterricht für Alle“<sup>13</sup> hier teilweise Pate stehen kann, muss noch geklärt werden, ebenfalls, welche Aufgaben und Voraussetzungen Klinikseelsorger erfüllen könnten. Gedacht ist an eine Art allgemein-dialogischen Religionsunterricht in konfessioneller Verantwortung, d.h. inhalts- und konfessionsoffen, aber am konfessionellen Verantwortungsprofil des Religionslehrers identifizierbar.

Das Forschungsprojekt soll in einen praktikablen Unterrichtsansatz für Religionsunterricht in Pflegeausbildungen münden. Zugleich soll es Anregungen bieten für andere religiöse Lernkontexte (junger) Erwachsener im schulischen Bereich oder im Bereich der Erwachsenenbildung.

<sup>10</sup> Z.B. *Heinz Mandl / Helmut F. Friedrich*, Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Franz E. Weinert / Heinz Mandl (Hg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*, Göttingen u.a. 1997, 237-295.

<sup>11</sup> Vgl. *Alfons Auer*, *Autonome Moral und christliche Glauben*, Düsseldorf 1984, besonders die aus dem *Proprium Christianum* resultierenden Schritte des Stimulierens, Kritisierens und Integrierens (ebd., 213).

<sup>12</sup> So *Ziebertz* 2000 [Anm. 6], 35.

<sup>13</sup> Vgl. *Wolfram Weiße*, *Leitsätze für einen dialogischen und ökumenischen Religionsunterricht für Alle in Hamburg*, in: ders. (Hg.), *Wahrheit und Dialog, Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u.a. 2002, 121-144.

## Forschungsprojekt „Religiöses Lernen in unterschiedlichen Kontexten“

Hinter dem Begriffspaar 'kontextuelles Lernen' verbirgt sich für viele Religionspädagogen ein fast schon antiquiert anmutendes Forschungsparadigma. Oftmals verbinden sie damit eine von kontextuellen Theologien abgeleitete Reflexion oder einen genuin religionspädagogischen Vergleich von Grundkonzeptionen von Religionsunterricht und seinen politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen in unterschiedlichen europäischen Ländern und Kulturen.

Das im Rahmen der Leitershofener Tagung vorgestellte Forschungsvorhaben geht zunächst nicht von theologischen und religionspädagogischen Vorarbeiten aus, sondern findet seinen Ausgangspunkt in einem ganzen Bündel konkreter Erfahrungen, die im Rahmen von zwei gemeinsamen im Wintersemester 2006/07 und im Sommersemester 2007 durchgeführten Exkursionsseminaren von einer Gruppe Aachener und Hallenser Studierender unter Begleitung der beiden Autoren zustande kamen. Während dreier Tage beobachteten die Studierenden der beiden Hochschulen in Kleingruppen Religionsstunden in unterschiedlichen Schulformen zunächst in Brandenburg, Berlin und Sachsen-Anhalt und im darauffolgenden Semester in Nordrhein-Westfalen und in der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens. Nach den Schulbesuchen informierten sich die Studierenden bei den Schulleitungen sowie bei den politischen und kirchlichen Verantwortungsträgern über die jeweiligen Gesetzgebungen und die administrativen Probleme rund um den Religionsunterricht. Jeder Tag schloss mit einem Austausch über die gewonnenen Erkenntnisse und mit Vertiefungsreferaten zum religiös-kulturellen Kontext der jeweiligen Bundesländer bzw. des jeweiligen Landes ab.

Im Zuge dieser Überlegungen rückten die Kontextfrage und ihre Bedeutung für das religiöse Selbstverständnis der Teilnehmer als tragendes, jedoch oftmals verkanntes Element einer Theorie des Religionsunterrichts mehr und mehr in den Vordergrund. Vermutlich längst geklärte Fragen brachen erneut auf: In welchem Verhältnis stehen Religion im Allgemeinen und der Religionsunterricht im Besonderen zum jeweiligen Kontext? Und präziser noch: Bedarf es nicht einer kontextuellen Kompetenz, um Religionsunterricht zu erteilen?

Wer über Religion redet, hat immer schon Bilder von und über Religion im Kopf, verfügt über religiöse und spirituelle Selbstkonzepte, die eine – wenn auch zumeist nicht reflektierte – Relevanz für Handlungen und Einschätzungen in unterschiedlichen Lebensbereichen besitzen. Darüber hinaus stehen die genannten inneren Bilder in einem – häufig in seinen Bezügen ebenso nicht reflektierten – Beziehungsgefüge mit Gottes- und Weltbildern wie auch der persönlichen und privaten Praxis pietatis.<sup>1</sup> Die Religion an sich und für sich gibt es nicht. Eine gleichsam von ihren wahrnehmbaren Ausdrucksformen losgelöste Religion wäre ein pures Gedankengebilde. Im Modus der reinen Idee wäre Religion im wahrsten Sinne eine Illusion. Religion nehmen wir immer vor dem Hintergrund unserer bereits existierenden Erfahrungsbilder in ihren unterschiedlichsten

<sup>1</sup> Vgl. *Stefan Huber*, Aufbau und strukturierende Prinzipien des Religionsmonitors, in: Bertelsmann-Stiftung (Hg.), *Religionsmonitor 2007*, Gütersloh 2007, 19-29, 21.

Ausdrucksformen wahr. Religion begegnet uns deshalb immer schon in einem 'Kontext'.

Etymologisch meint der lateinische Begriff *contextus* ein Gefüge, ein Gewebe, eine Struktur, letztlich ein Zusammenflechten. In religionspädagogischer Perspektive meint der *contextus* ein vom inhaltlichen Fokus nicht zu trennendes Gewebe aus Inhalten und Handlungen sowie räumlichen und zeitlichen Grundbedingungen, mittels derer Religion eine konkrete, wahrnehmbare Gestalt annimmt.

Im Begriff *Religion* begegnen uns ebenso wie bei allen anderen Ausdrucksformen des menschlichen Geistes eine ganze Ansammlung von Bildern und damit verbundene emotionale und zumeist unreflektierte Positionen und Überzeugungen. Diese wiederum bilden die Grundlage einer ersten Form von (religiöser) Identität – oder unter bestimmten Umständen auch Nicht-Identität. Hier entstehen – entwicklungsgeschichtlich gesehen – die Grundlagen (romantisierend gesprochen) einer Art religiöser Heimat. Auf der Grundlage dieser ersten Bilder und Festlegungen entsteht ein erstes Verständnis von Religion, das den Menschen bewusst oder unbewusst prägt und ein Leben lang begleitet.

*Kontextuelle Religionspädagogik* ist mittlerweile ein mehr oder weniger fest etablierter Begriff. Und wengleich er im „Lexikon der Religionspädagogik“ noch nicht aufgenommen wurde, so dient er doch als Titel für zahlreiche Veröffentlichungen und wird als ein Sammelbegriff für Untersuchungen rund um die Religion bzw. den Religionsunterricht im politisch-kulturellen Bildungskontext Europas verstanden. Unterschiedliche Ländertraditionen mit ihren jeweiligen Regionaltraditionen und ihren spezifischen Bildungszielen werden hier verglichen und aufeinander bezogen. Länderübergreifende Fachtagungen und Fachorganisationen wie die *ICCS*<sup>2</sup>, *EFTRE*<sup>3</sup>, *CoGREE*<sup>4</sup> haben sich diesem Ziel verschrieben.

Neben dem oftmals interreligiös und interkulturell motivierten 'Länder-Rahmen' gerät seit einiger Zeit mehr und mehr auch der Lernort Religionsunterricht selbst in den Fokus kontextuellen Interesses. Zu Recht unterstreicht *Burkard Porzelt*, dass der schulische Religionsunterricht eben nicht der eigentliche bzw. genuine Ort religiösen Ausdrucks ist. Aber was geschieht, so fragt er konsequenterweise, wenn Religion an diesen Ort getragen wird und wenn dies der letzte und einzige Ort ist, an dem Menschen mit der christlichen Religion in Kontakt gebracht werden?<sup>5</sup> Wengleich diese Frage einen 'wesensgemäßen Ort' für die Religion suggeriert, die nunmehr in den fremden Raum von Schule und Bildung getragen wird, so ist die grundlegende Frage, inwiefern das 'System Schule' und Religion kompatibel sind, auch deshalb von Bedeutung, weil hier erneut der Kontext als Mitakteur mit spezifischen Grundvoraussetzungen und Anforderungen ins Bewusstsein gerückt wird.

Wenn nun Religion gleichsam unüberwindbar mit den jeweiligen kontextuellen Bedingungen verbunden ist und somit eine Art 'Ur-Korrelation' zwischen der Religion und

<sup>2</sup> *InterEuropean Commission of Church and School* ([www.iccsweb.org](http://www.iccsweb.org)).

<sup>3</sup> *European Forum for Teachers of Religious Education* ([www.efre.net](http://www.efre.net)).

<sup>4</sup> *Coordinating Group for Religion in Education in Europe* ([www.cogree.com](http://www.cogree.com)).

<sup>5</sup> *Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: *RpB* 54/2005, 17-29.

ihrem Kontext immer schon dazugehört, müsste dann dieser Sachverhalt in vielen religionspädagogischen Überlegungen nicht deutlicher herausgearbeitet werden?

Bereits aus diesen sehr allgemein gehaltenen Gedanken wird ersichtlich, dass kontextuelle Religionspädagogik ein großes und relativ wenig erforschtes Arbeitsfeld zu bearbeiten hat. Unterschiedlichste Forschungsinitiativen haben auch bereits wie erwähnt Teile dieses Arbeitsfeldes durchmessen. Die bisherigen Erkundungen gehen allerdings über eine Beschreibung der jeweiligen Kontexte nicht hinaus. So bleibt die Frage nach der individuellen Bedeutung im Sinne einer kontextuellen religiösen Heimat und deren Konsequenzen für den Religionsunterricht und seine institutionelle Einbettung im Allgemeinen und für die Ausbildung von Religionslehrer/innen im Besonderen außen vor. Genau hier setzt das genannte Forschungsprojekt an, indem es die Förderung einer noch näher zu bestimmenden kontextuellen Grundkompetenz als ein wichtiges Desiderat innerhalb der religionspädagogischen Ausbildung begründet darstellt.

Kontextuelle Auseinandersetzung darf sich nicht mit einem Zur-Kennntnis-Nehmen eines wie immer definierten äußeren Rahmens begnügen. Wie wichtig die einzelnen Länderbeschreibungen und die regionalen Eigenheiten für die Konzeption einer kontextuellen Religionspädagogik und -didaktik auch sein mögen, nicht zuletzt mit Blick auf die Ausbildung von Religionslehrer/innen bleiben sie ungenügend. Über ein kontextuelles Faktenwissen und -vergleichen hinaus gilt es deshalb, 'kontextuelle Kompetenzen' zu fördern. Diese wiederum setzen nicht nur einen Sensus für entsprechende Fragestellungen voraus, sondern verlangen neben der Vertrautheit im Umgang mit diesen Fragestellungen bestimmte persönliche Dispositionen, die nach unseren Erfahrungen nur innerhalb einer konkreten Praxis und somit in der konkreten Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kontexten gewonnen werden können. Religionsdidaktisch relevante kontextuelle Kompetenzen bedürfen der Auseinandersetzung mit 'Fremdheitserfahrungen'. Diese Erfahrungen können angehende Religionslehrer/innen nur durch eine intensive Konfrontation mit einem anderen institutionellen und didaktischen Kontext erwerben. Nur vor dem Hintergrund möglichst konkreter kontextueller Fremderfahrungen kann der eigene Kontext als solcher wahrgenommen und der Gefahr selbstreferenziellen Denkens nicht hinterfragter Kontextualität begegnet werden. Interreligiöse und interkulturelle Didaktik haben diese Kompetenz im Umgang mit dem Fremden und dem Eigenen für ihre Bereiche in vielfältigen Formen bereits beschrieben.

Gerade in einer Zeit, in der sich infolge eines wirkmächtigen medientechnischen Wandels ein wahrer Anschlag auf das gängige Wirklichkeitsverständnis vollzieht und Fremdes im Eigenen und Eigenes im Fremden zunehmend zum Problem wird, erscheint eine Auseinandersetzung mit entsprechenden 'kontextuellen Kompetenzen' immer dringlicher. Denn wenn – vor allem bei jüngeren Generationen fast selbstverständlich – durch die Konkurrenz der virtuellen Zeichenwelten der materielle Raum an identitätskonstitutiver Bedeutung verliert, stellt sich die Frage nach einer religiösen Beheimatung in dieser Welt mit ihren „Orten und Nicht-Orten“ – um mit *Marc Augé* zu sprechen<sup>6</sup> – mit neuer und dringlicher Intensität.

<sup>6</sup> Vgl. *Marc Augé*, *Orte und Nicht-Orte. Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*, Frankfurt/M. 1994.

Das Forschungsprojekt möchte diese ersten Erfahrungen und Fragen bündeln und vertiefen, um auf diesem Weg der Kontext-Reflexion innerhalb der Religionspädagogik mehr Gewicht zu verleihen. Neben wissenschaftlichen Aufsätzen und einer eigenen Buchreihe im Logos-Verlag Berlin sollen im Rahmen von wissenschaftlichen Kolloquien und Symposien andere religionspädagogisch bedeutsame Kontexte erschlossen und im Verbund mit anderen Akteuren und Kontext-Theoretikern die Reflexionen weitergetrieben werden.

*Markus Schiefer Ferrari*

„Kinder-Rache an des Daseins tiefem Ernst“.

*Verfremdung des Vertrauten durch kindertheologische Bibellektüre<sup>1</sup>*

## 1. Amüsante Kinderäußerungen zur Bibel

### 1.1 „Ich hoffe wir daß ichs schaffe“ – Unfreiwillige Komik von Kindern bei der Wiedergabe biblischer Erzählungen

Wenn Kinder die Bibel lesen, entspricht das nicht immer unseren Erwartungen. Auch der „holde Jesus-Knabe im lockigen Haar“ auf der Darstellung von *Rogier van der Weyden* erfüllt so gar nicht unsere Klischees, wenn er sich mit dem einen Fuß energisch auf dem Knie der Mutter abstützt und den Oberkörper dreht, um mit seinen Patschhändchen ungestüm die Seiten des heiligen Buches umzublättern und die kostbaren Pergamentseiten ohne Rücksicht auf Verluste zu zerknittern. (vgl. Abb. 1) Wie geht Maria mit dem kleinen Wildfang um? Wie gehen wir als Erwachsene im Kontext der Bibel mit überraschenden Haltungen oder Aussagen von Kindern um? Und vor allem, wie und warum können diese kindlichen Perspektiven, und das soll im Folgenden das Hauptthema sein, für unsere eigene Bibellektüre eine Bedeutung gewinnen?



Abb. 1: *Rogier van der Weyden*, *Madonna Durán*, ca. 1440 (Museo del Prado, Madrid).

Der „Madonna in Rot“ von *Rogier* werden wir uns später nochmals etwas genauer zuwenden, lassen wir zunächst einige Kinder zu Wort kommen und beginnen wir bei Adam und Eva. In einer empirischen Studie aus dem Jahr 2002, die das biblische Wis-

<sup>1</sup> Antrittsvorlesung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau am 21.05.2008.

sen von Kindern am Ende der Grundschulzeit zu erfassen suchte, sollten Kinder ihre biblische Lieblingsgeschichte erzählen. Ein Kind aus der vierten Jahrgangsstufe erzählt die Schöpfungs- und Paradiesesgeschichte auf seine Weise:

„Addam und EVA. Es war an einem Nachmittag. Addam und Eva hatten nichts zum anziehen eswar sehr dunkel. Nach ein parr Tagen wollte Gott das es heller wurde dann wurde es auch heller. Addam und Eva hatte dann 1 Tüte gefunden sie nahmen es und zielten es an dan sagte Gott zu ihnen isst das nicht wom diesem gelben Baum aber sie taten es als Gott sah das der halbe Baum leer war sagte er: ‘wer war den das’, Addam sagte ‘Eva wars’ Eva sagte ‘Addam wars’ Gott sagte ‘Ihr hab nicht gemacht was ich gesagt habe, werschiendet hir sofort, ich will euch nie wieder sehen’ Addam und Eva waren für immer weg.“<sup>2</sup>

In der Regel reizen uns solche kindlichen Aussagen zum Lachen oder entlocken uns zumindest ein Lächeln. Die genaue Zeitangabe „Es war an einem Nachmittag“, die Verbindung der Erfahrung des Nacktseins mit der Erschaffung des Tageslichtes und die eigenwillige Kompensation der fehlenden Kleider durch eine Tüte lassen uns ebenso schmunzeln wie der halb leer gegessene Baum und die gegenseitigen Schuldzuweisungen zwischen Adam und Eva. Das Ganze erinnert eher an eine Alltagsszene, in der sich Kinder heimlich im Kühlschrank bedient haben und dabei von ihren Eltern erwischt werden. Offensichtlich verorten Kinder biblische Geschichten in den Nahbereich eigener Erfahrungen.

Solche und ähnliche Zitate von Kindern finden sich in so mancher Stilblütensammlung von Lehrer/innen, wurden in den letzten zwei Jahrzehnten aber auch immer wieder einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In schöner Regelmäßigkeit erscheinen Auszüge aus Kinderaufsätzen zu kirchlichen Hochfesten in der Tagespresse, um die Leserschaft zu amüsieren.

Schon Mitte der 1980er Jahre hat etwa der Pädagogikprofessor *Franz Pöggeler* unter dem Titel „Sprechen Engel Englisch. Humor mit kleinen und großen Kindern“ eine Sammlung ‘drolliger Aussprüche’ vorgelegt. Unter der Rubrik „Fröhliche Bibel“ finden sich kuriose Gedanken und Überlegungen von Kindern zu biblischen Texten. Auf die Frage der Lehrerin, weshalb Adam und Eva nicht die Äpfel von dem verbotenen Baum essen durften, wird beispielsweise die Antwort einer Erstklässlerin zitiert: „Die Äpfel – die wollten die Gotts einmachen.“ Die Frage eines Mitschülers, die auch die Lehrerin nicht beantworten kann, warum Adam und Eva denn nicht als Babys auf die Welt gekommen seien, beantwortet eine andere Schülerin der ersten Klasse wiederum ganz pragmatisch: „Meinst du, der liebe Gott hätte Windeln waschen wollen?“<sup>3</sup>

Besonders bekannt wurden die Schulaufsätze neapolitanischer Kinder, gesammelt und herausgegeben von dem Grundschullehrer *Marcello D’Orta*, so etwa das Büchlein mit dem Titel „Gott hat uns alle gratis erschaffen“, wo sich das Kinderzitat findet: „Wie seine Rippe schlief, schuf Adam die Eva.“<sup>4</sup>

<sup>2</sup> *Helmut Hanisch / Anton Bucher*, Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen – Zürich 2002, 137f.

<sup>3</sup> *Franz Pöggeler*, Sprechen Engel Englisch? Humor mit kleinen und großen Kindern, Hildesheim 1986, 55.

<sup>4</sup> *Marcello D’Orta* (Hg.), Gott hat uns alle gratis erschaffen. Neue Schulaufsätze neapolitanischer Kinder, Zürich 1993, 15.

In schöner Anfangszeit-Endzeit-Entsprechung erfährt man in dem Bändchen „In Afrika ist immer August“ auch etwas über das Ende der Welt. Auf die Frage „Welches von den vielen Gleichnissen Jesu gefällt dir am besten?“ schreibt ein Kind:

„Mir gefällt am besten der Weltuntergang, weil ich keine Angst habe, weil dann bin ich schon hundert Jahre tot. Gott wird die Ziegen von den Hirten trennen, eine nach rechts und eine nach links, und in die Mitte die, wo ins Fegefeuer gehen. [...] Dann wird Gott sagen: ‘Seid alle mal still!’ und dann wird er sie trennen. Den einen hier hin und den anderen dorthin. Da will einer schlau sein, und hierhergehen, aber Gott sieht ihn. Die Ziegen werden sagen, dass sie nicht Böses getan haben, aber sie lügen. Die Welt wird zerknallen, die Sterne werden zerknallen, der Himmel wird zerknallen, Arzano wird in tausend Stücke gehn. Der Bürgermeister von Arzano und der Stadtrat werden mitten unter die Ziegen gehn. [...] Die Guten werden lachen und die Bösen werden weinen, die vom Fegefeuer lachen ein wenig und weinen ein wenig. Die Kinder aus der Vorphölle werden Schmetterlinge. Ich hoffe wir daß ichs schaffe (Io speriamo che me la cavo).“<sup>5</sup>

### 1.2 Erwartung des Unerwarteten – Das Lachen erwachsener Rezipienten als Ausdruck einer kognitiven Umstrukturierung

Um mich meiner eigentlichen Fragestellung annähern zu können, welche Bedeutung der kindliche Zugang zu biblischen Geschichten für uns als Erwachsene gewinnen kann, scheinen mir zunächst zwei Fragen interessant zu sein, die sich aus der unfreiwilligen Komik der genannten Kinderzitate ergeben: Zum einen die Frage, warum uns diese Zitate so sehr zum Lachen reizen, und zum anderen, ob es überhaupt fair ist, über Kinder zu lachen, die sich ernsthaft um eine Deutung der biblischen Geschichten bemühen. So schreibt der bekannte Schweizer Religionspädagoge *Anton Bucher* im gleichen Jahr, in dem er die eingangs zitierte Studie zum Bibelwissen von Grundschulkindern veröffentlicht hat, an anderer Stelle, mit etwas erhobenem Zeigefinger:

„An religionspädagogischen Fortbildungsveranstaltungen geschieht es oft, dass Kinderzitate [...] einen ganzen Saal zum Lachen bringen. [...] Zwar ist ein heiteres Lachen allemal wünschenswerter als die abschätzige Bemerkung: ‘Das ist aber dumm, kindisch’, was Kinder unweigerlich auf ihre gesamte Person beziehen. Aber ist es wirklich Ernstnahme und Würdigung? Trifft nicht vielmehr zu, was Schiller als häufige Reaktion auf das ‘Naive’ bezeichnete: ‘Das Lächeln, wodurch wir unsere (theoretische) Überlegenheit zu erkennen geben’.“<sup>6</sup>

Warum lachen wir über die Kinderzitate? Zieht man die Humorforschung zu Rate, vergeht einem angesichts der Vielzahl an unterschiedlichen Theorieansätzen allerdings bald das Lachen. Bis heute gibt es keinen rechten Konsens darüber, was genau unter Humor zu verstehen ist und was uns zum Lachen bringt. Um zu exakteren Ergebnissen zu kommen, wird neuerdings beispielsweise untersucht, welche Hirnregionen aufleuchten, wenn man Probanden unterschiedliche Cartoons präsentiert. Eine etwas künstliche Versuchssituation, wenn man sich vorstellt, dass die Testpersonen in einen Kernspintomografen geschoben werden, aber nicht lachen dürfen, weil sonst das Hirnbild verwascheln würde.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> *Ders.* (Hg.), *In Afrika ist immer August. Sechzig Schulaufsätze neapolitanischer Kinder*, Zürich 1993, 21f.

<sup>6</sup> *Anton A. Bucher*, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: *JBKTh 1* (2002) 9-27, 23; vgl. *Friedrich Schiller*, *Über naive und sentimentale Dichtung* [1795] (hg. v. Johannes Beer), Stuttgart 1972, 8.

<sup>7</sup> Vgl. *Christoph Drössler*, *Wo ist der Witz?*, in: *DIE ZEIT* 31/2007, 27f.

Immerhin lassen sich aber in der Humorforschung drei traditionelle Hauptrichtungen ausmachen, die auch in verschiedenen Variationen und Mischformen begegnen können: die Überlegenheits-, die Erleichterungs- und die Inkongruenztheorie.

(1) Nach *Platon* bzw. *Aristoteles* entspringt das Lachen dem spöttischen Gefühl der Überlegenheit, eine mit Ignoranz einhergehende Form der Selbstüberhebung. Bei *Thomas Hobbes* ist Lachen schließlich ein Ausdruck des Triumphes, und zwar in Fällen, in denen der Andere eine Schwäche zeigt. Letztlich geht es bei der Überlegenheitstheorie also um eine Art Auslachen des Anderen.<sup>8</sup>

(2) Lachen kann subjektiv auch mit dem Gefühl der Befreiung und Erleichterung verbunden sein. Nach *Sigmund Freud* ist Lachen „eine Ersatzreaktion auf Situationen, denen normalerweise mit sehr starken, Energie verbrauchenden Gefühlen, wie Schmerz, Klage, Wut, Empörung, entgegnet würde. In dem ersparten Gefühlsaufwand gründet sich die humoristische Lust.“<sup>9</sup> Es geht beim Lachen also auch um die Verletzung von Konventionen und die Befreiung verdrängter Impulse.

(3) Humor bedeutet nicht nur einen Verstoß gegen gesellschaftliche Normen, sondern Humor zielt immer auch gegen die Normen des Denkens. So geht etwa *Immanuel Kant* davon aus, dass in allem, „was ein lebhaftes erschütterndes Lachen erringen soll, etwas Widersinniges sein [muss] (woran also der Verstand kein Wohlgefallen finden kann). Das Lachen ist ein Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in nichts.“<sup>10</sup> Es geht also um einen Konflikt zwischen dem, was erwartet wird, und dem, was tatsächlich begegnet. Der Begriff der Inkongruenz bleibt dabei in der Literatur allerdings unscharf, gemeint sind unter anderem eine Erwartungsenttäuschung oder ein Widerspruch, ein Paradox, eine Unstimmigkeit, ein Nicht-Zusammenpassen (dann meist eher Kontrast), verschiedene Arten der Normverstöße, Unlogik beziehungsweise eine Verdrehung der Logik, aber auch Übertreibung.<sup>11</sup> Die Inkongruenztheorie wird heute, soweit ich das richtig beurteilen kann, vor allem in der Linguistik favorisiert, auch wenn mit der Feststellung von Widersprüchen innerhalb der Textstruktur und zwischen verschiedenen Verstehensebenen nicht alle Phänomene des Humors zu erfassen und zu erklären sind. Warum wirkt zum Beispiel nicht jede Inkongruenz automatisch komisch? Oder welche Bedeutung hat der Aspekt der Überraschung, wenn man über den gleichen Gegenstand auch ein zweites Mal lachen kann?

Selbstverständlich sind die Ergebnisse aus der Humorforschung nur bedingt auf Kinderäußerungen zur Bibel anwendbar, da die verschiedenen Theorien in erster Linie am Beispiel der Rezeption von Witzen entwickelt wurden. Dennoch lässt sich ohne Zweifel sagen, dass die Verwendung von Kinderzitaten in religionspädagogischen Veranstaltungen im Sinne *Buchers* tatsächlich fragwürdig wäre, sollte das Lachen einem Überlegen-

<sup>8</sup> Vgl. *Jörg Räwel*, *Humor als Kommunikationsmedium*, Konstanz 2005, 11f.

<sup>9</sup> Ebd., 13f.; vgl. *Sigmund Freud*, *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 6, Frankfurt/M. 1987; ders., *Der Humor*, in: ders., *Gesammelte Werke*, Bd. 14, Frankfurt/M. 1972, 381-389.

<sup>10</sup> *Immanuel Kant*, *Kritik der Urteilskraft* (Werkausgabe; Bd. 10), Frankfurt/M. 1977, 273; vgl. a. *Räwel* 2005 [Anm. 8], 15f.

<sup>11</sup> Vgl. *Stefan Hauser*, *Wie Kinder Witze erzählen. Eine linguistische Studie zum Erwerb narrativer Fähigkeiten*, Bern u.a. 2005, 31; *Susanne Schäfer*, *Komik in Kultur und Kontext*, München 1996, 72.

heitsgefühl entspringen. Interessant erscheint mir aber ausgehend von der Erleichterungstheorie insbesondere die Überlegung, inwieweit wir uns als Erwachsene über Kinderzitate amüsieren und dadurch erleichtert fühlen können, weil wir gerade als Erwachsene einerseits Angst haben, uns durch naive Fragen oder Antworten zu blamieren, andererseits aber auch immer wieder unsere eigene innere Zensur bemerken, zumal im Kontext der Bibel, von der wir uns nicht so recht vorstellen können, dass sie als heiliges Buch unserer Glaubensgemeinschaft auch zum Lachen einladen könnte.

Die Inkongruenztheorie erklärt meines Erachtens am besten, warum uns manche Nacherzählung einer biblischen Geschichte durch ein Kind so sehr zum Lachen reizt. Bereits bei der Nennung der Überschrift oder des Themas einer biblischen Erzählung wird bei uns als Hörer/innen ein ganz bestimmtes Wissensmuster aktiviert, das sowohl den Inhalt als auch die Deutung der biblischen Erzählung betrifft. Die biblische Erzählung in der Version der Kinder führt zu einem überraschenden Erwartungsbruch mit unserem Vorwissen. Um sie verstehen und die Ungereimtheiten auflösen zu können, ist beim erwachsenen Rezipienten eine Kontextualisierungs- und Ergänzungsleistung notwendig, indem er das Erzählte im Kopf mit dem biblischen Original vergleicht beziehungsweise mit dem, was er für den ursprünglichen Text hält. Ähnlich wie im visuellen Bereich bei Kippfiguren findet ein Umkippen in einen anderen Kontext statt. Der bestehende Gesamtzusammenhang muss nun plötzlich neu zusammengefügt werden. Findet bei Kippbildern ein Perspektivenwechsel in der Neustrukturierung der optischen Wahrnehmung statt, so wird beim Hören der Wiedergabe biblischer Erzählungen durch Kinder eine kognitive Umstrukturierung der mentalen Textinformationen bei den erwachsenen Hörer/innen notwendig. Die besondere Pointe bei den erwähnten Kinderzitaten dürfte dann auch darin liegen, dass Kinder die biblischen Erzählungen in den Kontext des eigenen Nahbereiches einordnen und sich damit die Erwartung des Unerwarteten als etwas eigentlich von vornherein durchaus Erwartbares herausstellt, allerdings eben unter der Voraussetzung eines anderen Verstehenskontextes.<sup>12</sup> So ist es eigentlich im Kontext der Alltagswelt nicht mehr so überraschend, wenn Gott nicht kleine Kinder wickeln will oder Gotts die Äpfel zum Einkochen verwenden wollen.

Ausgehend von der Inkongruenztheorie lässt sich mittels empirischer Untersuchungen zeigen, dass der humoristische Stimulus umso größer ist, je stärker von einer spezifischen Erwartung abgewichen wird. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass dies nur in Fällen gilt, in denen der Überraschungseffekt als nicht zu hermetisch oder gar als bedrohlich empfunden wird.<sup>13</sup> Bezogen auf die Wiedergabe biblischer Geschichten von Kindern bedeutet das, dass wir als Erwachsene nun keineswegs über jede biblische Erzählung aus Kindermund lachen oder schmunzeln müssen, und zwar zum einen deswegen, weil das von den Kindern Erzählte sehr nahe beim biblischen Original liegt, oder umgekehrt, weil es eben zu weit entfernt ist. Schließlich kann die Ursache aber auch darin liegen, dass die Verletzung der Konventionen zu groß wird, sprich, wenn die Leser/innen nicht mehr wissen, ob sie noch lachen dürfen, oder ihnen das Lachen regelrecht im Hals stecken bleibt. Beispiele dafür finden sich vor allem in der Kinder- und

<sup>12</sup> Vgl. Hauser 2005 [Anm. 11], 27-50.

<sup>13</sup> Vgl. Räwel 2005 [Anm. 8], 16.

Jugendliteratur, wenn erwachsene Autor/innen versuchen, die kindliche Perspektive nachzuahmen oder Erinnerungen an das eigene Kindsein wiederzugeben, ohne zu bemerken, wie Kinder zur Projektionsfläche der Gedanken Erwachsener werden.

### 1.3 „Kinder-Rache an des Daseins tiefem Ernst“ – Der schmale Grat zwischen Lachen und tieferem Ernst

Im Gegensatz etwa zur Witz- oder Humorforschung geht es mir bei der Darstellung der unfreiwillig komisch klingenden Kinderäußerungen zu biblischen Geschichten selbstverständlich nicht um die Frage, wie diese Zitate strukturiert sein müssen, um einen möglichst großen Lacherfolg bei den Hörer/innen zu erzielen. Viel mehr erscheint es mir spannend, bei allen Unterschieden Analogien in den Verstehensprozessen zu betrachten, die sich jeweils durch ein Lachen oder Schmunzeln äußern. Indem unsere Logik in Frage gestellt wird, indem kognitive Umstrukturierungen bestimmter Textinformationen notwendig werden, müssen sich auch Zweifel an unseren Denkgewohnheiten und in Bezug auf die Bibelrezeption an unseren Lesegewohnheiten melden, stehen wir an der Grenze zwischen scheinbarem Unsinn und Sinn, zwischen Lachen und Ernst.

Um diesen schmalen Grat zwischen Lachen und tieferem Ernst bei der Rezeption biblischer Texte durch Kinder zum Ausdruck zu bringen, habe ich mir erlaubt, den vorliegenden Beitrag mit einem Zitat aus *Christian Morgensterns* Galgenliedern zu betiteln: „Kinder-Rache an des Daseins tiefem Ernst“. Der wohl berühmteste humoristische Dichter der Deutschen stellt seinen 1905 veröffentlichten Galgenliedern gleichsam als Motto das kleine Gedicht „Galgenberg“ voran<sup>14</sup>:

#### *Galgenberg*

*Blödem Volke unverständlich  
Treiben wir des Lebens Spiel.  
Gerade das, was unabwendlich,  
fruchtet unserem Spott als Ziel.*

*Magst es Kinder-Rache nennen  
an des Daseins tiefem Ernst;  
wirst das Leben besser kennen,  
wenn du uns verstehen lernst.*

*Morgenstern* versteht seine Galgenlieder, wie er im Vorwort der 15. Auflage wunderschön schreibt, als „Spiel- und Ernstzeug“<sup>15</sup>. So widmet er sie auch „dem Kind im Manne“ beziehungsweise in einer späteren Ausgabe „dem Kind im Menschen“. Entsprechend schillernd erscheint auch der Gedanke der „Kinder-Rache [...] an des Daseins tiefem Ernst“ aus dem einleitenden Gedicht „Galgenberg“.

Auf der einen Seite verweist die Formulierung „Magst es [...] nennen“ wohl darauf, dass die nachfolgenden Galgenlieder nur denen kindliche Rache oder kindischer Unsinn zu sein scheinen, die die Galgenpoesie noch nicht zu verstehen gelernt haben. Es geht

<sup>14</sup> *Christian Morgenstern*, Alle Galgenlieder. Galgenlieder, Palmström, Palma Kunkel, Der Ginganz, Leipzig 1939, 18.

<sup>15</sup> Ebd., 7.

*Morgenstern* in keiner Weise um eine wie auch immer geartete Verhöhnung eines tieferen Ernstes, vielmehr betont er in einem seiner Briefe: Der Galgenlieder „Letztes, Wichtigstes“ ist ihr besonderer Humor, der „wohl nur da ausströmen kann, wo die Fähigkeit besteht, das Leben zugleich mit einem unbeirrbar Ernst, wie mit einer herzlichen, ja kindlichen Liebe zu betrachten.“<sup>16</sup> Auf der anderen Seite aber wendet sich *Morgenstern* vehement gegen einen Ernst, der sich als Verbissenheit und mangelnde Menschenfreundlichkeit zeigt. So sieht er seine humoristische Mission, wie er in einem Brief schreibt, darin, „im Menschen den dumpfen trübseligen Ernst, in den ihn eine materialistische Gegenwart verstrickt hält, ein wenig aufzulockern, anzubröckeln.“<sup>17</sup> Wahrer Humor bewegt sich also auf dem schmalen Grat zwischen Lachen und tieferem Ernst, kann sich aber über einen falsch verstandenen Ernst durchaus lustig machen.

Auch bei der Betrachtung von Kinderäußerungen zur Bibel scheint es mir darum zu gehen, neben der komischen Seite vor allem auch das Potenzial wahrzunehmen, das uns als Erwachsene unsere Denk- und Lesegewohnheiten hinterfragen lässt. Wer meint, bei manchen kindlichen Überlegungen nicht schmunzeln zu dürfen, verharret, zumindest aus der Perspektive *Morgensterns*, in einem dumpfen Ernst, der angesichts des Unabwendbaren nicht das letzte Wort haben sollte.

Um diesen schmalen Grat zwischen Lachen und tieferem Ernst im visuellen Bereich zu verdeutlichen, möchte ich nochmals kurz auf die „Madonna in Rot“ zurückzukommen, die *Rogier van der Weyden* um das Jahr 1440 gemalt haben dürfte (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: *Rogier van der Weyden*, Madonna Durán, ca. 1440 (Museo del Prado, Madrid).

<sup>16</sup> Zitiert nach *Anthony T. Wilson*, Über die Galgenlieder Christian Morgensterns, Würzburg 2003, 39; *Christian Morgenstern*, Ein Leben in Briefen (hg. v. Margareta Morgenstern), Wiesbaden 1952, 407.

<sup>17</sup> Zitiert nach *Wilson* 2003 [Anm. 16], 36; *Morgenstern* 1952 [Anm. 16], 403.

Die „Madonna in Rot“ heißt nach ihrem Vorbesitzer auch Durán-Madonna und hängt seit 1930 im Prado in Madrid. Bei der Betrachtung des Bildes genügt es nicht, sich nur über das herzige Jesuskindlein zu amüsieren. Das Besondere bei diesem Marienbild liegt eben nicht nur darin, dass unsere Erwartung etwa einer stillenden Mutter nicht erfüllt werden, zumal gerade *Rogiers* Jesuskinder ansonsten meist als wehrlose, bedürftige Kreaturen dargestellt sind, denen ihre düstere Zukunft schon eingeschrieben scheint. Die Pointe ist letztlich auch nicht darin zu finden, dass hier ein Kind sehr eigenwillig und ungestüm mit einem heiligen Buch, eventuell der Bibel, umgeht, während Maria nicht die kleinste Spur von Ungeduld zeigt, sondern zärtlich ihren Kopf zu dem Knaben neigt, auch wenn das wunderbar in den Kontext meiner Fragestellung passen würde, wie Kinder die Bibel lesen und welche Bedeutung dies für uns als Erwachsene haben kann. Um die besondere Bedeutung der Mariendarstellung erfassen zu können, erscheint vor allem die Betrachtung eines größeren Zusammenhangs wichtig. Aus kunsthistorischer Sicht wird man insbesondere danach fragen, inwieweit das Motiv des Kindes, das mit den Seiten eines Buches spielt, nicht von *Jan van Eycks* sieben Jahre älterer *Ince-Hall-Madonna* abgeleitet ist. (vgl. Abb. 3) Dort betrachten Mutter und Kind ebenfalls ein Buch, allerdings verhält sich *Jans* Jesusknabe im Gegensatz zu *Rogiers* Jesuskind sehr artig.



Abb. 3: *Jan van Eyck*, *Ince-Hall-Madonna*, 1433 (National Gallery of Victoria, Melbourne)

*Rogier von der Weyden* setzt sich mit seiner Darstellung also sehr deutlich von der Tradition ab.<sup>18</sup> Aus theologischer Sicht mag der größere Zusammenhang und damit der

<sup>18</sup> Vgl. *Dirk De Vos*, *Rogier van der Weyden*, München 1999, 94f. 189-191.

wunderbare Humor und der tiefere Sinn der dargestellten kleinen Szene darin zu sehen sein, dass Jesus in die Welt gekommen ist, „auf dass die Schrift erfüllt werde“. „Indem nun der Knabe im kindlichen Spiel in die Seiten greift“, wie *Manfred Papst* zu diesem Bild treffend geschrieben hat, „zeigt er nicht bloss Ungeschick – das freilich auch – sondern er präsentiert sich auch als ein ganz anderer“<sup>19</sup>. Durch ihn werden nicht die Klischees, die an die Vorstellung der Erfüllung der Schrift herangetragen werden, bestätigt, vielmehr gelangt die Schrift gerade durch sein überraschendes Handeln an ihr Ziel.

Um im kindlichen Spiel, das zum Lachen reizt, einen tieferen Ernst zu finden, ist, wie die Betrachtung des Madonnenbildes von *Rogier* zeigt, der Bezug zu einem übergeordneten, größeren Kontext notwendig. Auch die unfreiwillige Komik in den zitierten Kinderäußerungen zur Bibel verweist auf eine andere Verstehensebene und lässt manche Denk- und Lesegewohnheiten fraglich erscheinen. Trotzdem kann die isolierte Betrachtung nicht ausreichen. Hier unterscheidet sich die Analyse eines Witzes doch wesentlich von der Interpretation der Kinderzitate. Es sollte hier auch nicht der Eindruck entstehen, als müsste jede amüsante Kinderäußerung zur Bibel bereits bedeutungsgeladen sein, zumal wenn sie wie in den genannten Aufsatz- oder Stilblütensammlungen aus dem Kontext gerissen erscheint. Wenn Kinder einer dritten Jahrgangsstufe von den Jüngern sprechen, die nach Emmaus gehen, oder von Jesus, der laut und wütend wurde, „weil die Menschen einen Flohmarkt im Tempel gebaut haben“<sup>20</sup>, dann reizt das ohne Zweifel zum Lachen, darf aber eben auch nicht überbewertet werden, solange der größere Zusammenhang nicht näher betrachtet wird.

Um Kinderäußerungen zur Bibel nicht nur etwas zufällig aus Aufsätzen mit zum Teil sehr eng geführten Fragestellungen auswählen zu müssen und sie nicht nur isoliert, sondern in einen größeren theologischen und exegetischen Zusammenhang einordnen zu können, bietet die so genannte kindertheologische Bibellektüre eine besondere Chance. Diese soll nun in einem zweiten Kapitel etwas näher betrachtet werden.

## 2. Kindertheologische Bibellektüre<sup>21</sup>

### 2.1 'Verfremdung des Vertrauten' – Theologisieren mit Kindern

Kinderuniversitäten oder Philosophie-Kongresse für Kinder gehören zum festen Bestandteil der Öffentlichkeitsarbeit vieler Universitäten und finden auch in zahlreichen Medien eine entsprechende Aufmerksamkeit. Bereits seit Ende der 1970er Jahre hat sich die kinderphilosophische Bewegung darum bemüht, Kinder in ihren Fragen etwa nach Sinn und Zweck der Welt oder der Endlichkeit des Lebens ernstzunehmen und dafür ein passendes methodisches Instrumentarium zu entwickeln.<sup>22</sup> Es überrascht also

<sup>19</sup> *Manfred Papst*, Das himmlische Kind, in: NZZ am Sonntag, Kultur 23.12.2007, 49f.

<sup>20</sup> Vgl. die Stundensequenz zu Lk 24,13-35 von *Markus Schiefer Ferrari / Judith Schmid*, Empfangen durch den heiligen Geist, geboren von der Jungfrau Maria (wahrer Mensch und wahrer Gott), in: JBKTh Sonderbd. Glaubensbekenntnis (2008) 55-70, 68.

<sup>21</sup> Vgl. zum Folgenden auch *Markus Schiefer Ferrari*, Auf der Suche nach der verlorenen Naivität. Erwachsene begegnen Kindern als Exegeten, in: Thomas Schmeller (Hg.), Neutestamentliche Exegese im 21. Jahrhundert – Grenzüberschreitungen (FS Joachim Gnlika), Freiburg/Br. 2008, 278-295.

<sup>22</sup> Aus der umfangreichen Literatur zum Philosophieren mit Kindern sei nur hingewiesen auf *Barbara Brünig*, Philosophieren mit Kindern, Hamburg <sup>4</sup>1999 (Literatur- und Forschungsschwerpunkte im

nicht, wenn ähnliche Bemühungen schließlich auch in der Theologie und Religionspädagogik aufgegriffen wurden, allerdings mit einer Verzögerung von mehr als 20 Jahren und mit einer deutlich geringeren Beachtung in der Öffentlichkeit. So wird seit Ende des 20. Jahrhunderts darüber diskutiert, ob und wie auch ein Theologisieren mit Kindern realisierbar erscheint.<sup>23</sup> Mit Blick auf die biblischen Fächer findet sich die Frage zugespitzt, inwieweit Kinder Exegeten sein können beziehungsweise ein Exegetisieren mit Kindern möglich ist.<sup>24</sup>

Da eine kindertheologische Bibellektüre einen spezifischen Bereich des Theologisierens mit Kindern darstellt, soll im Folgenden zunächst kurz das Anliegen der Kindertheologie beschrieben werden.

Kindertheologische Zugänge gehen von der Voraussetzung gegenwärtiger (Religions-)Pädagogik und Entwicklungspsychologie aus, wonach Kinder nicht als Objekte betrachtet werden, denen von den Erwachsenen Fragen gestellt werden, die sie dann zu beantworten haben, sondern als selbstaktive, produktive und realitätsverarbeitende Subjekte und als Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit, die sie wiederum in Frage stellen.<sup>25</sup> Einem kindertheologischen Ansatz geht es dabei immer um eine Hermeneutik der akti-

Überblick); *Hans-Ludwig Freese*, *Kinder sind Philosophen*, Weinheim – Basel 1996; *Ekkehard Martens*, *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999; *Eva Zoller*, *Die kleinen Philosophen. Vom Umgang mit 'schwierigen' Kinderfragen*, Zürich 1991.

<sup>23</sup> Vgl. *Gerhard Büttner / Hartmut Rupp* (Hg.), *Theologisieren mit Kindern*, Stuttgart u.a. 2002; *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (JBKTh 1), Stuttgart 2002; *dies.* (Hg.), „Zeit ist immer da“. Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage (JBKTh 3), Stuttgart 2004; *Markus Schiefer Ferrari*, „Erwachsene brauchen immer Erklärungen“. Theologisieren mit Kindern, in: Lernort Gemeinde. Zeitschrift für theologische Praxis 22 (4/2004) 22-25; *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Kirchen sind ziemlich christlich“. Erlebnisse und Deutungen von Kindern (JBKTh 4), Stuttgart 2005; *dies.* (Hg.), „Vielleicht hat Gott uns Kindern den Verstand gegeben“. Ergebnisse und Perspektiven der Kindertheologie (JBKTh 5), Stuttgart 2006; Themenheft „Kinder- und Jugendtheologie“, KBl 131 (2/2006) 82-119; *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse“. Kinder erfahren und gestalten Spiritualität (JBKTh 6), Stuttgart 2007.

<sup>24</sup> Vgl. *Friedrich Schweitzer*, *Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik*, in: Desmond Bell / Heike Lipski-Melchior / Johannes v. Lüpke / Birgit Ventur (Hg.), *Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel* (FS Christine Reents), Wuppertal 1999, 238-245; *Klaus Wegenast / Philipp Wegenast*, *Biblische Geschichten dürfen auch 'unrichtig' verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen*, in: ebd., 246-263; *Gerhard Büttner / Oliver Reis*, *Wie werden Kinder zu (biblischen) Theologen oder wie entsteht ein kohärentes Bibelwissen?*, in: RpB 47/2001, 43-54; *Anton A. Bucher / Gerhard Büttner / Petra Freudenberger-Lötz / Martin Schreiner* (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (JBKTh 2), Stuttgart 2003; *Gerhard Büttner / Martin Schreiner* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 1: Altes Testament (JBKTh Sonderbd.), Stuttgart 2004; *dies.* (Hg.), „Man hat immer ein Stück Gott in sich“. Mit Kindern biblische Geschichten deuten. Teil 2: Neues Testament (JBKTh Sonderbd.), Stuttgart 2006; *Christina Kalloch*, „Streitfall“ Kindertheologie: Kinder als Exeget/innen?, in: Gerhard Hotze / Egon Spiegel (Hg.), *Verantwortete Exegese. Hermeneutische Zugänge – Exegetische Studien – Systematische Reflexionen – Ökumenische Perspektiven – Praktische Konkretionen* (FS Franz Georg Untergaßmair), Berlin 2006, 505-511.

<sup>25</sup> Vgl. *Heinz Schmidt*, *Kinderfrage und Kindertheologie im religionspädagogischen Kontext*, in: Büttner / Rupp 2002 [Anm. 23], 11-19, 16f.; *Bucher* 2002 [Anm. 6], 13f.

ven Aneignung, zum Beispiel aufgrund kognitiver Konflikte, nicht aber um eine Hermeneutik der bloßen Vermittlung.<sup>26</sup>

Die geistgeschichtlichen Wurzeln für diese veränderte Sicht der Kinder und damit letztlich auch für die Voraussetzungen, die zur Entstehung einer Kinderphilosophie und -theologie Ende des 20. Jahrhunderts beitragen konnten, sind vor allem in dem epochalen Wandel zu sehen, der durch die Übertragung des Autonomieanspruchs der Aufklärung auf die Lebensalter Kindheit und Jugend und durch Werke wie beispielsweise *Jean-Jacques Rousseaus* „Emile“ (1762)<sup>27</sup> oder *Jean Pauls* „Levana“ (1807)<sup>28</sup> angestoßen wurde und letztlich zur so genannten ‘reformpädagogischen Epoche’ zu Beginn des 20. Jahrhunderts führte.<sup>29</sup> Das spezifische Anliegen der Kinderphilosophie und -theologie erwächst insbesondere aus der Erkenntnis, dass Kinder immer wieder auf unerklärliche Situationen oder Dinge stoßen, über die sie staunen und mehr wissen wollen und die sie zum Fragen und Weiterfragen anregen.

Bei diesem kurzen Überblick über die Voraussetzungen der Kindertheologie drängt sich zwangsläufig die Frage auf, inwieweit es überhaupt angemessen sein kann, in diesem Kontext von Theologie zu sprechen, ob es nicht sinnvoller wäre, anstelle von Kindertheologie den Begriff des religiösen Denkens des Kindes zu verwenden. Auf relativ breite Zustimmung stößt in der Fachdiskussion die Ansicht, dass Theologie keineswegs Experten vorbehalten sein kann. Mit Hinweisen etwa auf eine Gemeinde- und Laientheologie von den Anfängen der Christenheit bis heute<sup>30</sup> oder auf *Karl Rahner*, der Theologie als „die umfassende und oberste Bemühung um das reflexive Verständnis unserer selbst, dessen, was wir als Menschen und Christen notwendig sind“<sup>31</sup>, begreift, oder auf *Siegfried Wiedenhofer*, nach dem „jede gläubige religiöse Rede eine theologische Rede [ist], sofern der glaubende Mensch zugleich denkender Mensch ist, der immer vor Fragen steht“<sup>32</sup>, wird deutlich zu machen gesucht, dass Theologie keineswegs auf die an entsprechenden Fakultäten gelehrte Wissenschaft einzuschränken ist, sondern dass jeder Mensch und damit auch jedes Kind in einem weiter gefassten Sinn Theologe beziehungsweise Theologin sein kann.<sup>33</sup>

Im Gegensatz zu einem relativ weiten Verständnis von Kindertheologie lässt sich nach Ansicht des Tübinger Religionspädagogen *Friedrich Schweitzer* „der Begriff einer Kin-

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 21-27.

<sup>27</sup> *Jean-Jacques Rousseau*, *Emil oder Über die Erziehung*, vollst. Ausgabe in neuer deutscher Fassung von Ludwig Schmidts, Paderborn 13/1998.

<sup>28</sup> *Jean Paul*, *Levana oder Erzielehre*, besorgt von Kurt Gerhard Fischer, Paderborn 1963.

<sup>29</sup> Vgl. *Schmidt* 2002 [Anm. 25], 11-16; *Bucher* 2002 [Anm. 6], 11-13; *Ralf Koerrenz*, *Reformpädagogik*, in: *LexRP* (2001) 1595-1600.

<sup>30</sup> Vgl. *Wilfried Härle*, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *JBKTh* 3 (2004) 11-27, 22f.

<sup>31</sup> Zitiert nach *Margarete Schmid*, Theologische Kurse für Laien. Ein Erfahrungsbericht über Werden und Zielsetzung dieses ‘Wiener Experiments’, in: *LebKat* 12 (2/1990) 150-155, 154. *Schmid* nennt *Rahner* als einen der Referenten der im Artikel beschriebenen Veranstaltungen und zitiert ihn wörtlich mit dieser Äußerung, die weiter lautet: „Und darum gibt es eigentlich in der Theologie keine saubere Grenze zwischen Fachleuten und Dilettanten. Jeder ist in gewissem Maße aufgerufen, Theologie zu sein.“ Vgl. a. *Bucher* 2002 [Anm. 6], 10f.

<sup>32</sup> Vgl. *Siegfried Wiedenhofer*, Theologie, in: *LThK*<sup>3</sup> IX (2000) 1435-1444, 1435.

<sup>33</sup> Vgl. a. *Ulrich Kropáč*, ‘Kindertheologie’: eine neue Formel auf dem Prüfstand, in: *KBI* 131 (2/2006) 86-91.

dertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam *selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken* zugetraut wird. Mit anderen Worten: Mit der Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbständig nachdenken und dass sie dabei auch zu durchaus eigenen Antworten gelangen, die sowohl im Horizont der kindlichen Weltzüge als auch im Sinne einer Herausforderung für Erwachsene ernst zu nehmen sind.<sup>34</sup>

Trotz mancher Disparatheit der methodischen Ansätze zeigen Praxisbeispiele, dass sich Kinder an einem solchen Theologisieren mit enormer Neugierde und großem Einfallsreichtum beteiligen und damit ein hohes Anregungspotenzial für die weitere kognitive und emotionale Entwicklung verbunden sein dürfte.

Schwieriger ist die Frage zu beantworten, wo abgesehen von der methodisch-didaktischen Inszenierung einer kindertheologischen Lernlandschaft die Herausforderung für die begleitenden Erwachsenen zu sehen ist. In Bezug auf die Fragestellung des ersten Kapitels ist noch allgemeiner zu fragen: Bedeutet die Begegnung mit teilweise amüsanten und irritierenden Äußerungen der Kinder auch für das eigene Theologisieren der Erwachsenen einen Gewinn? Oder noch pointierter gefragt: Was geht der Theologie verloren, wenn sie nicht das kreative Potenzial der Kinder wahrzunehmen und zu achten vermag?<sup>35</sup> Die Frage, ob die Theologie der Kinder der Theologie etwas zu sagen hat, wird in der Regel positiv beantwortet, und zwar mit dem Hinweis darauf, dass Kindheit eben nicht nur eine Vorstufe des Erwachsenwerdens sei, sondern dass der Kindheit als eigenständigem Lebens- und Glaubensabschnitt eine besondere Würde und eigene theologische Valenz zukomme. Kindheit sei bestimmt durch Offenheit für das Unberechenbare und Unerwartete, und damit auch für Gottes offenbarende Zuwendung. Als Zeug/innen der Nähe Gottes seien Kinder fähig, sich – wenn auch auf ihre eigene Weise – Gedanken darüber zu machen und mit ihren religiösen Erzieher/innen, mit der Bibel und letztlich mit Gott selbst in Beziehung zu kommen.<sup>36</sup> Besondere 'Leistungen' von Kindertheologie werden unter anderem in der Elementarität des Zugangs entdeckt, weil elementare Fragen und Antworten von Kindern einen notwendigen Test für die Verständlichkeit und für das Verstandenhaben von Aussagen des Glaubens bedeuten könnten. Gerade durch die Radikalität ihrer Fragen könnten Kinder das theologische Denken von Erwachsenen „aufscheuchen, beunruhigen und in Gang halten“<sup>37</sup>. Kinder würden zudem grundsätzlich leiblich bzw. leibhaft denken. Erwachsene würden hingegen aufgrund der notwendigen Wertschätzung des Abstraktionsvermögens allzu leicht den konstitutiven Bezug alles Abstrakten zum Konkreten, alles Geistigen zum Leiblichen aus dem Blick verlieren. Kinder würden außerdem aus ihrer Lebenswelt

<sup>34</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer, Was ist und wozu Kindertheologie?, in: JBKTh 2 (2003) 9-18, 10 [Hervorhebung M.S.F.].

<sup>35</sup> Vgl. das Resümee von Härle 2004 [Anm. 30], 27.

<sup>36</sup> Vgl. Reinhold Boschki / Jan Woppowa, Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit, in: KBl 131 (2/2006) 94-100, 98f., unter besonderer Berücksichtigung von Karl Rahner, Gedanken zur einer Theologie der Kindheit, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 7, Einsiedeln 1966, 313-329.

<sup>37</sup> Härle 2004 [Anm. 30], 26.

heraus oft einen ungewohnten Zugang zu Aussagen des Glaubens suchen, der sich vom traditionellen, offiziellen, ‘richtigen’ Zugang unterscheiden würde. Insbesondere diese ‘Verfremdung des Vertrauten’ ermögliche die Infragestellung ansonsten fragloser Perspektiven.<sup>38</sup>

Die Frage, inwieweit Erwachsene beziehungsweise sogar die wissenschaftliche Exegese aus einer kindertheologischen Bibellektüre einen Gewinn ziehen kann, lässt sich teilweise mit dem Hinweis auf das Verhältnis der Kindertheologie zur Theologie beantworten, spitzt sich aber aufgrund der spezifischen und komplexen Voraussetzungen, Vorgehensweisen und Ergebnisse der wissenschaftlichen Exegese nochmals zu.

## 2.2 Das Erproben von Verstehensoptionen – Kinder als Interpreten biblischer Texte

Wenn Exegese bestimmt wird als „eine in sich stringente, methodisch klar aufgebaute, überprüfbaren Kriterien genügende Auslegung von Texten“<sup>39</sup>, die Wissen um sachkundliche, zeit-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge und den damaligen Denk- und Glaubenshorizont ebenso voraussetzt wie Kenntnis alter Sprachen und die souveräne Handhabung exegetischer Methoden, wenn Exegese so bestimmt wird, dürfte die Frage nach dem Gewinn aus einer kindertheologischen Bibellektüre zumindest mit Blick auf die wissenschaftliche Exegese eher negativ zu beantworten sein.

Unter der Voraussetzung eines erweiterten Exegesebegriffs, der stärker das hermeneutische Vorverständnis und damit das leitende Erkenntnisinteresse berücksichtigt und der sich mehr erfahrungsbezogener und an der Endgestalt des Textes orientierter Auslegungsmethoden bedient, legt es sich aber durchaus nahe, wie der Religionspädagoge und Exeget *Peter Müller* zu Recht meint, auch mit Kindern verschiedene Verstehensoptionen auszuprobieren, ungenügende auszuschneiden, wichtige zu erkennen und zu präzisieren.

Kinder „setzen sich selbst und ihre eigene Lebenswirklichkeit zu einem Text verstehend in Beziehung und können vom Text her ihre Lebenswirklichkeit deuten. Dass sie dies ohne ‘gelehrten Apparat’ tun, ist insofern von besonderer Bedeutung, als biblische Texte ihrerseits nicht in erster Linie auf ein intellektuelles, sondern auf ein ganzheitliches Verstehen zielen, das die eigene Beziehung zu dem Gesagten im Blick hat. Die Texte haben ansprechenden Charakter und erheben einen Anspruch, der durch historische Kritik allein keineswegs abgegolten ist.“<sup>40</sup>

Indem Kinder ihre eigenen Erfahrungen, ihr jeweiliges Verstehensniveau, ihr Vorwissen und auch ihre Intuition in den Interpretationsprozess einbringen, können sie neben zum Teil gerade dadurch verursachten Missverständnissen durchaus zu textadäquaten Interpretationen kommen.

Indem Kinder in einen Dialog mit dem Text eintreten und Verstehensoptionen ausprobieren, „kommen sie zu Auslegungen, die im Text als Verstehensoptionen anklingen, die in der Auslegungsgeschichte vertreten wurden oder aus der exegetischen Literatur geläufig sind. Das belegt zwar nicht die exegetische Schulung der Kinder, wohl aber den Sachverhalt, dass die Exegese (von einer manchmal schwierigen Fachsprache abgesehen) verschiedene, von den Texten angedeutete

<sup>38</sup> Vgl. ebd., 24-26.

<sup>39</sup> *Peter Müller*, „Da mussten die Leute erst nachdenken ...“ Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte, in: JBKTh 2 (2003) 19-30, 19.

<sup>40</sup> Ebd., 21

Richtungen einschlagen kann und im Laufe der Auslegungsgeschichte faktisch auch eingeschlagen hat.“<sup>41</sup>

Will man die kindertheologische Bibellektüre in einen übergeordneten Methodenansatz der Exegese einordnen, bietet sich möglicherweise der Bezug zu einer von der Bibelpastoral vertretenen kontextbezogenen Bibellektüre an, weil auch hier besonders die lebenspraktische Erkenntnis über die alltagsweltlichen Erfahrungen als Zugangsweise zur Wirklichkeit und zur Bibel wahr- und ernstgenommen wird.<sup>42</sup> Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass die Bibellektüre mit Kindern in der Regel im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts stattfindet, und damit in einem Kontext, in dem die Teilnehmer/innen zunehmend nicht mehr kirchlich oder religiös sozialisiert sind.

### 2.3 „Im Himmel ist keiner sauer“ – Beispiele einer kindertheologischen Bibellektüre

Einige wenige konkrete Beispiele mögen zeigen, wie Kinder sich auf ihre eigene Weise mit biblischen Texten auseinandersetzen können, wenn sie durch eine kindertheologische Bibellektüre in ihrer Neugierde unterstützt werden, Fragen an den Text heranzutragen und über mögliche Antworten zu spekulieren.

So fällt beispielsweise auf, dass sich Kinder mit Hilfe einer solchen methodischen Vorgehensweise offenbar auf Fragestellungen einlassen können, die bislang von der klassischen Bibeldidaktik auf Grund entwicklungspsychologischer Überlegungen als (zu) schwierig für Kinder galten. Wer sich etwa um Zugangsmöglichkeiten für Kinder zu Mt 20,1-15, dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, bemüht hat, wird mit Begeisterung den Versuch des Neutestamentlers *Stefan Alkier* lesen, einem neunjährigen Kind über ein moralisches Verständnis hinaus einen Zugang zur metaphorischen und theologischen Dimension des Gleichnisses zu ermöglichen. Die Lösung des Kindes auf die Frage des Exegeten, was die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg über das Himmelreich aussage, ist verblüffend einfach: „

Es gibt keine mürrischen Arbeiter im Himmel, weil niemand sauer ist auf einen anderen. Im Himmelreich ist keiner sauer, weil es dort Engel gibt und keiner braucht neidisch auf andere zu sein, weil es allen gut geht.“<sup>43</sup>

Weiterhin fällt auf, dass Kinder oft auf Personen oder Probleme in einer biblischen Geschichte aufmerksam werden, die zunächst eher marginal erscheinen mögen. Wenn zum Beispiel Schüler/innen einer fünften Jahrgangsstufe bei der Geschichte von Davids Ehebruch mit Batseba danach fragen, was im Zusammenhang der Nathansparabel geschehen wäre, „wenn der Besuch gar keinen Lammbraten mag“, oder die Einsamkeit Urias betonen, nachdem David „ein Herz gestohlen hat“, so ist daraus zu erkennen, dass Kin-

<sup>41</sup> Ebd.

<sup>42</sup> Vgl. z.B. *Ralf Huning*, Bibelwissenschaft und Bibelpastoral. Mehr als eine Einbahnstraßen-Kommunikation, in: *Bibel und Kirche* 63 (1/2008) 40-43. Vgl. dazu a. die Ausführungen der Päpstlichen Bibelkommission „Die Interpretation der Bibel in der Kirche“ (Bonn 21996 [1993], 88) zur „Rolle der verschiedenen Glieder der Kirche bei der Interpretation“: „Die ganze biblische Überlieferung und namentlich die Lehre Jesu in den Evangelien nennen als bevorzugte Hörer des Wortes Gottes diejenigen, die von der Welt als *Leute einfacher Herkunft* betrachtet werden. Jesus hat erkannt, daß die den Gelehrten und Weisen verborgenen Dinge den einfachen Leuten geoffenbart wurden (Mt 11,25; Lk 10,21) und daß das Reich Gottes denen gehört, die den Kindern gleichen (Mk 10,14 par.).“ Vgl. a. ebd. 111.

<sup>43</sup> *Felix Maximilian Karweick / Stefan Alkier*, Die Arbeiter im Weinberg. Ein Bibelgespräch zwischen einem Grundschüler und einem Neutestamentler, in: *JBKTh* 2 (2003) 54-59, 58f.

Kinder bei ihrer Betrachtung besonders auf zwischenmenschliche Beziehungen achten, auch andere als die angebotenen Figuren (David) als Identifikationsfiguren übernehmen können und Handlungsoptionen abwägen, die keine zentrale Rolle spielen, aber durchaus bedenkenswert erscheinen. Umgekehrt heißt das aber nicht, dass Kinder nicht ebenso fähig sind, auf dem Hintergrund von eigenen Erfahrungen Empathie mit David zu üben und zu überlegen, an welcher Stelle des Geschehens noch eine Chance auf ‘Heilung’ – auch nach dem Tod des Uria – möglich gewesen wäre.<sup>44</sup>

Wenn sich Schüler/innen einer dritten Jahrgangsstufe bei der Interpretation der Perikope Mk 9,33-37, in der die Jünger darum streiten, wer der Größte von ihnen ist, mit dem Kind identifizieren, das Jesus in die Mitte nimmt, und sich dadurch stark und angenommen fühlen können, zeigt dies, dass diese Geschichte für Kinder immer schon in ihre eigene Gegenwart hineinreicht. Gleichzeitig können die Schüler/innen aber auch das Kind mit dem weihnachtlichen Jesuskind identifizieren und somit einen erstaunlichen Verstehenszugang zum Schlusslogion („Wer das Kind aufnimmt, nimmt mich auf.“) finden. Auf die Frage, warum sie die Handlung Jesu gut fänden, kann ein Kind sogar antworten, weil „Jesus damit zeigen wollte, dass Gott der Größte ist“. Offenbar können Kinder mit dem theologischen Paradoxon vom Größten im Kleinsten im Kontext dieser Perikope relativ problemlos umgehen.<sup>45</sup>

Die verschiedenen Formen einer ‘lebenspraktischen Hermeneutik’ kindlicher Deutungen werden von Erwachsenen oft nur belächelt, ohne aber die sich aus einer solchen ‘Verfremdung des Vertrauten’ ergebenden Konsequenzen genauer zu betrachten. Wenn etwa eine Erstklässlerin zu dem Problem, warum Maria in Lk 10,38-42 den besseren Teil gewählt habe, zu bedenken gibt, dass Maria vielleicht gar nicht kochen konnte, dann zeigt sich darin, wie das Kind versucht, den Text nicht normativ, sondern situativ zu verstehen. Im Ringen um ein Verstehen der Jesusworte bekommt die Überlegung der Verschiedenheit – jeder und jede nach seinen/ihren Möglichkeiten – Platz und damit ein mehrdimensionaler Blick, der die Bedeutung dieser Perikope nicht nur engführt auf die Frage nach der Bewertung von Alltagsarbeit auf der einen Seite und der Beschäftigung mit geistigen, theologischen Inhalten auf der anderen Seite.<sup>46</sup>

Eine situationsbezogene Deutung der Kinder meint dabei weniger die Einordnung in eine eindeutig zu beschreibende kindliche Alltagswelt, sondern in einen tagesabhängigen, sich ständig verändernden Erfahrungskontext. Setzen sich Schüler/innen beispielsweise über mehrere Stunden mit einem biblischen Text auseinander, finden sie je nach aktuellem Anlass immer wieder neue Verstehensmöglichkeiten. Im Gegensatz zu Erwachsenen halten sie aber nicht unbedingt an einmal gewonnenen Erkenntnissen fest oder suchen nach einer argumentativen Stringenz, sondern lassen sich von dem leiten,

<sup>44</sup> Vgl. *Dietrich Rusal*, „Der David hat ja ein Herz gestohlen“ (2 Samuel 11,1-12,15a) – Davids Ehebruch mit Bathseba, der Mord an Uria und Nathans Bußpredigt, in: JBKTh Sonderbd. AT (2004) 169-180.

<sup>45</sup> Vgl. *Wolfgang Fenske*, Die um die Größe streitenden Jünger und das Kind (Mk 9,33-37). Auslegung mit Kindern einer 3. Klasse, in: JBKTh Sonderbd. NT (2006) 42-59, 57f.

<sup>46</sup> Vgl. *Elisabeth Naurath*, „Ein Jünger kann doch das Essen vorbereiten. Der kennt doch schon alle Geschichten, die Jesus von Gott erzählt!“ Grundschulkinder deuten den Text von Maria und Martha (Lk 10,38-42), in: ebd., 60-72, 70f.

was sie im Augenblick für angemessen und notwendig halten.<sup>47</sup> Versuche, den Zugang von Kindern zu (biblischen) Texten vereindeutigen oder die Konstruktionsregeln von Kindern genauer bestimmen zu wollen, dürften daher vermutlich eher fehlschlagen. Zudem können Unterrichtsversuche zeigen, dass gerade bei sperrigen Texten der Verzicht auf eine religionsunterrichtliche Vereindeutigung die Kinder in ihrem Interpretationseifer eher ermuntert. Die Deutungsversuche der Kinder werden dabei keineswegs zunehmend spekulativer und phantastischer, sondern bleiben trotz der Suche nach anschlussfähigen Verstehensoptionen eng am biblischen Text. Die Fremdheit des Textes wird offenbar respektiert, ohne sie voreilig an die eigene Lebenswelt zu assimilieren.<sup>48</sup>

### 3. Erste und zweite Naivität

Kehren wir nochmals zur Ausgangsfrage zurück: Warum können kindliche Perspektiven für unsere eigene Bibellektüre eine Bedeutung gewinnen? Ein anfängliches Lachen über manche Kinderäußerung zur Bibel ist, wie wir gesehen haben, weniger ein Zeichen für ein fehlendes Ernstnehmen als vielmehr Ausdruck dafür, eigene Denk- und Lesemuster zu hinterfragen. Der Ansatz einer kindertheologischen Bibellektüre kann die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels, der aus solchen Kinderäußerungen erwächst, einmal mehr bestätigen. Darüber hinaus gelingt es mit Hilfe dieses Ansatzes, die Kinderäußerungen zur Bibel auch in einen größeren theologischen und exegetischen Zusammenhang einzuordnen.

Trotzdem bleibt in meinen Augen das enorme Interesse der Erwachsenen für Verstehenszugänge und Deutungsversuche von Kindern zur Bibel erstaunlich. Keinem religions- oder bibeldidaktischen Ansatz war es in den letzten Jahren in dieser Weise vergönnt, auch das Interesse von Fachwissenschaftler/innen so sehr zu wecken, dass diese selbst einen solchen methodischen Zugang mit Kindern erproben und dokumentieren wollen, ohne Sorge haben zu müssen, von Fachkolleg/innen belächelt zu werden. Auch wenn die Einsicht in die Grenzen der eigenen Fachwissenschaft und die sich daraus ergebende Notwendigkeit einer Grenzüberschreitung und Interdisziplinarität in den letzten Jahren gewachsen ist, erklärt sich dadurch meines Erachtens noch nicht hinreichend die besondere Neugierde verschiedener Vertreter/innen der exegetischen Fachwissenschaft für die Umsetzung kindertheologischer Überlegungen in der schulischen oder gemeindlichen Praxis.

Ein Erklärungsversuch ergibt sich möglicherweise aus einer Diskussion, die innerhalb der Religionspädagogik bereits Ende der 1980er Jahre um die Frage geführt wurde, inwieweit die so genannte 'Erste Naivität' von Kindern im Elementar- und Grundschulbereich zu schützen sei. Auf der einen Seite wurde die Gefahr einer frühzeitigen Entmythologisierung beschworen, die sich zu stark am theologischen Denkniveau von Erwachsenen orientiere und Kindern allzu früh die für eine gelingende Kontingenzbewäl-

<sup>47</sup> Vgl. bspw. *Schiefer Ferrari / Schmid* 2008 [Anm. 20].

<sup>48</sup> Vgl. *Cornelia Oswald*, „... auf die harte Erde kommt er runter“. Vom Gipfelerlebnis in die Mühen der Ebene (Mt 17,1-9). Jesu Verklärung in der Interpretation von Schülern und Schülerinnen, in: *JBKTh Sonderbd. NT* (2006) 139-149, 147f.

tigung notwendigen anthropomorphen und magischen Bilder nehmen wolle.<sup>49</sup> Auf der anderen Seite wurde gerade darin eine Fixierung auf artifizielle und animistische Vorstellungen und damit eine Infantilisierung der Kinder gesehen und daher vehement für die Notwendigkeit einer erklärenden Weiterführung kindlicher Überlegungen plädiert.<sup>50</sup> Auch wenn in beiden Positionen durchaus die Bedeutung einer ‘Ersten Naivität’ für die religiöse Entwicklung von Kindern gesehen wurde, wurde dennoch kontrovers diskutiert, inwieweit beziehungsweise ab wann Erziehende korrigierend eingreifen sollten, um Kinder auf dem Weg zum Erwachsenwerden zu unterstützen.<sup>51</sup>

Allerdings wurde bei dieser Diskussion um die ‘Erste Naivität’ zu wenig der Begriff der ‘Zweiten Naivität’ berücksichtigt, der für die Erfassung der ‘Ersten Naivität’ unbedingt notwendig ist, will man nicht einen falschen Gegensatz von kindlicher Gefühlswelt versus dem Intellektualismus der Erwachsenen aufbauen. Zumal die religionspädagogische Verwendung des Begriffs der ‘Ersten Naivität’ vor allem auf die erstmals 1960 erschienen Überlegungen des Philosophen *Paul Ricoeur* zurückgreift, der diesen Begriff ausschließlich in der Gegenüberstellung zu einer ‘Zweiten Naivität’ verwendet.<sup>52</sup> Zudem geht es bei *Ricoeur* – sehr kurz gefasst – um eine Erste und Zweite Naivität in der Geistesgeschichte der Menschheit, zunächst aber nicht um zwei Phasen innerhalb der religiösen Entwicklung des Menschen. Bei *Ricoeur* bezieht sich der Begriff der Naivität auf die ursprüngliche Unmittelbarkeit der Symbolwelt des Glaubens und es stellt sich die Frage, wie diese Unmittelbarkeit und die reine Reflexion des Denkens zusammengehen können. Auch wenn wir heute nicht mehr zu dieser ersten Unmittelbarkeit sprich Naivität zurückkehren können, können wir durch den hermeneutischen Zirkel einer kritischen Interpretation zumindest einer zweiten Unmittelbarkeit zustreben. Durch einen zirkulären Bezug zwischen Glauben und Verstehen – man muss verstehen, um zu glauben, und man muss glauben, um zu verstehen – kommt es zu einer paradoxen Verschränkung der ersten und zweiten Unmittelbarkeit des Glaubens.

Will man den Gedanken der ‘Ersten und Zweiten Naivität’ dennoch auf die religiöse Entwicklung eines Einzelnen beziehen, wird man daher sehr viel deutlicher auch die Verschränkung betonen müssen. Das bedeutet nach dem Religionspädagogen *Rainer Oberthür* in der Konsequenz dann nicht nur, dass Kinder „dank ihrer Fähigkeit zur Intuition bereits an einem gläubigen ‘Verstehen’ auf der Grundlage ‘Zweiter Unmittelbarkeit’ teilhaben können“<sup>53</sup>, sondern dass Erwachsene auf der Ebene der ‘Zweiten Unmittelbarkeit’ das eigene Kindsein (wieder) zulassen können. Die Chance wechselseitigen

<sup>49</sup> Vgl. *Anton A. Bucher*, „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“. Plädoyer für die erste Naivität, in: KBI 114 (9/1989) 654-662.

<sup>50</sup> Vgl. *Bernhard Grom*, Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die ‘Erste Naivität’, in: KBI 114 (11/1989) 790-793.

<sup>51</sup> Vgl. *Fritz Oser / Helmut Reich*, Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. Zu Bernhard Groms Replik auf Anton A. Buchers Plädoyers für die ‘Erste Naivität’, in: KBI 115 (3/1990) 170-176; *Lothar Kuld*, Kinder denken anders. Anmerkungen zur Kontroverse um die ‘Erste Naivität’, in: KBI 115 (3/1990) 180-185.

<sup>52</sup> Vgl. *Paul Ricoeur*, Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg/Br. – München 1971, 395-406.

<sup>53</sup> *Rainer Oberthür*, Die ‘Erste Naivität’ ist in der ‘Zweiten’ ‘aufgehoben’. Überlegungen zum Verhältnis zwischen ‘Erster’ und ‘Zweiter Naivität’, in: KBI 115 (3/1990) 176-179, 178.

Lernens liegt dann gerade in der Begegnung der unterschiedlichen Weisen des Verstehens.

„Das Kind kann im Rahmen seiner Verstehensmöglichkeiten der Wahrheit des Glaubens begegnen und zugleich an der ‘Zweiten Naivität’ seines Gegenübers durch Einfühlung und Identifikation teilhaben und wachsen. Der/die Lehrer/in (Erzieher/in) kann sich auf das Kind in seiner (weitestgehend) ‘Ersten Naivität’ einlassen und von der Wahrheit dieser Unmittelbarkeit lernen.“<sup>54</sup>

*Oberthür* geht allerdings davon aus, dass dies nur jenen gelingen könne, „die sich ihr Kindsein, ihre ‘Erste Unmittelbarkeit’ im positiven Sinne erhalten“<sup>55</sup> würden. Vorsichtiger ist meines Erachtens wohl zu formulieren, dass man als Erwachsener diese ‘Erste Unmittelbarkeit’ zwar als Teil der eigenen Biografie anerkennen, aber nicht mehr zu ihr zurückgelangen kann. Die Erfahrung der ‘Ersten Naivität’ von Kindern kann aber eine Herausforderung bedeuten, sich auf die Suche nach der eigenen ‘Zweiten Unmittelbarkeit’ zu begeben. Wenn man sich als Erwachsener im Sinne *Ricoeurs* mittels eines hermeneutischen Zirkels beim Interpretieren der nachkritischen Form unmittelbaren Glaubens zumindest anzunähern vermag, können die Interpretationsversuche von Kindern bei dieser Suche nach der ‘Zweiten Naivität’ in besonderer Weise anregend sein, nicht aber den eigenen Interpretations- und Verstehensweg ersetzen.

Um nochmals auf das Bild von *Rogier van der Weyden* zurückzukommen, bedeutet das dann eben doch, dass es nicht genügt, sich darüber zu amüsieren, welche überraschenden Zugriffsmöglichkeiten Kinder zur Bibel finden, sondern bedeutet, immer wieder selbst nach der ‘Verfremdung des Vertrauten’ zu suchen, um offen zu bleiben für das Unerwartete und Überraschende (vgl. Abb. 1).

<sup>54</sup> Ebd., 179.

<sup>55</sup> Ebd.

Michael N. Ebertz / Martin Fischer (Hg.), Spontan – spirituell – sozial. Eine explorative Studie zur kirchlichen Jugendarbeit in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ostfildern (Schwabenverlag) 2006 [134 S.; ISBN 978-3-7966-1315-9]

Katrin Fauser / Arthur Fischer / Richard Münchmeier, Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Evangelischen Jugend (Jugend im Verband; Bd. 1), Opladen – Farmington Hills (Budrich) 2008 [312 S. plus Anhang; ISBN 978-3-86649-106-9]

Katrin Fauser / Arthur Fischer / Richard Münchmeier (Hg.), „Man muss es selbst erlebt haben ...“. Biografische Porträts Jugendlicher aus der Evangelischen Jugend (Jugend im Verband; Bd. 2), Opladen – Farmington Hills (Budrich) 2006 [319 S.; ISBN 978-3-86649-066-6]

Mike Corsa (Hg.), Praxisentwicklung im Jugendverband. Prozesse – Projekte – Module (Jugend im Verband; Bd. 3), Opladen – Farmington Hills (Budrich) 2007 [219 S.; ISBN 978-3-86649-067-3]

Trotz merklich schwindender Bedeutsamkeit von Religion, Konfession und Kirchen einerseits und hoch professioneller Konkurrenz auf dem Freizeitmarkt andererseits erweisen sich kirchliche Jugend(verbands)gruppen seit Jahrzehnten als erstaunlich stabiler Lern- und Lebensort. Waren differenzierte Untersuchungen dieses Handlungsfeldes bislang äußerst rar, so markieren die hier besprochenen Studien einen erfreulichen Wendepunkt. Im Zentrum steht jeweils die Perspektivik der jugendlichen Mitglieder und Mitarbeiter/innen in Gruppe und Verband. Diese wird empirisch rekonstruiert, um Eigenart und Aussichten kirchlicher Jugendarbeit zu ergründen.

Der Band „Spontan – spirituell – sozial“ verdankt sich der Kooperation zwischen *Bischöflichem Jugendamt Rottenburg-Stuttgart* und *Katholischer Fachhochschule Freiburg*. Hauptautor/innen dieser qualitativ-empirischen Regionalstudie sind acht Diplomand/innen, die von Michael N. Ebertz begleitet wurden. Um die Motivation von Jugendlichen zu erkunden, die kirchliche Jugendarbeit durch ihr Engagement konstituieren, wurden im Jahre 2005 zwölf Einzelinterviews und sechs Gruppendiskussionen durchgeführt. Dezidiert narrative Impulse bleiben im Leitfaden (20f.) unterbelichtet, über den Modus der erst fallimmanenten, dann fallvergleichenden Auswertung (vgl. 23) finden sich kaum brauchbare Informationen. Wie dem auch sei, im Fallvergleich eruieren die Autor/innen drei prägnante Muster der Selbstverortung im Jugendverband. Plakativer werden diese „Orientierungstypen“ (25 et pass.) als „*Spirits*“, „*Humans*“ und „*Funs*“ bezeichnet. Sie in üppigem Rekurs auf vielfältige Transkriptbelege aufzuhellen, bildet den Schwerpunkt des Bandes.

Engagement in Jugendgruppen speist sich der *Rottenburger Untersuchung* zufolge aus unterschiedlicher Motivik, die sich typologisch bündeln lässt. Die zwar markante, aber quantitativ unbedeutende Gruppe der „*Spirits*“ bewege vor allem der Wunsch nach ausdrücklicher, inniger Gottesbeziehung. „Im Vordergrund stehen weniger Spaß und Gemeinschaft, vielmehr soll kirchliche Jugendarbeit ein Ort sein, wo man seinen Glauben leben und sich mit anderen jungen Menschen über Glauben und Religion austauschen kann.“ (45) Handlungsmotor der „*Humans*“ sei dagegen primär das Bestreben und Erleben, sich selbstbestimmt und tatkräftig für andere Menschen einzusetzen. „Sich für

andere engagieren und dabei selbst Spaß zu haben, schließt sich für sie nicht aus, im Gegenteil.“ (32) „In den Interviews beschreiben sie die kirchliche Jugendarbeit als eine tätige Gemeinschaft, die durch gemeinsame Aktionen zusammenwächst, wodurch ein Gefühl der Verbundenheit entsteht“ (56). Die Gruppe der „Funs“ schließlich suche und finde im Jugendverband vorrangig „Beziehungsspaß“ (39 und 116) mit Gleichgesinnten. „Sie erleben kirchliche Jugendarbeit als eine Möglichkeit, ihre Freizeit in Gemeinschaft mit anderen jungen Menschen zu gestalten. Hier finden sie Freunde und nahen Kontakt zu anderen jungen Menschen.“ (77)

Die *Rottenburger Studie* trägt „explorativen Charakter“ (15). Ihre Typologie erscheint gewagt, was Grenzen und Stärken birgt. Statt einer stringenten Auswertungsmethodologie dominiert ein illustrativer Gebrauch von Textfragmenten. Gerade die Abgrenzung zwischen „Humans“ und „Funs“ wirft Fragen auf (vgl. 32). Zweifelsohne sensibilisieren die Befunde für die Heterogenität der jugendlicher Verbandsmitglieder. Überdeutlich wird, dass nicht religiöse, sondern zwischenmenschliche Motive für das Gros derer, die sich in kirchlichen Jugendgruppen betätigen, ausschlaggebend sind (insb. 103). Dass sie Kirche in aller Regel durchaus kritisch sehen (vgl. 47, 66f., 90 und 112-114), wohl aber als Freiheit eröffnender Raum suchen (insb. 62, 64 und 78), könnte sich angesichts aktueller Restaurationstendenzen im Katholizismus über kurz oder lang zur Zerreißprobe auswachsen.

Das zweite hier zu besprechende Forschungsprojekt, dessen Befunde und Überlegungen stolze drei Bände umfassen, entstand in Kooperation zwischen der *Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej)* und ausgewiesenen Expert/innen der empirischen Jugendforschung (*Katrin Fauser, Arthur Fischer, Richard Münchmeier u.a.*). In bislang unerreichter Professionalität und Differenziertheit wird erkundet, wie Jugendliche selbst verbandliche „Realität“ [...] herstellen“ (1/13). Um „die Erforschung eines Jugendverbandes aus Sicht der Jugendlichen“ (1/29) zu bewerkstelligen, bedient sich das bundesweite Projekt vielfältigster Untersuchungsmethoden (vgl. 1/38-45).

*Band 1* dokumentiert und bedenkt Ergebnisse quantitativer Provenienz, qualitative Daten dienen allenfalls der Illustration. In getrennten Umfragen, deren Skalen auf eigenen Voruntersuchungen fußen, wurden dabei *Reichweite* und *Realität* der evangelischen Jugendverbandsarbeit erkundet.

Die bundesweit repräsentative Reichweitenuntersuchung, an der 3.020 Heranwachsenden zwischen 10 und 20 Jahren teilnahmen, verzichtet auf die bloße Abfrage einer formellen Mitgliedschaft. Stattdessen wird in flexiblerer Weise erkundet, ob sich die Proband/innen an Gruppen, Einrichtungen oder Aktivitäten nicht kommerzieller Träger betätigt haben und inwieweit sie letztere zu benennen wissen (1/81f.). Die somit ermittelte Reichweite beträgt respektable 10,1% für die evangelische bzw. 8,8% für die katholische Jugendarbeit (1/83). Die Autor/innen folgern:

„Solange christliche Jugendarbeit sich nicht selbst freiwillig auf bestimmte Zielgruppen beschränkt, wird sie eine wichtige Rolle für die Jugendlichen und damit für die Gesellschaft spielen.“ (1/85)

„Herzstück“ (1/33) und „Zentrum“ (1/43) des gesamten *aej-Projekts* ist zweifelsohne die umfängliche und facettenreiche Rekonstruktion der „subjektiv erfahrene[n] Realität

des Verbands“ (1/88) auf Basis von 2.280 Interviews, die 2004 stattfanden. Die repräsentative Quotenstichprobe konzentriert sich auf 10- bis 20jährige, „die in Kontakt mit evangelischer Jugendarbeit sind“ (1/218) oder waren. Wie auch in der *Rottenburger Studie* erweist sich der Wunsch und das Erleben von „Gleichaltrigengeselligkeit“ (1/25 et pass.) in einer vertrauten Gruppe als das überragende Teilnahmemotiv:

„Die Freunde und die anderen Gruppenmitglieder sind für Jugendliche von zentraler Bedeutung für die Teilnahme an einem jugendverbandlichen Angebot. Man kann die Bedeutsamkeit der 'anderen in der Gruppe' aus Sicht der Jugendlichen gar nicht hoch genug einschätzen. Dies trat bei allen empirischen Zugängen, die diese Studie gewählt hat, eindringlich zu Tage“ (1/142)

Das Erleben tragfähiger Gemeinschaft in der Gruppe ist der entscheidende Motor verbandlicher Jugendarbeit (insb. 1/66 sowie 3/97). Wie die *aej-Studie* überzeugend herausarbeitet, korreliert das Gemeinschaftsmotiv signifikant mit dem Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung, nach sinnvollem Einsatz für Andere und nach Selbstbestimmung (insb. 1/137). Die Hochschätzung einer verlässlichen Gruppe lässt sich somit schwerlich als regressive Flucht vor den Herausforderungen einer autonomen Lebensführung missverstehen. Wer die Gruppe sucht, dem liegt in aller Regel fern, sich aus der Verantwortung für die eigene Biographie zu stehlen. Die Sehnsucht nach gemeinschaftlichem Zusammenhalt scheint verschwistert mit dem Wunsch, in Freiheit und ohne Zwang für sich selbst und für Andere zu sorgen (insb. 1/140).

Trotz vielfacher Längen und Wiederholungen und manch verzichtbarem, weil unergiebigem (1/167-181 und 248-267) oder phrasenhaftem (1/268-278) Einzelkapitel setzt *Band 1* der *aej-Studie* doch Maßstäbe für eine empirisch solide Bestandsaufnahme kirchlicher Jugendarbeit. Während (wie so oft!) keine signifikanten Geschlechterdifferenzen sichtbar werden (insb. 1/23 und 245), besticht die Herausarbeitung markanter Ost-West-Gegensätze (insb. 1/111-122). Zum Stellenwert altersnaher Gruppenleiter/innen finden sich widersprüchliche Aussagen (vgl. 1/101-103.109 vs. 1/205.207).<sup>1</sup>

Als ebenso überraschendes wie religionspädagogisch brisantes Fundstück erweist sich ein knappes Kapitel (1/235-241), das jenen Proband/innen auf den Zahn fühlt, die den selbst erlebten Konfirmandenunterricht irrtümlich als 'Jugendarbeit' codiert hatten. Deutlich wird, dass Jugendliche ein katechetisches Handlungsfeld wie eben den Konfirmandenunterricht ganz im Gegensatz zu originären Jugend(verbands)gruppen überaus häufig als ungeliebte Pflicht mit lebensferner und langweiliger Inhaltlichkeit wahrnehmen. Gerade im Kontrast zum hochgradig selbstbestimmten, freiwilligen, langfristigen und geselligen Setting der Jugendarbeit wird offenkundig, wie schwierig sich die Herausforderung gestaltet, außerschulisch katechetische Lernprozesse zu ermöglichen, die christliche Inhaltlichkeit dezidiert zur Sprache bringen, ohne als aufgepfropft und künstlich empfunden zu werden.

*Band 2* der *aej-Studie* konzentriert sich auf die geglättete und geraffte (vgl. 2/10) Dokumentation von 16 biographischen Interviews mit jungen Menschen, die in der evangelischen Jugendarbeit aktiv sind oder waren. Dass die oftmals sehr ausdrucksstarken Texte nur oberflächlich gesichtet werden (2/13-29) und eine Sprache wie Inhalt nach-

<sup>1</sup> Die These, dass „Jugendliche selten die Leitung der Gruppen inne[haben]“ (1/109), wird durch die Aussagen in *Band 2* beinahe durchgängig widerlegt!

vollziehbar ergründende qualitative Analyse ausbleibt, erweist sich als verpasste Chance. Der mangels ernsthafter Auswertung ungehobene Schatz der „biographischen Profile“ spiegelt ein beeindruckendes Spektrum an Ausformungen und Aneignungsweisen evangelischer Jugendarbeit. Ob Pfadfinderstamm, Jugendtreff oder Ten Sing, in aller Regel steht das interpersonale Miteinander an erster Stelle („Zusammen sitzen, zusammen was machen, untereinander befreundet sein, untereinander plaudern können“; 2/207) und wird den Jugendlichen ein Maximum an Selbstverantwortung zugetraut und zugemutet („Das hat man *geleistet*, das hat man *selber* gemacht!“; 2/288). Zum christlichen Glaube positionieren sich die Interviewten höchst unterschiedlich. Etliche ihrer Selbstaussagen würden eine dezidiert *religionspädagogische* Betrachtung lohnen, etwa wenn eine 21jährige um autonomen Glauben ringt (2/107-124) oder ein 19jähriger seine freikirchliche Spiritualität profiliert (2/137-154).

Wie sich die empirisch rekonstruierbare Perspektivik von Jugendlichen für eine „subjektorientierte Praxisentwicklung“ (8 et pass.) fruchtbar machen lässt, sondiert *Band 3* der *aej-Studie*. Das Buch eröffnet Einblicke in vielfältige Praxisentwicklungsprojekte, in denen Verantwortliche der Jugendarbeit mit Sozialwissenschaftler/innen kooperierten (vgl. 3/39-91). Handlungsperspektiven für das ‘Kerngeschäft’ der Jugendverbände, nämlich für die alltägliche, von Jugendlichen geprägte Gruppenarbeit vor Ort, liefern besagte Projekte jedoch kaum, was wahrscheinlich daran liegt, dass hier überwiegend hauptberufliches Verbandspersonal am Werke war. Was Jugendliche selbst am Lebens- und Lernort der evangelischen Jugendarbeit fasziniert, bündelt eine (die repräsentativen Befragungen ergänzende) Regionaluntersuchung aus *Nordelbien* (3/111-137):

„Betrachtet man die Ergebnisse aus der Perspektive der ‘Anbieter’ von evangelischer Kinder- und Jugendarbeit, so wird deutlich, die Arbeit kann die befragten Jugendlichen nicht allein und auch nicht vorrangig über das Motiv ‘sich mit religiösen Inhalten zu beschäftigen’ erreichen. [...] Jugendliche gehen in die Gruppe, wenn und weil sie Geborgenheit in der Gemeinschaft ermöglicht, Gelegenheiten bietet, etwas Sinnvolles für andere und für die eigene Entwicklung zu tun, und Selbstbestimmung respektiert; wenn dies erfüllt ist, kann die Gruppe ein Ort sein, an dem religiöse Motive ihre Heimat finden.“ (3/136)

Die *Rottenburger Studie* und das *aej-Projekt* stellen eindrucksvoll vor Augen, dass in der kirchlichen Jugend(verbands)arbeit Heranwachsende unterschiedlichster Glaubensidentifikation und -ferne zusammenfinden, die zwischenmenschliche Gemeinschaft und freiheitliche Aktivität suchen. Wer Eigenart, Chancen und Grenzen kirchlicher Jugendgruppen angemessen analysieren und reflektieren will, darf allerdings deren religiösen Aspekt nicht unterbelichten, wozu die *aej-Studie* mangels entsprechender Expertise neigt. Sträflicher noch ist die andernorts gängige Tendenz, kirchliche Jugendarbeit entgegen ihrem realen Profil auf den religiösen Gesichtspunkt zu verengen und als bloße ‘Jugendpastoral’ misszuverstehen. Schon viel zu lange fehlt ein religionspädagogischer Forschungsdiskurs, der den Eigenwert der Jugend(verbands)arbeit als soziales und biographisches Lernfeld ernstnimmt, aber auch wach ist für darin implizierte, anschlussfähige, stets freiwillige Möglichkeiten eines religiösen Lernens, das weit mehr ist als bloße „Weitergabe von Inhalten und Traditionen“ (3/79).

*Hildegard Bonse*, „...als ob nichts passiert wäre“. Eine empirische Untersuchung über die Erfahrung trauernder Jugendlicher und Möglichkeiten ihrer Begleitung durch die Schule (Zeitzeichen; Bd. 22), Ostfildern (Schwabenverlag) 2008 [456 S.; ISBN 978-3-7966-1406-4]

Die hier zur Besprechung anstehende empirische Studie über die Erfahrungen trauernder Jugendlicher wurde im Herbst 2007 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen als Dissertation angenommen. Das Vorhaben, das mit dieser Arbeit realisiert worden ist, ist hoch zu schätzen: wegen des Themas, das tatsächlich als eine Art 'terra incognita' in den Humanwissenschaften und der Religionspädagogik anzusehen ist, wegen der praxisrelevanten Einsichten, die es vermittelt, und wegen der wertvollen Interviews, die die Autorin mit Jugendlichen geführt hat, die den Verlust eines/einer Familienangehörigen erlitten haben und denen sie in ihrer Arbeit eine authentische Stimme zu geben vermag.

Zunächst werden die Leser/innen mit zentralen Auffassungen und Einsichten psychologischer Trauertheorien bekannt gemacht (17-41). Dem schließt die Verfasserin in einer kulturkritischen Perspektiveneinstellung gesellschaftlich vermittelte Umgangsformen und Möglichkeiten des Trauerns an (42-49). Nach einer biblischen, kulturgeschichtlichen und praktisch-theologisch akzentuierten Vergewisserung über den Ort der Trauer in der Religion, respektive des Christentums, werden „Wege aus der Trauer“ aufgezeigt (58-75). Der zweite Hauptteil der Studie (77-135) widmet sich der Herausarbeitung spezifischer Merkmale des Jugendalters und stellt die darin begründeten besonderen Risiken und Aufgaben Jugendlicher heraus, die den Verlust eines Familienmitglieds zu bewältigen haben. Der dritte Teil (137-413) enthält das Kernstück der Arbeit: die empirische Untersuchung der Erfahrungen trauernder Jugendlicher. Ihr Erkenntnisinteresse fasst *Hildegard Bonse* in der Frage zusammen „warum ein Verlust in der engsten Familie im Jugendalter zu ganz spezifischen Problemen führen kann und warum Lehrern und Lehrerinnen in dieser Lebenssituation eine ganz besondere Aufgabe zukommt“ (137). Die Autorin hat ihr Datenmaterial aus persönlichen Interviews Jugendlicher sowie aus der Kommunikation mit Jugendlichen im Medium des Internet gewonnen. Insgesamt stellt sie 20 Jugendliche vor, die bereit waren, ihre Verlust- und Trauererfahrungen mitzuteilen. Die Erhebung des Datenmaterials und seine Auswertung werden mit Hilfe basaler Methoden qualitativer empirischer Sozialforschung (Leitfadeninterview, Verdichtungsprotokoll) durchgeführt. Die Studie endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (415-433) in Form von Desideraten zur individuellen Begleitung trauernder Jugendlicher im Rahmen einer Schulkultur, die personelle, unterrichtliche und institutionelle Ressourcen zur Unterstützung Jugendlicher, die den Verlust eines Familienmitglieds zu bewältigen haben, bereitstellt und nutzt.

Nüchtern, sachlich und einfühlsam führt *Bonse* mit ihrer Untersuchung die Not und Hilflosigkeit, die Stärke und den Lebenswillen Jugendlicher vor Augen, die ein Familienmitglied, sei es Vater, Mutter, Bruder oder Schwester, sei es durch Krankheit, Suizid oder Unfall, verloren haben. Sie macht auf die individuellen, nicht verallgemeinerbaren Erfahrungen trauernder Jugendlicher ebenso aufmerksam wie auf altersspezifische Gemeinsamkeiten wie die Ambivalenz gegenüber der Erwachsenenwelt, insbesondere ge-

genüber Lehrer/innen, von denen man Zuwendung in der Trauer erwartet und zugleich ablehnt. Man gewinnt einen empathischen Einblick in den unerträglichen Schmerz durch den erlittenen Verlust oder auch in die Erleichterung durch den Tod und in das verzweifelte Bemühen um Normalität in einer Situation, in der Normalität und Sicherheit verloren sind. Man erfährt von der Einsamkeit Jugendlicher und ihrer bewundernswerten Kraft, die sie für die Weiterführung eines schützenden und stützenden Familienlebens aufbringen. Man bekommt eine Vorstellung von der Nutzlosigkeit oder aber auch vom Trost vorgegebener Trauerrituale wie dem Begräbnis. Und es wird vor allem deutlich, wie hilflos Lehrer/innen trauernden Jugendlichen nicht selten gegenüberstehen, und dass es gleichwohl Grundeinstellungen gibt, die einen angemessenen Umgang mit trauernden Jugendlichen ermöglichen: Zuwendung und Respekt vor den Grenzziehungen, die Jugendliche vornehmen. Insgesamt wirft die Untersuchung die Frage nach dem systematischen Ort des Todes und seines Verständnisses in Theorie und Praxis von Pädagogik und Religionspädagogik auf.

Die Verfasserin vertritt eine nicht weiter reflektierte normative Auffassung der Trauer, ablesbar daran, dass sie Trauernde mit der „aktiven Verpflichtung“ zur Entwicklung einer „personenspezifischen Trauerarbeit“ belegt (58). Sie neigt manchmal zu überzogenen Interpretationen ihres Datenmaterials, z.B. wenn sie behauptet, Freundinnen einer Trauernden hätten die gesellschaftliche Tabuisierung der Trauer internalisiert (217), oder wenn sie das von einer Jugendlichen kritisierte Verhalten einer Religionslehrerin ihrerseits wertend kommentiert (335). Ihre gesellschaftskritische Behauptung von der sozial tabuisierten Trauer und der Mitwirkung des Christentums daran ist nur schmal belegt. Ein theologischer Zugriff zu ihrem Thema ist kaum erkennbar; dabei böten *Karl Rahner* und *Eberhard Jüngel* mit ihren Theologien des Todes eine gute hermeneutische, humanwissenschaftlich anschlussfähige Grundlage, ohne darüber Reibungsverluste in der differenzierten empirischen Erhebung hinnehmen zu müssen.

Die kritisch angeführten Schwächen mindern keineswegs den pädagogischen und religionspädagogischen Wert dieser Untersuchung, weisen allenfalls auf ungenutzte praktisch-theologische Potenziale dieser Arbeit hin.

Franz-Josef Bäumer

*Andreas Feige / Carsten Gennerich*, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen, Münster u.a. (Waxmann) 2008 [224 S.; ISBN 978-3-8309-1941-4]

*Andreas Feige* und *Carsten Gennerich* verstehen Religion und Religiosität als kulturelle Konzepte, die sich erst im gesellschaftlichen Diskurs konstituieren. Empirische Forschung kann ihnen anhand reflexiver Selbstwahrnehmungen von Individuen nachspüren und sie allenfalls auf (solchen) indirekten Wegen erschließen. Mit „der allemal insuffizienten standardisierten Befragung“ geht die Einsicht einher, „dass diese Versuche ‘eigentlich’ immer begleitet sein müssten von qualitativ-hermeneutischen Erhebungstechniken“ (20, vgl. a. 93). „Erst im Zusammenspiel beider Zugangsweisen lässt sich dann ein näherungsweise verlässliches Bild gewinnen“ (21).

Den Fragebogen bearbeiteten über 8.000 Jugendliche und junge Erwachsene, deren Alter schwerpunktmäßig zwischen 15 und 25 Jahren liegen dürfte (24; die Tabelle zur Altersverteilung ist leider unvollständig). Sie stammen mehrheitlich aus Berufsschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und erteilten Auskünfte zu vier Themen:

(1) *Ethik*: Verschiedene Maximen zur Erziehung eigener Kinder und zu gelingender Partnerschaft stehen zur Auswahl, auch Fragen zu Gewissen und Sünde stellen sich. Angesichts ihrer Ergebnisse charakterisieren die Autoren Gewissen als „Kohäsionskraft-Ressource“ (43) im privaten Kosmos und Sünde als „Beziehungstat“ im sozialen Nahbereich“ (49), schließlich als Begriff, dem bei aller Anthropozentrierung eine Transzendenzqualität nicht abgeht.

(2) *Emotionalität*: Bei Konflikten spielen für die Befragten Wut und der Wunsch nach Klärung zentrale Rollen. „Gemeinschaft“ weckt positive Empfindungen, Angst lässt sie besonders an unheilbare Krankheiten, Arbeitslosigkeit und Einsamkeit denken. „Gottes Segen“ ist vorrangig unter muslimischen Befragten positiv besetzt, auch Begriffe wie „religiös“ und „Moschee“ (bzw. „Kirche“).

(3) *Theologie*: Den eigenen Lebensverlauf bestimmen, so die einhellige Auskunft der Befragten, das familiäre Zusammenleben und die eigene Person; ausschließlich für die muslimischen Befragten steht dabei Gott bzw. Allah an erster Stelle. Es folgen Fragen nach dem Sinn und der Vorausgesetztheit des Lebens, einem Leben nach dem Tod und dem Beginn allen Lebens: Auch hier sind es die muslimischen Befragten, die besonders stark auf eine „Schöpfung Gottes“ und vergleichsweise selten auf „Urknall“ oder „Zufall“ setzen.

(4) *Kirche*: Drei Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen akzeptieren das Christentum als „Kulturgrundlage“ (106).

Auf Teil A (23-109), der die empirischen Ergebnisse dokumentiert, folgt Teil B (111-189), der ein zweidimensionales Wertefeld aufspannen und darin die Daten so verorten will, dass daraus eine Schülertypologie entsteht – in den Polaritäten von (1a) Beziehungs- oder (1b) Selbstorientierung in der einen sowie (2a) Autonomie- oder (2b) Traditionsorientierung in der anderen Dimension. Daraus resultieren vier Quadranten im Feld, denen die Autoren folgende Typen zuordnen: Humanisten (aus 1a und 2a), Statussuchende (aus 1b und 2b), Integrierte (aus 1a und 2b) sowie Autonome (aus 1b und

2a). Diese Typen werden mit den zentralen Inhalten des Fragebogens konfrontiert und in ihrem Antwortverhalten miteinander verglichen.

Auf diese Weise landet beispielsweise der Beziehungswert der Treue im Quadranten der Integrierten – in einiger Nähe zu den Humanisten (128), aber mit Distanz zu den beiden anderen Quadranten. Im Kontrast dazu zeigt aber die prozentuale Bejahung dieses Beziehungswerts, dass Treue bei allen Typen Priorität genießt: Die Zustimmungsqoten liegen für die Integrierten bei 91%, für die Humanisten bei 90%, und selbst die Status-suchenden und die Autonomen kommen auf jeweils 82% (129)!

Der schon genannte Wunsch nach Klärung bei Konflikten ist im Wertefeld bei den Humanisten verortet (und auch in der Zusammenfassung dort thematisiert, 188), und zwar so, dass auch die Integrierten nicht fern sind, jedoch wiederum die Status-suchenden und die Autonomen (148). Aber anders, als es das Wertefeld nahelegt, spielt auch unter ihnen der Wunsch nach Klärung im Vergleich zu anderen möglichen emotionalen Reaktionen die wichtigste Rolle, noch vor Gefühlen der Wut und der Niedergeschlagenheit (149).

Und unter den Gefühlen, die das Hören des Wortes „religiös“ auslöst, steht „Ernsthaftigkeit“ mitten im Quadranten der Integrierten. Die prozentuale Verteilung verschiedener emotionaler Assoziationen unter den vier Typen bestätigt, dass die Gruppe der Integrierten diese Gefühlslage häufiger zeigt als andere mögliche Reaktionen – und auch häufiger als die anderen drei Typen. Aus dem Wertefeld geht aber nicht hervor, dass sich bei den Gefühlen, die das Wort „religiös“ auslöst, insgesamt ohnehin nur begrenzte Zustimmungsqoten ergeben (158) – und auch nicht, dass die Ernsthaftigkeit für alle vier Typen eine vergleichsweise zentrale Rolle spielt, getoppt lediglich bei den Autonomen durch eine andere Assoziation: „altmodisch sein“.

Kann eine Verortung im Wertefeld hinreichend Aussagekraft gewinnen, wenn nicht nur eine, sondern alle vier Gruppen den Sinn ihres Lebens vor allem in dem finden, was sie je selbst gestalten können (174, jeweils zwischen 52% und 63%), und wenn wiederum alle vier Gruppen auf die Frage nach der Entstehung der Welt am häufigsten mit dem Urknall antworten (183, jeweils zwischen 52% und 59%)?

Neben den genannten Fragen zu den Wertefeldern stellen sich mir zwei weitere: Warum blieb es methodisch bei einer standardisierten Befragung, obwohl die Autoren die Notwendigkeit der Nutzung qualitativer Instrumente erkannt haben? Aus eigener Erfahrung weiß ich um den Aufwand solcher ‘Doppelstrategien’, aber auch um ihre Fruchtbarkeit. Und: Ist es um die Forschung zu ‘Jugend und Religion’ wirklich so schlecht bestellt, wie die Autoren behaupten (8f.)? Ich verweise etwa auf *Hans-Georg Ziebertz*, auf *Hartmut Beile* und neben *Jochen Sautermeister* (121) auf weitere Arbeiten am Tübinger Institut für berufsorientierte Religionspädagogik, die hier nicht vorkommen.

Die mit den Wertefeldern gegebene Kreativität schätze ich, und die darin möglichen Positionierungen zeigen, „dass und welcher Bedarf an religiöser Semantik zur Beschreibung der eigenen Befindlichkeit in der Welt und für die – oft mehr gefühlten als kognitiv gewussten – Weltdeutungskategorien existiert“ (203). Trotz dieses Fazits bleiben aber Fragen. Sie lassen es dringend geboten erscheinen, neben den Wertefeldern unbedingt auch die Tabellen zu konsultieren.

*Petra Freudenberger-Lötz*, Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Stuttgart (Calwer) 2007 [368 S.; ISBN 978-3-7668-3938-1]

Theologische Gespräche mit Kindern machen den Kern des Religionsunterrichts aus und sie zählen zum Schwierigsten, was sich in der Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind abspielen kann. Die einleitenden Thesen von *Petra Freudenberger-Lötz* treffen auf ungeteilte Zustimmung all derer, die Religion unterrichten, sind sie doch „als ganze Person, mit ihrem theologischen Wissen, ihrem Einfühlungsvermögen, ihren Gesprächskompetenzen herausgefordert“ (16). Und nicht nur Studierende und Berufsanfänger erleben Enttäuschungen über verpasste Gesprächschancen, die in dem Bewusstsein gründen, nicht nur eine Möglichkeit vertan, sondern *Wesentliches* in ihrem Religionsunterricht nicht erreicht zu haben.

*Freudenberger-Lötz* nimmt diese Erfahrung zum Ausgangspunkt, die Professionalisierung Studierender zu untersuchen und Anstöße zum forschenden Lernen im Religionsunterricht zu geben. Sie schließt damit nicht nur eine Forschungslücke, sie bietet zugleich eine hervorragende Analyse darüber, wie Religionsunterricht in der Grundschule 'geht'. Dazu trägt die überzeugende und sehr transparente Struktur des Forschungsvorhabens bei.

*Kapitel 1* (21-52) führt in „Theologische Gespräche mit Kindern“ ein, die wesentlicher Bestandteil des Grundschulreligionsunterrichts sind, aber in dessen Planung und Reflexion nicht selten ein Schattendasein führen, das sich auf das schlichte Schema 'Lehrerimpuls – erwartete Schülerantworten' reduziert. *Freudenberger-Lötz* zeigt, dass theologische Gespräche nur gelingen können, wenn Verstehensprozesse von Kindern wahrgenommen und Religion in ihrer Lebenswelt aufgespürt werden. Sie hält in diesem Kontext den Ansatz der „abduktiven Korrelation“ für weiterführend, da nur in ihm „gewagte Hypothesen“ als hermeneutischer Spielraum zur Verfügung stehen und die Selbsttätigkeit der Lernenden konsequent in den Mittelpunkt gestellt wird (51). In dieser Hinsicht erweist sich für die Autorin die in *Kapitel 2* (53-75) dargestellte konstruktivistische Sichtweise in besonderem Maße als anschlussfähig, da hier die Förderung jedes Schülers und jeder Schülerin in ihren je eigenen Konstruktionsweisen erfolgen kann und den Prozessstrukturen des Lernens die notwendige Bedeutung beigemessen wird. So ist es für *Freudenberger-Lötz* nur folgerichtig, „anregende Lernlandschaften“ im Unterricht entstehen zu lassen, um die vorfindbare Heterogenität in einer Klasse schöpferisch aufnehmen zu können und eigene Wissenskonstruktionen der Kinder zu ermöglichen. Konstruktivistische und kindertheologische Perspektiven werden hierbei auf sehr produktive Weise miteinander vernetzt. In *Kapitel 3* (76-99) diskutiert *Freudenberger-Lötz* den Stellenwert reflektierter Praxiserfahrung in der Lehrerbildung und leitet daraus die Forderung ab, durch Aktionsforschung in der Lehrerbildung eine forschende Haltung aufzubauen. Ihre Forschungswerkstatt sieht sie als reflective practicum, in dem die Dozentin als Gesprächspartnerin und reflektierende Praktikerin begleitend und unterstützend zur Verfügung steht. *Kapitel 4* (100-143) und *5* (144-218) stellen den übergreifenden Forschungsprozess dar. Methodologisch geschieht dies zunächst auf Basis der Grounded Theory (*Kap. 4*), die in prinzipieller Offenheit gegenüber dem Datenmaterial induk-

tiv eine Theorie über ein Phänomen zu entwickeln versucht und damit in besonderer Weise geeignet ist, dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden. *Kapitel 5* (Theologische Gespräche zum Verlorenen Schaf und zur Christologie) lässt die zuvor gewonnenen Erkenntnisse anschaulich werden und verleiht der Argumentation von *Freudenberger-Lötz* hohe Plausibilität. *Kapitel 6* („Herausforderungen für Studierende“; 219-245) und *7* (Zum Professionalisierungsprozess; 246-337) ergeben sich zum einen aus der reflektierten Praxiserfahrung, sind zum anderen aber parallel aufs engste mit den Implikationen der *Grounded Theory* und den Konkretisierungen von *Kapitel 5* verzahnt. Abschließend zieht die Verfasserin im *8. Kapitel* (338-350) Bilanz, indem sie den Stellenwert theologischer Gespräche mit Kindern in ihrer Verflochtenheit mit den Professionalisierungsprozessen Lehrender und der Kompetenzentwicklung von Schüler/innen herausstellt. Von großer Evidenz ist die Analyse darüber, an welchen Defiziten seitens der Unterrichtenden theologische Gespräche mit Kindern scheitern können. Sehr dezidiert fallen auch die hochschuldidaktischen Konsequenzen aus, die implizit auf Mängel in der Religionslehrer/innenbildung aufmerksam machen, zugleich aber als konstruktive und auch realisierbare Hilfestellungen gelesen werden können, diese Situation nachhaltig zu verbessern.

Die Habilitationsschrift von *Freudenberger-Lötz* ist mit Gewinn von allen zu lesen, die es mit Religionsunterricht zu tun haben, denn sie stellt nicht nur ihr Forschungsprojekt detailliert vor, zugleich wird in beeindruckender Weise vor Augen geführt, dass mit dem Maße zunehmender Professionalisierung der Unterrichtenden entscheidende Schritte in Richtung eines guten Religionsunterrichts stattfinden. Dazu gehört es auch, dass die Kompetenzen von Schüler/innen nicht idealistisch überhöht werden, sondern jedes Kind mit seinen Möglichkeiten, aber auch Grenzen, theologische Gespräche zu führen, gesehen wird. Beispielhaft für den dokumentierten Professionalisierungsprozess ist die im Rahmen der Reflexion erfolgte Feststellung einer Studentin, sie habe auch „starke“ Antworten von den Kindern ihrer Gruppe erwartet und sei in dieser Hinsicht enttäuscht worden (335). Nur aufgrund dezidierter Analysen, zu denen Studierende zunehmend befähigt werden, können diese enttäuschten Erwartungen in neue Handlungsoptionen umgemünzt werden. Im konkreten Fall bedeutete dies die Erkenntnis, dass neben der Ausrichtung auf rein verbale Beiträge, um die es in theologischen Gesprächen mit Kindern nun einmal geht, vielfältige Beteiligungschancen gesucht und weiter entwickelt werden müssen.

Dem Forschungsprojekt gelingt es, unterrichtliche Abläufe detailliert nachvollziehbar werden zu lassen und dadurch sichtbar zu machen, wie Aktionen und Interventionen seitens der Unterrichtenden jederzeit möglich sein können. So vermittelt das Projekt auf sehr überzeugende Weise, dass Kompetenz lernbar ist.

Die Ausführungen von *Freudenberger-Lötz* zu theologischen Gesprächen mit Kindern brechen – selbstverständlich – eine Lanze für eine Didaktik der Kindertheologie. Der Autorin ist es zu verdanken, einem in diesem Zusammenhang bisher noch zu wenig bedachten Aspekt die notwendige Aufmerksamkeit verschafft zu haben: Kindertheologie kann sich nur dort realisieren, wo ihr durch kompetente Lehrende Räume eröffnet werden.

*Christopher Haep*, *Zeit und Bildung. Elemente einer christlichen Bildungskultur (Praktische Theologie; Bd. 83)* Stuttgart (Kohlhammer) 2007 [304 S.; ISBN 978-3-17-019612-4]

Die pointierte Angabe der Problemstellung der Arbeit von *Christopher Haep* auf der Rückseite des Buches mutet angesichts der aktuellen Diskussionen um bildungspolitische und bildungspraktische Grundfragen, angesichts der Erosionsprozesse und Infragestellungen des konfessionellen Religionsunterrichts im Kontext fortschreitender religiöser und weltanschaulicher Pluralität und angesichts der differenzierten Fragestellungen empirischer religionspädagogischer Forschung zur Individualisierung jugendlicher Lebenswelten und religiöser Sinnkonstruktionen auf den ersten Blick befremdlich 'universal' und 'fundamental' an: „Wie lässt sich heute eine ausdrücklich christliche Pädagogik theologisch formulieren? Wie lässt sich ein christlicher Bildungsbegriff fundieren?“ Und in der Tat versteht sich die in Bonn bei *Gottfried Bitter* entstandene Dissertation als eine praktisch-theologische bzw. religionspädagogische Arbeit „mit starkem systematisch-theologischen Einschlag“ (17). *Haep* entwickelt hier die Grundzüge eines genuin religionspädagogischen Bildungsbegriffs auf der Basis von Überlegungen zu einer systematisch bislang noch nicht entfalteten Theologie der Zeit. Er tut das in vier großen Schritten, die jeweils für sich genommen bereits reichlich Material für das intradisziplinäre Gespräch von Systematischer und Praktischer Theologie bieten, auch und gerade für das (kontroverse) Gespräch innerhalb der Religionspädagogik. Methodisch versteht sich die Arbeit als Beitrag einer theologischen Hermeneutik. Gleichsam unhintergebar verortet der Autor ihren Bezug auf die Transzendentaltheologie, nicht zuletzt, um „theologischen und schlimmstenfalls funktionalistischen Verkürzungen“ (74, Anm. 198) zu entgehen, die er bei stärker empirischen oder historischen Zugängen fürchtet.

In einem ersten Angang (19-78) vermittelt *Haep* Zusammenhänge von 'Zeit' und 'Bildung'. Die Umschau im Bereich soziologischer und philosophischer Gegenwartsanalysen und deren Konfrontation mit pädagogischen Kategorien und bildungspolitischen Optionen erweist die Frage nach 'Zeit' als drängende Frage der Gegenwart, insofern sich an ihr individuell-existenzielle und gesellschaftliche Dimensionen von Lebenszeit, Zukunft, Entscheidung, Verantwortung und letztlich auch die Möglichkeit des Scheiterns festmachen. *Haep* zeigt auf, dass und wie 'Zeit' in der existenziellen Spannung von Mortalität und Finalität des 'Zeitmangelwesens Mensch' auch und gerade unter den Vorzeichen einer 'de-eschatologisierten' Gegenwart Angelpunkt jeglicher Bildungsbe-mühung ist. Mit der nachdrücklichen Betonung des eschatologischen Aspekts von Zukünftig-keit im Horizont von Vollendung reklamiert er dabei zugleich das christliche Proprium eines auch an säkulare Begrifflichkeit anschlussfähigen religionspädagogischen Bildungsbegriffs.

Im zweiten (79-146) und dritten (147-220) Schritt sammelt und analysiert *Haep* philoso-phische und theologische Hinweise zu zeittheoretischen Fragestellungen. Die zunächst bei *Plotin*, *Augustinus*, *Martin Heidegger*, *Franz Rosenzweig* und *Emmanuel Lévinas* aufgefundenen Verstehenszugänge und Interpretationen von Zeitbewusstsein und Zeit-lichkeit bilden dabei nicht so sehr ein systematisches geistesgeschichtliches Fundament als vielmehr Orientierungsmarken auf dem Weg zu einer systematisch-theologischen

Klärung. Diese Klärung erfolgt sodann vor allem im Rekurs auf trinitätstheologische Überlegungen. In Anlehnung an *Josef Wohlmuth* entfaltet *Haep* den Gedanken der heilsgeschichtlichen Gegenwart Gottes in der Zeit, durch die Zeit, auf Vollendung hin: „Die immanente Trinität sei nichts anderes als die eschatologische Wahrheit der ökonomischen;“ (179) bzw. mit Bezug auf *Wolfhart Pannenberg*: „Inkarnation – das ist [...] als Gottes Anwesenheit in unserer Gegenwart ‘Inzeitlichkeit’ des ewigen Gottes“ (183).

Die hier gewonnenen Auskünfte zur Selbstmitteilung Gottes und der Gegenwart des Heils unter den Konditionen von Zeitlichkeit werden im vierten Schritt (221-274) in ein praktisch-theologisches Bildungsverständnis überführt. Dabei spielen die vorangegangenen systematisch-theologischen Erörterungen zur Verantwortung für den Anderen als Konsequenz der Selbstmitteilung des ganz Anderen eine besondere Rolle. Die genuin theologische Herkunft des christlichen Ethos und die daraus erwachsende Verpflichtung erweisen sich als fundamental für die religionspädagogische Grundlegung des Bildungsbegriffs. Dieser wiederum nimmt dezidiert die „Öffnung und Offenheit des personalen Selbstvollzugs auf Endgültigkeit vor Gott hin“ (232) in den Blick. So schließt sich der Kreis.

Grundvollzüge einer derart „zeittheologisch“ grundgelegten pädagogischen Praxis sind *martyria*, *diakonia*, *leiturgia* im Horizont des Leitbegriffs der *koinonia*. Das mutet religionspädagogisch vertraut an, klingt nach disziplinärem mainstream. Aber *Haep* entfaltet diese Grundvollzüge theologisch so steil wie schon seine vorherigen systematischen Überlegungen und reformuliert damit die Religionspädagogik als eine theologische Disziplin, die es im Letzten mit den Zumutungen des Glaubens zu tun hat, denen sie nicht durch die kulturanthropologische Hintertür entkommen kann. An die eher hermetische Binnenargumentation dieser Arbeit wären noch viele kritische Fragen zu stellen. Dennoch – touché!

Rita Burrichter

*Christian Höger*, Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse (Empirische Theologie, Bd. 18), Berlin (LIT) 2008 [358 S.; ISBN 978-3-8258-0799-3]

Die von *Christian Höger* vorgelegte Untersuchung widmet sich einem für Fragen religiösen Lernens und religiöser Entwicklung höchst brisanten Thema, nämlich den Naturwissenschaften als „Einbruchstelle“ für den Gottesglauben – eine Vorstellung, die seit den 1980er Jahren in der Religionspädagogik virulent ist und mehrfach (z.B. *Karl Ernst Nipkow*, *Martin Rothgangel*) aufgegriffen wurde. Der Publikation liegen Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung zugrunde, der es um die zentrale Frage geht: „Inwiefern findet bei Jugendlichen ein Traditionsabbruch statt, der als Diskontinuität zum christlichen Schöpfungsglauben zu verstehen ist?“ (31).

Der Autor präsentiert die Ergebnisse seiner Untersuchung in drei Teilen:

Im *ersten Teil* wird die Konzeption der Untersuchung entwickelt (12-85). Dabei wird in einem einleitenden Überblick zunächst aus (religions)soziologischer und entwicklungspsychologischer Perspektive die Bewusstseinslage heutiger Jugendlicher beleuchtet. Der „Entdeckungszusammenhang“ der Untersuchung geht zunächst von wissenschaftlichen, insb. religionssoziologischen, Diskussionen über religiöse Erfahrungen bzw. Gotteserfahrungen aus. Die Raster, die für die Analyse entwickelt wurden, sind höchst differenziert. So werden etwa folgende vier Eigenschaften des Transzendenten besonders herausgestellt: seine Planungsfähigkeit („Wille“), seine Relation zur Welt („Weltverhältnis“), seine Einstellung zur Welt („Welteinstellung“) sowie die „Bezeichnung“, die für das jeweils gemeinte Transzendente verwendet wird (63). Theologisch konzentriert sich die Untersuchung auf das Konzept der „*creatio originalis*“, nicht auf das der „*creatio continua*“ (69). Bevor der Blick speziell auf Erfahrungen mit dem Glauben an einen „Schöpfergott“ gerichtet wird, beleuchtet der Verfasser die für die Religionspädagogik mittlerweile zentralen Problemfelder „Individualisierung“ und „Pluralisierung“. Er favorisiert hierbei jene Richtung, die sich für eine Abkehr von der Diagnose einer radikalen Säkularisierung stark macht. Im *zweiten Teil* werden die empirischen Befunde vorgestellt (86-276). Ausgehend von Erläuterungen zu Methode und Methodologie wird ein weiter Bogen gespannt über fallbezogene und fallübergreifende Darstellungen der Ergebnisse bis hin zur empirischen Entwicklung der Matrix einer Welterklärungstypologie. Der Welterklärungsbegriff wird dabei „theoretisch als der Zusammenhang der beiden Konzepte Schöpfereinstellung und Kosmologieeinstellung definiert“ (193). Im *dritten Teil* (277-340) werden die Befunde religionspädagogisch evaluiert, einer differenzierteren Betrachtung hinsichtlich ihrer „Christlichkeit“ unterzogen und auf ihre religionsdidaktischen Konsequenzen (im Religionsunterricht) befragt.

Es gehört zu den großen Verdiensten der Untersuchungen, auch im Schnittfeld Naturwissenschaft und Theologie mit der religionspädagogischen Wende zum Subjekt Ernst zu machen und die Thematik mit einem Fokus auf die Weltbilder und Schöpfungskonzepte *heutiger Schüler/innen* zu betrachten. Ausgesprochen hilfreich ist der aus dieser Perspektive abgeleitete Ansatz, zwischen einem „gesellschaftlichen Abschied vom Schöpfergott“ einerseits und einem „biographischen Abschied vom Schöpfergott“ andererseits zu unterscheiden. Dadurch lassen sich unterschiedliche Typen von Glaubens-

konzepten (z.B. ein naturalistischer oder ein kreationistischer Schöpferglauben, eine naturalistische Schöpferagnosis oder universaler Zweifel) herausarbeiten. Ein Vergleich der in den verschiedenen Konzepten beheimateten Vorstellungen zeigt, wie bunt und vielfältig die Möglichkeiten konkreten Glaubens sind.

Hinsichtlich eines naturalistischen Schöpfungskonzepts kann der Verfasser feststellen: „Das Handeln des Welterschöpfers wird als aktiv betrachtet. Dabei wird es entweder als temporal oder trans-temporal gedacht“ (280). Die Schöpferkonzepte des exklusiven Naturalismus und der naturwissenschaftskritischen Schöpfernegierung hingegen „implizieren, dass das Schöpferhandeln als passiv angesehen wird. Die theoretische Möglichkeit für die Realität eines Welterschöpfers kann entweder eingeräumt oder als undenkbar ausgeschlossen werden“ (287).

Spannend sind die Verfahren zur Beurteilung der „Christlichkeit“ der verschiedenen Vorstellungen. Da jegliche Versuche dieser Art auf einer komplexen Hermeneutik basieren, können (und müssen) sie ihrerseits wieder Gegenstand theologischer Reflexion werden. Man wird hier in einzelnen Punkten – und das ist durchaus positiv gemeint – weiterführende Diskussionen zu erwarten haben. So wäre etwa zu fragen, ob Högers „Doppel-pool-Modell“ tatsächlich ausreichend ist, wenn er hinsichtlich der „Beurteilung der Christlichkeit von Synkretismen“ lediglich zwei große potenzielle Angebotsquellen sieht.

„Weltanschauliche Einflüsse auf die Schöpferkonzepte von Jugendlichen können aus folgenden zwei großen Richtungen herrühren: erstens aus der substantiell-religiösen Richtung, die sich aus sämtlichen Weltreligionen, neureligiösen Bewegungen etc. zusammensetzt, und zweitens aus der naturwissenschaftlichen Richtung, zu der Biologie, Chemie, Physik usw. gehören. Patchwork-Begriffe von einem Schöpfergott können demnach aus vielfältigen religiösen und naturwissenschaftlichen Elementen bestehen und auf unterschiedlichste Weise zusammengesetzt sein“ (34).

Entsprechen nicht auch die Verarbeitungsmodi selbst schon einer naturwissenschaftlich-technischen geprägten Mentalität? Problematisiert werden können auch einzelne implizit anthropologische Annahmen. So werden Einstellungen und Haltungen relativ problemlos ineinander überführt (58ff.). Man wird vielleicht fragen, ob ein Haltungskonzept, das so sehr auf Einstellungen beruht, nicht zu kognitivistisch grundgelegt ist. Auch wenn man Höger ohne weiteres zustimmen kann, dass man ab dem späteren Jugendalter eher von „Wandel“ der Schöpfereinstellung denn von „Entwicklung“ derselben sprechen sollte, ist sein Postulat, ab dieser Phase gänzlich auf den Entwicklungsbegriff zu verzichten (300), wohl Folge einer zu sehr an kognitiven Entwicklungskonzepten (in der Tradition von *Jean Piaget*) ausgerichteten Orientierung.

Dass empirische Untersuchungen zwangsläufig auch größere Partien der Befundpräsentation enthalten müssen, was mithin einem flüssigen Leseduktus entgegensteht, ist unvermeidlich. Gleichzeitig findet sich hier eine Vielzahl von konkreten Anhaltspunkten, die – wie im vorliegenden Fall – gerade auch im Religionsunterricht zum Gegenstand mikrosozialer Empirie werden können. Die Untersuchung ist eine gelungene Verbindung von empirischer Fragestellung und weiterführenden Impulsen, die ermöglichen, das Schnittfeld Naturwissenschaft und Theologie nicht ausschließlich als Domäne der Systematischen Theologie zu betrachten, sondern die Eigenständigkeit eines religionspädagogischen Zugangs zu stärken. Gerade für Lehrkräfte (der Oberstufe) dürften die religionsdidaktischen Handlungsmöglichkeiten, die als Reaktion auf die jeweiligen schöpfungsbefundenen Welterklärungen vorgestellt werden (329-340), besonders anregend sein.

*Stefanie Rieger-Goertz*, Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung (Forum Bildungsethik; Bd. 3), Bielefeld (Bertelsmann) 2008 [464 S.; ISBN 978-3-7639-3653-3]

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Die Kategorie Geschlecht in Katholischer Erwachsenenbildung“ im Wintersemester 2007 von der Philosophischen Fakultät IV (Institut für Erziehungswissenschaften) der Humboldt-Universität Berlin als Dissertation angenommen. Im ursprünglichen Titel spiegelt sich das Anliegen: „In Bildungsprozessen wird auch Geschlecht ‘gelernt’ und vermittelt. Dies geschieht meist zwischen den Zeilen, ohne dass das Geschlecht ausdrücklich zum Thema geworden wäre.“ (9) Doing-Gender-Prozesse in Bildungsprozessen zu reflektieren, ist vor allem für öffentlich verantwortete Erwachsenenbildung notwendig. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, wie die Genderdebatte in den verschiedenen Ebenen und Bereichen katholischer Erwachsenenbildung rezipiert und bearbeitet wird, welche Spannungen sich darin zeigen, inwiefern hier Bildung im Sinne von Geschlechtergerechtigkeit geschieht u.a.m.

Im *ersten Teil* der Arbeit (19-137) wird eine Einführung in die Kategorie Geschlecht vorgelegt, bevor selbige in feministischen Theorien vorgestellt und diskutiert wird. Dabei betont *Stefanie Rieger-Goertz*: „Die Öffnung der Frauen- auf die Geschlechterperspektive bedeutet die Anerkennung der Kategorie Geschlecht als zentral und beinhaltet weiterhin die politische Option auf Veränderung, die Geschlechtergerechtigkeit anzielt.“ (60) Die Kategorie Geschlecht in der Männerforschung öffnet den Blick auf Ansätze kritischer Männerforschung und macht die Dilemmata in dem Bereich deutlich (vgl. 101). Analysen kirchlicher Quellen zu Geschlechterfragen (103-137) sowie ein umfangreicher *Teil 2* (141-234) zur katholischen Erwachsenenbildung folgen, das Selbstverständnis im Sinne der institutionellen Verankerung, der geschichtlichen Entwicklung und diverser Erklärungen wird differenziert ausgefaltet (141-198), Ausführungen zur Anthropologie und Andragogie (199-234) runden diesen Teil ab. Die Kapitel geben einen differenzierten Überblick über den Diskussionsstand, gut lesbar, mit prägnanten Zusammenfassungen.

*Teil 3* (237-355) beginnt mit der Frage, wie etabliert die Kategorie Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs der Erwachsenenbildung ist sowie welche Konzeptionen geschlechterbezogener Bildungsarbeit prägend sind. *Rieger-Goertz* untersucht Wörterbücher, fachliche Einführungen und Zeitschriften – das Fazit ist ernüchternd: Theoretische Bemühungen bzgl. Gender sind wenig ausgeprägt. (237-303) Ein Vergleich zwischen katholischer Erwachsenenbildung, evangelischer Erwachsenenbildung und Deutschem Volkshochschulverband schärft den Blick auf das jeweils Charakteristische der einzelnen Verbände, auf Unterschiede und Parallelen, dies geschieht auf der Basis der Analyse der Organisation, Texte und Projekte wie der jeweiligen Zeitschrift bzw. des jeweiligen Presseorgans. Das Ergebnis ist für die *Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)* – knapp gesagt: „Genderfragen sind derzeit in der KBE eine Leerstelle.“ (335) Das Ergebnis bzgl. der *Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)* ist erfreulicher: „Sowohl in der Organisationsstruktur und Arbeitsweise als auch in der Verbandskommunikation hat das Thema

*Frauenförderung* einen festen Ort“ (345). Die Veränderung hin zu Geschlechterfragen ist im Gange. Der *Deutsche Volkshochschulverband (DVV)* macht das Thema grundsätzlich sichtbar, in der Umsetzung mangelt es (354).

Als letzten Baustein nutzt *Rieger-Goertz* eine umfangreiche Programmanalyse (*Teil 4*; (357-424), mit dieser quantitativen empirischen Untersuchung werden die (verfügbaren) Programme der deutschen Akademien in katholischer Trägerschaft in einem Untersuchungszeitraum von elf Jahren analysiert im Blick auf geschlechterdifferenzierte Angebote, Angebote für Männer, für Frauen, auf die jeweiligen Lebenssituationen, auf verschiedene Ansätze hin ... – und vieles mehr. Hier zeigt sich ein spannendes Bild, trotz Desideraten auf konzeptioneller Ebene ist die Bildungswirklichkeit vielfältig und bunt, die Unterschiede unter den einzelnen Akademien sind erwartungsgemäß groß, es legt sich die Deutung nahe, dass die Praxis der Bildungsarbeit stark bestimmt ist von den jeweils verantwortlichen Personen vor Ort (421-424). Insgesamt lässt sich festhalten: Das Gender-Thema ist insbesondere in der Theorie katholischer Erwachsenenbildung sowie in der konzeptionell-reflexiven Arbeit ausgespart, hier liegen Veränderungsbedarf und Chancen auf Entwicklung.

*Rieger-Goertz* legt eine anregende und interessante Arbeit vor. Vielfältig nähert sie sich der Frage, wie geschlechterbewusst, wie gendersensibel katholische Erwachsenenbildung ist. Ihr Analyseweg ist transparent, ihre Forschungsergebnisse sind mitvollziehbar, die Anstöße zur Reflexion und zum Weiterdenken sind anregend. Selbstverständlich können sich an einzelnen Punkten dieser Arbeit weitere Forschungsarbeiten anschließen, auch die Ergebnisse können weiter ausgewertet und konkretisiert werden. *Rieger-Goertz* macht – ernüchternd, aber umso wichtiger – das Genderthema in der katholischen Erwachsenenbildung deutlich und zeigt notwendige Ansatzpunkte für die weitere Entwicklung.

*Helga Kohler-Spiegel*

*Clauß Peter Sajak*, Das Fremde als Gabe begreifen. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive (Forum Religionspädagogik interkulturell; Bd. 9), Münster (LIT) 2005 [335 S.; ISBN 3-8258-8480-5]

Eine „Didaktik der Religion aus spezifisch katholischer Perspektive, in welcher die Begegnung mit anderen Religionen einen integralen Bestandteil religiösen Lernens darstellt“ (3), gelte es noch zu entfalten. Davon ausgehend untersucht *Clauß Peter Sajak* „die Erfahrungen der angelsächsischen Religionspädagogik mit religiöser Erziehung in konfessionell hoch differenzierten wie multireligiös vielfältigen Gesellschaften“ mit dem Ziel, „neue Wege und Möglichkeiten interreligiösen Lernens für den konfessionellen und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht zu entwickeln“ (4). Dazu forschte er vorwiegend in den USA und rezipiert in dieser Ausführlichkeit erstmals im deutschen Sprachraum besonders den religionspsychologischen Ansatz von *Gabriel Moran*, der interreligiöses Lernen als unverzichtbar „für die eigene religiöse Entwicklung“ (12) und als notwendigen „Bestandteil jeder wirklichen ‘religiösen’ und nicht nur ‘konfessionellen’ Erziehung“ (11) sieht. Nach *Moran* muss religiöse Erziehung „grundsätzlich interreligiös sein“ (149).

Unter interreligiösem Lernen, „integraler Bestandteil religiöser Erziehung“ (5), wird „ein im schulischen Unterricht initiiertes und arrangierter Prozess verstanden [...], in dem die *bewusste Wahrnehmung*, die *angemessene Begegnung* und die *differenzierte Auseinandersetzung* mit Zeugnissen und Zeugen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden sollen“ (4).

Das Werk ist in „Grundlagen“ (15-171) und „Perspektiven“ (173-295) gegliedert, ergänzt um ein „Strukturgitter zur [!] einer Didaktik der Religionen aus katholischer Perspektive“ (297) für alle zwölf Schulstufen sowie „Lernen mit Zeugnissen: Eine exemplarische Unterrichtsstunde zum Thema ‘Islam’ in der Unterstufe der Sekundarstufe I“ (299-304).

Die „Grundlagen“ werden mit den „lehramtlichen Vorgaben“, verstanden als der „institutionelle Rahmen interreligiösen Lehrens und Lernens“ (15-39), eröffnet, um dann die religionspädagogischen Reaktionen auf die veränderte Gesellschaft Deutschlands zu beschreiben (41-83), besonders jene von *Hans-Georg Ziebertz*, diese versehen mit kritischen Anfragen, und von *Stephan Leimgruber*. Die Ausführungen zum „multireligiösen Religionsunterricht für eine multiethische [!] Gesellschaft“ im „postkolonialen Großbritannien“ (85-126) beschränken sich auf England. Informativ wird die Konzeption von *John Hull* dargestellt, an dessen Konzept schließlich eine Reihe von hermeneutischen, theologischen und pädagogischen Anfragen gestellt werden. „Interreligiöses Lernen in den USA“ (127-171) konzentriert sich auf die „interreligiöse Entwicklungstheorie“ von *Gabriel Moran*, die einen entwicklungspsychologischen Rahmen vom 5. bis zum 30. Lebensjahr eröffnet mit je unterschiedlichen Zielen für interreligiöses Lernen auf den Stufen religiöser Erziehung „Simply Religious Education“, „Christian (Jewish/Muslim) Education“ und „Religiously Christian (Jewish/Muslim) Education“ (158).

Die „Perspektiven“ beginnen mit einer Reflexion des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft, von Religion und Staat („Civil Religion oder Common Faith?“) sowie der Rolle von Religion im gesellschaftlichen Mikrokosmos der Schule in Deutschland, England und den USA (173-216). *Sajak* plädiert angesichts der wachsenden Notwendigkeit „an zivilreligiöser Bindung und Rahmensetzung“ (204) für eine ‘zivilreligiöse Erziehung’ seitens der Kirchen. Jedenfalls sollten in Zukunft „zivilreligiöse Aufgaben“ (205) bei einem von den beiden Kirchen verantworteten Religionsunter-

richt berücksichtigt werden. Zugleich wird dieser „zur Begegnung mit der Kirche vor Ort und ihrer Praxis“ (211) hinführen. Von interreligiösem Lernen ist im Religionsunterricht als „Ort konfessioneller Konturierung und Orientierung“ (ebd.) „eine intrareligiöse Selbstvergewisserung und Neuverortung der eigenen Christlichkeit zu erhoffen“ (214). In religiöser Kompetenz (nach *Ulrich Hemel*) sieht *Sajak* die „Voraussetzung für einen angemessenen interreligiösen Dialog“, die auf „didaktische Konkretion im Rahmen eines konfessionellen Religionsunterrichts angewiesen“ ist (216).

Den Hauptteil der Arbeit bildet „Das Fremde als Gabe entdecken“ (217-295). Nach einer vierfachen Begründung des konfessionellen Religionsunterrichts erörtert *Sajak* drei „humanwissenschaftliche Voraussetzungen interreligiöser Lernprozesse“ (237): (1) die „Erträge der interkulturellen Hermeneutik“ (ebd.), nämlich die von *Theo Sundermeier* vorgelegte Hermeneutik des Fremden („Begegnung mit dem Fremden“); (2) im Anschluss an *Horst Schwebel* „Bilder als Quellen interreligiöser Lernprozesse“ – im Zusammenspiel „von Bild und Wort, von Präsentatio und Narratio“ (250); (3) *Morans* Theory of Religious Education Development.

In *Sajaks* „Struktur einer Didaktik der Religionen“ (263) stellen den Referenzrahmen für die Ziele (Kompetenzen) die interkulturelle Hermeneutik *Sundermeiers* und die religiöse Erziehungstheorie *Morans*, für die Inhalte die Religionswissenschaft und für die Gestaltung des Unterrichts Religionsdidaktik und Religious Education. So erfolgt die Festlegung von Kompetenzen einerseits ausgehend vom Ziel „Verständnis und Respekt“ und andererseits vom Ziel „angemessene religiöse Entwicklung“ (268). Als Konsequenz verlangt *Sajak* u.a., interreligiöses Lernen als „Teil eines intrareligiösen Lernprozesses zu begreifen“ (295), von der Grundschule bis zur Hochschule zu verankern, eine „ganzheitliche Form der Begegnung mit dem Fremden [zu] ermöglichen“ (292) und die Religionslehrer/innenbildung zu reformieren.

Die Arbeit macht deutlich, dass heute keine religiöse Erziehung ohne „Auseinandersetzung mit fremden Religionen“ (258 et pass.) verantwortbar ist. Ihre inhaltliche Stärke liegt in der differenzierten Darlegung der Konzeption von *Moran*, die den Diskurs um die Auseinandersetzung mit anderen Religionen in religiöser Erziehung und Bildung an unterschiedlichen Lernorten befruchten kann.

Kritisch anzufragen ist: Warum wird die Entscheidung, den Alteritätsdiskurs gar nicht zu rezipieren und das Werk exklusiv im Alienitätsdiskurs anzulegen, nicht begründet? Aus welcher Situationsanalyse ergibt sich eigentlich, dass interreligiöses Lernen in Grundschule und Unterstufe „also der Orientierung und Angstbewältigung“ (266) dienen soll? Wie kann eine Analyse der lehramtlichen Vorgaben im religionspädagogischen Kontext primär nach *Andreas Grünschoß* ohne Rezeption des einschlägigen Beitrages von *Hans Zirker* erfolgen? Wonach werden übrigens Konzilstexte zitiert? Warum wird der umstrittene *Hans-Peter Raddatz* herangezogen und als „Orientalist“ sowie als „Wirtschaftswissenschaftler“ gewürdigt (21)?

Begriffliche Unschärfen sind zu oft anzutreffen, z.B. sind ‘pluralistische Religionstheologien’ (29) eben nicht dasselbe wie ein ‘religionstheologischer Pluralismus’ (ebd.). Druckfehler durchziehen das Werk, besonders schmerzlich bei Namen, so vielfach Grünschoß statt *Grünschoß*, Ehrlicher (23) statt *Ehrlich*, Herbert Read (245) statt *George Herbert Mead*, etc.

Markus Seibt, Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen (Religion und berufliche Bildung; Bd. 3), Berlin (LIT) 2008 [270 S.; ISBN 978-3-8258-1511-0]

Es ist erklärtes Ziel der Dissertation, einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung von Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an berufsbildenden Schulen des dualen Schulsystems. Von Bedeutung ist dieses Vorhaben in dreifacher Hinsicht: (1) Die Schulpastoral an berufsbildenden Schulen kommt erst allmählich in den Blick der Verantwortlichen für Schulpastoral in den (Erz)Diözesen und der universitär Tätigen (Praktische Theologie) – auch wenn an den Schulen vor Ort engagierte (Religions)Lehrer/innen bereits seit langem pastorale Angebote für Schüler/innen und Lehrer/innen machen. (2) Qualitätskriterien werden zunehmend ein Thema in der Schulpastoral. Nach der Entwicklungs- und Aufbauphase in den letzten zehn Jahren stehen jetzt die Konsolidierung und die weitere Professionalisierung der Schulpastoral an. Dazu braucht es Kriterien: für Lehrerfortbildungen, schulpastorale Projektarbeit, einzelne schulpastorale Angebote (auch im Kontext der kirchlichen Grundfunktionen) oder für die Rolle von in der Schulpastoral Tätigen usw. (3) Es ist eine interessante Frage, ob es Qualitätskriterien in der Schulpastoral gibt, die durch die Schulart bedingt sind.

Der Autor führt zunächst ein in die Schulpastoral: in ihr historisches Gewordensein, ihre heutigen Grundlagen und Rahmenbedingungen sowie aktuellen Ausprägungen in vielen deutschen (Erz)Diözesen. In diesem Zusammenhang verweist er auf die bisher geringe Anzahl wissenschaftlicher Publikationen zur Schulpastoral. Eine kurze Einführung in das System „berufsbildende Schulen“ und die dortige schulpastorale Situation rundet den ersten Teil ab (*Teil II/Kap. 1-4*; 23-106).

*Teil II/Kap. 5* (107-222) ist der Darstellung der qualitativ-empirischen Untersuchung gewidmet: der Methode (halbstandardisiertes-problemzentriertes Interview mit elf Religionslehrer/innen, die zugleich als Schulseelsorger/innen an beruflichen Schulen in Bayern tätig sind), den Instrumenten der Auswertung (Transkription der Interviews, personenbezogene Interpretation) und der Darstellung der Ergebnisse in einem Dreierschritt: Einzelportrait, Verdichtungsprotokoll und Ergebnisse der Einzelinterviews im Hinblick auf die Forschungsfragen (vgl. Interviewleitfaden). Die Forschungsergebnisse werden gebündelt in acht Thesen „Schulpastoral an Berufsschulen kann gelingen ...“ Der Autor verweist auf die noch nicht mögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse, da aus dem Bereich beruflicher Schulen bisher keine adäquaten Forschungsergebnisse vorliegen.

An den Forschungsteil schließt sich die Darstellung von acht Qualitätskriterien für eine gelingende Schulpastoral an Berufsschulen an (*Teil III/Kap. 6*; 223-237). Dieser Kriterienkatalog soll die Schulpastoral an Berufsschulen konkretisieren und operationalisieren, das schulpastorale Profil schärfen und die Schulpastoral weiterentwickeln (vgl. 223). Ein konkretes schulpastorales Projekt des Autors „Anleitung zum Fremdgehen“ und ein Ausblick (*Teil IV/Kap. 7 und 8*; 239-253) beenden die Arbeit.

Der Autor hat mit seiner Arbeit die zentrale Frage nach den Qualitätskriterien aufgegriffen und dabei die von der Schulpastoral noch eher vernachlässigten beruflichen Schulen

in den Blick genommen. Das ist positiv zu würdigen. Zu bemängeln bleibt, dass an keiner Stelle verdeutlicht wird, wie der Autor Qualitätskriterien im Kontext der Dissertation definiert, vor allem aber, dass er die Schulpastoral an sich als Bezugsgröße nimmt. Dadurch stehen am Ende seiner Untersuchung nur sehr allgemeine Qualitätskriterien, die in schulpastoralen Kreisen hinlänglich bekannt sind und deshalb nur eine Bestätigung der aktuellen Praxis darstellen. Dem kundigen Leser werden keine neuen Erkenntnisse geboten. Die genannten acht Kriterien sind in den schriftlich formulierten theologischen Grundlagen, Prinzipien und Arbeitsweisen heutiger Schulpastoral zu finden und werden von vielen schulpastoral Tätigen (im Sinne von Standards) praktiziert. Da die Qualitätskriterien so allgemein sind, treffen sie auf die Schulpastoral in allen Schularten zu; der Zusammenhang mit der spezifischen Schulart der beruflichen Schulen wurde nicht hergestellt. Ob es Qualitätskriterien spezifisch für schulpastorales Handeln an beruflichen Schulen gibt, bleibt offen. Bei der Auswertung der Interviews hätte wohl eine Wort-für-Wort-Analyse diesbezüglich neue Erkenntnisse gebracht, da die Sprache oft wichtige Hinweise gibt auf zentrale, sich nicht im Blick des Untersuchers befindliche Aussagen.

Gabriele Rüttiger

*Elisa Stams*, Das Experiment Jugendkirche. Die ersten Jahre der Jugendkirche TABGHA in Oberhausen. Eine exemplarische Fallstudie zur Problematik jugendpastoraler Neuorientierung (Praktische Theologie heute; Bd. 94), Stuttgart (Kohlhammer) 2008 [480 S.; ISBN 978-17-020519-2]

Sollen und können Jugendliche ihre Spiritualität in einer speziell für ihre Bedürfnisse selbst gestalteten Kirche abseits traditioneller kirchlicher Strukturen entfalten und wenn ja, inwieweit bedarf es neuer Begleitungs- und Aktionsformen für pastorale Innovationen? *Elisa Stams* nimmt in ihrer qualitativ-explorativ angelegten Studie die Anfangsjahre der Jugendkirche TABGHA aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick, mit der Zielsetzung, die Genese der Anfangsphase zu dokumentieren sowie den innovativen Ansatz des Pilotprojektes vorzustellen und aus der Analyse daraus neue Ergebnisse und ggf. neue Fragestellungen für die pastorale Arbeit mit und von Jugendlichen zu gewinnen (57).

Methodisch fußt die Arbeit einerseits auf einem qualitativ-empirischen Zugang, der sowohl durch kontinuierlich begleitende als auch durch punktuell erhobene Interviews der beteiligten Personen, eine teilnehmende Beobachtung sowie eine Sammlung von Dokumenten eine präzise und dichte Beschreibung des Pilotprojektes liefert (insbesondere in *Kapitel 4 bis 6*; 69-184). Aus der Erhebung und Darstellung der für das Projekt relevanten Fakten bildeten sich die Schwerpunkte Milieüberschreitung, Inkulturation, Partizipation und Kooperation heraus, die zum Ausgangspunkt der Untersuchung wurden. Diese werden in den *Kapiteln 7 bis 10* (185-369) erarbeitet und immer wieder mit lesefreundlich abgesetzten Interviewpassagen belegt.

Die einleitenden *Kapitel 1 bis 3* verorten die Studie im aktuellen inhaltlichen (21-56) und methodischen Diskurs (57-67). Das abschließende *11. Kapitel* (419-436) bietet zusammenfassend Handlungsempfehlungen, was bei der Konzeption einer Jugendkirche beachtet werden muss und welche Fehler vermieden werden können.

Man merkt es der Studie an, dass sie von der Anlage her parallel zum Projekt entwickelt wurde (59), da die verschiedenen Zugänge und Perspektiven inhaltlich und zeitlich ineinandergreifen, was eine lineare Lesestruktur bisweilen zu beeinträchtigen scheint. Und doch ist es gerade die Perspektivenverschränkung und die Multiperspektivität, die die Studie für ein breites Publikum öffnet. So mögen sich eilige, an Fakten und Ergebnissen interessierte Leser/innen an den gut strukturierten (bisweilen aber mit unnötigen Regieanweisungen versehenen) Einleitungen und ergebnisorientierten Zusammenfassungen erfreuen. Praktiker/innen können eher in den beschreibenden und plakativen Ausführungen für die eigene Jugendpastoralarbeit fündig werden. Empfehlenswert ist es jedoch, die Studie in ihrer Gesamtanlage zu lesen, da sie insgesamt nicht nur für die Praktische Theologie erkenntnisreiche Ergebnisse liefert. So ist es zum Beispiel ein klares Ergebnis, dass (Jugend)Kirche, will sie in einer symbol-ästhetisch geprägten Kultur überhaupt wahrgenommen werden, professionell und innovativ arbeiten muss, was beispielsweise in der Werbung durch ästhetisch ansprechende Flyer, Freecards oder die Homepage geschehen ist (238-252). Auch der Zusammenarbeit mit anderen professionellen Berufsgruppen wie z.B. Theaterleuten oder Profi-Fotografen kommt eine besondere Wertschätzung zu. So fordert beispielsweise ein Interviewpartner in diesem Zu-

sammenhang „einen Abschied vom katholischen Jugendarbeitsdilettantismus“ (226). Doch reicht eine professionell gestaltete Werbung nicht aus, es bedarf Multiplikator/innen, die im Falle der Jugendkirche hauptsächlich in den Schulen gefunden wurden, was auf die notwendigen Kooperationen hinweist.

Insgesamt ist es die Mischung aus niedrigschwelligen Angeboten wie punktuellen Events, zeitlich überschaubaren Jugendkulturprojekten wie z.B. Fotoausstellungen und regelmäßig stattfindenden Jugendgottesdiensten und nicht zuletzt der durch die Jugendlichen gestaltete Kirchenraum, der die Besonderheit der Jugendkirche TABGHA in Oberhausen ausmacht. Klettern, Tanzen, Ausstellungen, Musicals, Theater etc. neben den von Jugendlichen mitgestalteten Gottesdiensten, all das findet im *Raum der Kirche* statt und genau das macht Jugendkirche für Jugendliche attraktiv. Aber nicht nur für Jugendliche, vor allem in den Gottesdiensten finden sich auch viele Erwachsene, die bisweilen fast zum Problem werden, weil durch ihre reine Anwesenheit eine jugendliche Ungestörtheit nicht mehr gewährleistet ist. Manche Ansätze aus der Jugendkirche könnten auch für die Erwachsenenpastoral aufgenommen und weiterentwickelt werden (425).

Bei der in der Jugendkirche angestrebten Milieüberschreitung macht sich bisweilen eine Ernüchterung breit, weil vorwiegend Jugendliche partizipieren, die sowieso eine gewisse Empfänglichkeit für kirchliche Angebote aufweisen. Nur partiell gelingt es, auch kirchenferne Jugendliche z.B. durch ein Skater- oder Hochseil-Event oder ein Musical-Projekt in die Jugendkirche einzuladen. Bei letzterem „ist etwas entstanden, auf das sie [die am Projekt teilnehmenden Jugendlichen] stolz sind, sie haben nachgedacht, verinnerlicht, dazu gelernt, ihre (religiöse) Ausdrucksformen erweitert, Zeugnis abgelegt und andere durch ihre Interpretation zum Nachdenken gebracht.“ (287) Wenn dies geschieht, dann kann man das Projekt Jugendkirche, wie vielerorts bereits geschehen, uneingeschränkt zur Nachahmung empfehlen. Die umfassende Dokumentation, grundlegende Reflexionen und grundsätzliche Fragestellungen dazu liefert die vorliegende Studie, die unbedingt zu einer pastoraltheologischen Bewusstseinerweiterung beiträgt. Eine religionspädagogische Reflexion darüber, inwieweit durch die Aktionen, Events und Projekte der Jugendkirchen verstehbare und in den jeweiligen Lebenswelten verankerte Symbole und ästhetische Ausdrucksformen gefunden und neue Glaubensdimensionen nicht nur für Jugendliche erschlossen werden können, würde sich auf der Grundlage der vorliegenden Studie als ein weiteres lohnendes Forschungsfeld anbieten.

Simone Birkel

*Huldreich David Toasperm*, Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 32), Göttingen (V&R unipress) 2007 [307 S.; ISBN 978-3-89971-394-7]

Soziales Lernen ist en vogue. Die evangelischen und katholischen Freien Schulen machen es schon lange. Die katholischen Schulen haben das Compassion-Projekt, die evangelischen Schulen haben Diakonieprojekte. Es wundert, warum die Religionspädagogik sich um die religionspädagogische Reflexion diakonischen Lernens lange relativ wenig gekümmert hat. Hier stößt die 2006 als Dissertation von der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig angenommene Arbeit von *Huldreich David Toasperm* zum diakonischen Lernen auf ein religionspädagogisch wenig ausgeleuchtetes Terrain. *Toasperm* stellt sich zwei Aufgaben: Diakonisches Lernen müsse theologisch und es müsse lerntheoretisch begründet sein. Theologisch, weil sich diakonisches Lernen von säkularen Konzepten sozialen Lernens und bürgerschaftlichen Engagements wie z.B. dem service learning durch den Reflexionszusammenhang unterscheidet, in den es gestellt werde und der mit christlichem Menschenbild natürlich nur pauschal umschrieben ist. Lerntheoretisch müsse geklärt werden, ob und unter welchen Bedingungen diakonische Einstellungen durch Selbstaktivität in diakonischen Einrichtungen gelernt werden. Zu diesem Zweck greift *Toasperm* auf die Modelle des sog. situated learning zurück, die aus der Wirtschaft bekannt sind. Gemeinsam ist diesen Modellen die Annahme, dass das Eintauchen in Realsituationen andere Wissensformen schaffe als die theoretische Beschäftigung mit dem Sachverhalt. Nach dem (1) Modell der legitimate peripheral participation (*Jean Lave / Etienne Wenger*) kommt Lernen durch Praxis in dem Maße in Gang, wie die „communities of practice“ dem Praktikanten Lernchancen einräumen und diese/r mit seinen speziellen Wahrnehmungen von der community of practice als Bereicherung aufgenommen wird. Nach dem (2) Modell „knowing what we know“ (*Catherine E. Snow*) entsteht Kompetenz durch Performanz und Expertentum auf dem Weg zum Expertentum. So ist es nicht dramatisch, wenn Schüler/innen eine diakonische Einrichtung oft gar nicht als christliche Einrichtung wahrnehmen und die Glaubensüberzeugungen der Mitarbeiterinnen ihnen verborgen bleiben. Einsichten in dieses Feld erschließen sich in dem Maße, wie die Praxis vertraut wird und man dazu gehört. Ein weiteres (3) Modell, „world travelling“ (*Suzanne K. Damarin*) genannt, setzt auf den Unterschied von travel und tourism. Während *tourism* Wissen durch distanzierendes Beobachten und fotografische Speicherung (wie auf Ansichtskarten) anhäuft, suche *travel* ein Wissen, das aus Anteilnahme und Anteilhabe kommt. Dieses Modell ist u.a. aus der antirassistischen Pädagogik bekannt. Richtig spannend wird die Arbeit von *Toasperm*, wenn er diese Modelle in Fragebögen übersetzt, die er Schüler/innen einer Berliner Schule mit Diakoniepraktikum ausfüllen lässt. Da zeigt sich, dass die Modelle einiges über die Wirkung von Diakoniepraktika aufklären und erklären können.

Der zweite Schwerpunkt der Arbeit dient der Beschreibung der fachlichen, sozialen und theologischen Dimension diakonischen Lernens. *Toasperm* stellt fest, dass Helfen gegenüber Bedürftigen für die befragten Jugendlichen eine Selbstverständlichkeit sei und von ihnen nicht auf Glauben zurückgeführt werde. Wer das will, muss das begründen. Praktika, sollen sie langfristig wirken, bedürften der schulischen (!) Reflexion (270).

Die Praxis allein bewirkt also keine nachhaltige Einstellungsänderung, wie die Modelle des situated learning möglicherweise nahe legen könnten. In einem abschließenden Plädoyer für eine Didaktik diakonischen Lernens, zu der *Toasperm* mit seiner Arbeit einen starken Beitrag leistet, betont der Autor unter anderem, dass die Implementierung diakonischen Lernens den Religionsunterricht in der Schule legitimieren helfe.

Genau hier freilich stellen sich natürlich auch Fragen. Geht es in religiösen Bildungsprozessen um Moral? Meiner Meinung nach nicht. Wie soll man die theologische Dimension diakonischen Lernens stark machen, wenn die Koppelung von sozialem Engagement und Glauben von den meisten Jugendlichen nicht gesehen wird? Sie helfen nicht aus einem religiösen Motiv heraus, sondern weil sie das wollen und für richtig halten. Soziales Lernen ist kein Einfallstor für religiöses Lernen. Dem religiösen Lernen an der Schule werden die Argumente für seine Notwendigkeit in Bildungsprozessen rasch ausgehen, wenn es sich als nützlich für die Werteerziehung anpreisen will. Religion ist pathetisch gesagt 'zu nichts nutze', nicht für eine Rettung der Gesellschaft noch für die Rettung einer Moral oder als sozialer Kitt. Sie ist ein großer Motivator zu sozialem Handeln bei gläubigen Menschen. Das sind nicht alle. Um sie zu bewegen, braucht soziales Handeln m.E. keine religiöse Bestimmung. Es genügt, wenn man ihnen zeigt, welcher Zugewinn an Lebensqualität in der Zuwendung zu Menschen steckt, gerade auch zu denen, von denen man menschlich betrachtet auf den ersten Blick nichts hat. Dieser Blick ist der Blick des Samariters, der den 'halbtot' am Boden Liegenden aufhebt, während die religiösen Figuren in der Erzählung Jesu vermutlich aus religiösen Gründen (Tote galten als unrein) vorbeigehen und versagen (*Lk 10*). Religion ist kein Garant für soziales Handeln. Aber sie generiert Milieus, in denen Menschen sich Menschen am Rande und oft selbst am Rande ihrer Möglichkeiten, wenn eben nichts mehr zu machen ist, aus dem Glauben heraus zuwenden, dass gerade dieses Leben von Gott angeschaut und keines aussortiert wird.

Lothar Kuld

‘Neu gelesen’: Karl Ernst Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (1982)<sup>1</sup>

„Gemeinsam leben und glauben lernen“ ist der dritte Band des Werkes „Grundfragen der Religionspädagogik“ des 1928 geborenen *Karl Ernst Nipkow*, der lange Jahre den Lehrstuhl für Religionspädagogik und Allgemeine Pädagogik an der Universität Tübingen innehatte.

Das Buch behandelt das Kernanliegen der Glaubensweitergabe, also Katechese im eigentlichen Sinne. *Nipkow* geht es um die Frage, wie die Glaubensweitergabe angesichts der Kluft zwischen Glaubensinhalten und der Lebenswelt nicht nur junger Menschen stattfinden kann. Er hat ausdrücklich auch jene im Sinn, „die neue Wege suchen“, und jene, „die zum Teil jede Suche aufgegeben haben.“ (37) In diesem Problemfeld entwirft er eine Religionspädagogik, die vom Erfahrungshorizont des Menschen ausgeht, die Glauben und Leben wahrhaft zu verbinden sucht, geleitet von der Überzeugung, dass christlicher Glaube und „Lebensglaube“ nicht voneinander zu trennen sind. Grundvoraussetzung für diesen Ansatzpunkt ist eine unvoreingenommene Wahrnehmung der Lebensrealität der Menschen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen. *Nipkow* zeigt sich hier als Anwalt für das Anliegen, das man auf katholischer Seite mit ‘Korrelation’ bezeichnet. Nimmt man dieses Anliegen ernst, muss christliche Erziehung konsequenterweise nicht vor allem Wissensvermittlung, sondern Lebensbegleitung sein.

Ähnlich wie bei Konzepten der Gemeindekatechese auf katholischer Seite spielt hierbei auch das Interesse am Gemeindeaufbau eine Rolle. Gegenüber einer zielgruppenorientierten Arbeit weist er auf die Notwendigkeit hin, Altersgruppen nicht voneinander zu isolieren und damit die integrierende Funktion der Gemeinde zu gewährleisten – eine Idealvorstellung, die man heute unter dem Schatten der Milieustudie noch einmal skeptischer ansieht als zu seiner Zeit.

Glauben lernen ist für *Nipkow* zuerst gegenseitiges Lernen zwischen den Generationen. Dabei scheint deutlich der Vater im Autor durch: Man spürt, dass die Besorgnis über die Kluft zwischen den Generationen auch seiner eigenen Familienerfahrung entspringt. Mehr als die Hälfte des Buches nimmt das 2. Kapitel ein, das die damals noch kaum rezipierten Theorien und Modelle der Entwicklung bzw. Glaubensentwicklung, dabei vor allem *James W. Fowler*, präsentiert. *Nipkow* ist der Überzeugung, dass die Glaubensvermittlung ohne die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Rahmenbedingungen scheitern muss. Er postuliert damit die Psychologie als unaufgebbare Bezugswissenschaft für die Religionspädagogik. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse gehören inzwischen zur selbstverständlichen Grundlage der Religionspädagogik. So wichtig aber diese Grundlage für die Religionspädagogik ist, so unaufgebar ist die theologische Verankerung, und *Nipkow* benennt deutlich die Grenzen der von ihm dargestellten Theorien. Sie seien ungeschichtlich und benötigten eine hermeneutische Wendung. „Im Lebenslauf muss der Zusammenhang von Gotteserfahrungen, menschlichen

<sup>1</sup> *Karl Ernst Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik. Band 3. Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh <sup>3</sup>1992. Seitenzahlen in Klammern nach dieser Taschenbuchausgabe.

Grunderfahrungen und Alltagserfahrungen aufgesucht werden“ (80), ein Anliegen, das man auf katholischer Seite als Mystagogie bezeichnen würde.

Dabei ist den nicht-theologischen Bezugswissenschaften die Erkenntnis zu verdanken, dass Lebenssinn dem Menschen nicht einfach zugesagt oder ‘eingefüllt’ werden kann, sondern dass er einen Akt der aktiven Aneignung verlangt. Sinnfindung entzieht sich der Machbarkeit, denn Sinn wird „in der Gegenwart des eigenen Lebenslaufs zur Gewissheit als Geschenk.“ (57) Damit wird auch mit den Fehlformen und Missverständnissen eines autoritär-indoktrinierenden religiösen Erziehungsverständnisses abgerechnet. Man muss anerkennen, „dass auch über die religiösen Denkformen pädagogisch nicht verfügt werden kann.“ (57)

Interessant und innovativ ist die Aufmerksamkeit für den erwachsenen Glauben, den er ganz im Sinne des „verbindenden Glauben“ nach *Fowler* versteht. Seine Herausforderung ist die Integration des eigenen Lebens, die Überwindung von Widersprüchen und das Ertragen von Gegensätzen. Hier zeigt sich, was mit Glaubensvermittlung als Kommunikation zwischen Generationen gemeint ist. Sie wird nicht verstanden als Besserwisserei der Älteren gegenüber den Jüngeren, sondern benötigt die Selbstreflexion und lebenslanges Lernen. *Nipkow* geht sogar so weit zu sagen, die Erwachsenen, nicht die Kinder und Jugendlichen seien das Problem der Erziehung (32). Eine erfolgreiche religiöse Erziehung von Heranwachsenden und der Dialog zwischen den Generationen können nur gelingen, wenn die Erwachsenen noch lernfähig sind. Ihre Aufgabe besteht in Wahrhaftigkeit und Zeugenschaft gegenüber der jungen Generation.

Das Problem der Erwachsenen Katechese ist heute aktueller denn je, und *Nipkow* beweist hier eine erstaunliche Weitsicht. Seine Beispiele und Konkretisierungen wirken aus heutiger Sicht jedoch unzeitgemäß. Er fordert zwar ein, dass die Glaubensvermittlung die individuellen Lebensschicksale Erwachsener berücksichtigen müsse. Seine Vorstellungen vom Lebenslauf und von Lebensformen mit einem geordneten Ablauf von Erlernen eines Berufes, Familie, Kinder etc. wirken demgegenüber jedoch recht uniform. Scheidungen, späte oder zweite Berufsausbildungen, Patchworkfamilien, Arbeitslosigkeit und andere Lebensabbrüche kommen bei ihm nicht vor. Verräterisch (typisch männlich?) ist die Tatsache, dass er als zentrales Thema der Lebensmitte die Sterblichkeit und den Wunsch nach Unsterblichkeit angibt (117). Bei der Beschreibung des Erwachsenenlebens und seiner typischen Krisen stützt er sich auf *Daniel J. Levinsons* „Das Leben des Mannes“ (sic!). Auffallend auch, dass er im Zusammenhang mit der Entwicklung des moralischen Urteils die *Kohlberg*-Kritikerin *Carol Gilligan* wohlwollend zitiert, ohne ihre geschlechtsspezifischen Implikationen mit einem Wort zu erwähnen.

Ein zweites zentrales Anliegen ist die Suche nach lebensweltlichen Plausibilitäten für den Glauben. *Nipkow* nennt fünf „Provinzen der Sinnerfahrung“ (136 ff.), in welchen Menschen nach dem Glauben suchen. Dahinter verbirgt sich die These, dass das Leben selbst religiöse Fragen aufwirft, die nach einer Antwort aus dem Glauben verlangen. Ein Beispiel dafür ist die Identitätsfrage. „Die Fixierung auf Identität als ‘Sichselbstgleichheit’, auf das ‘Individuum’ als unteilbare Identität, passt zu einem monotheistisch in sich beharrenden, unveränderlichen, starren Gott. Der Gott des christlichen Glaubens ist dagegen der trinitarisch sich verändernde Gott.“ (137)

Das 3. Kapitel widmet sich der Ethik und damit dem Gemeinschaftsbezug des Glaubens. Ihm geht es darum, dass christliche Erziehung nicht im Dienste der Moralisierung und Disziplin steht (141), als eine Instanz, die Gehorsam und Anpassung gewissermaßen einen Heiligenschein verleiht. Der Grund ethischer Erziehung ist „Glaube als Lebenszuversicht“ (159). Auch hier zeigt sich, dass christliche Erziehung keine Einbahnstraße ist: Das Verantwortungslernen „zielt darauf, schon jetzt mit den Jugendlichen, die zum Teil sehr viel sensibler als wir Erwachsenen die Zukunft erspüren, mitzudenken. Nichts anderes aber ist das Grundelement gemeinsamen Lernens.“ (161)

Auch hier verraten die Beispiele die Zeitgebundenheit. Nipkows Zeitdiagnose beruht auf der These vom Wertewandel nach *Ronald F. Inglehart*, einen Wandel, den er vor allem bei der Jugend sieht: „Sinnvoll leben wird wichtiger als Leistung und Karriere“, „Gemeinsamkeiten in Ehe und Familie werden wichtiger als [...] die Vorstellungen von der Ehe als Institution“ (165), „das Potential für unkonventionelles politisches Handeln (Protestpotential) steigt“ (166), „neue Leistungsbereitschaft für nichtentfremdete Arbeit“, „lustvolle und entspannte sexuelle Beziehungen werden wichtiger als konventionelle Moralvorstellungen“, jedoch nicht, und da scheint der Vater Nipkow den Zeigefinger zu erheben, „ohne die Entstehung neuer Unterdrückung.“ (167)

Bei der ethischen Thematik erscheint der Autor ambivalent. Zwar ist auch hier das Anliegen der Verbindung von Glauben und Lebensrelevanz zu spüren. Er zeigt eine gewisse Sympathie für die Trends, die er unter Jugendlichen im Sinne eines Wertewandels ausmacht. Im Ganzen zeichnet er aber ein pessimistisches Bild („heute häufen sich die Berichte über die soziale Desintegration“ (143)). Soll die christliche Ethik hier zur rettenden Instanz werden?

Das 4. Kapitel widmet sich der Bibeldidaktik. Nipkows Diagnose klingt noch heute aktuell. Bibelarbeit sei die schwierigste Aufgabe, „die Bibel bleibt stumm“ und er beklagt das „Trümmerfeld ungeordneter, falscher und existentiell völlig bedeutungsloser biblisch-christlicher Überlieferungselemente in den Köpfen der Schüler“ (186). Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse nach *Wolfgang Klafki* dienen als Kriterium auch für die Aktualisierung der Bibel in der Glaubensvermittlung, Von dort wird der methodische Bogen zur Elementarisierung geschlagen, die es vermag, als Konzentration auf das Wesentliche menschlicher Erfahrung und auf das Wesentliche des Glaubens diese beiden Aspekte miteinander zu verbinden.

Die Elementarisierung von Mt 4,1-11, die Versuchung Jesu, ist mustergültig und lohnt auch heute noch die Lektüre. Allen, die verstehen wollen, was mit Elementarisierung eigentlich gemeint ist, sei dieses Kapitel dringend empfohlen. Dabei zeigt sich, dass der Elementarisierungsansatz mehr ist als ein methodischer Kniff, sondern ein hermeneutisches Vorgehen, in dem sich theologische und anthropologische Bezüge gegenseitig befruchten können. Nipkow kommt zu einem überraschenden Schluss: Diese Erzählung ist nichts für Kinder, denn erst Jugendliche sind imstande, das Wesentliche dieser Botschaft zu verstehen. „Die Personifizierung des Bösen in der Figur eines Teufels kommt zwar der anthropomorphen und externalisierenden [...] Denkstruktur jüngerer Kinder an sich gerade entgegen [...], [aber] erst im Jugendalter wird das Böse als *Seite der menschlichen Natur* und *des eigenen Selbst* voll begriffen.“ (231)

*Nipkow* ist ein evangelischer Theologe. Aus katholischer Sicht interessant zu lesen ist die Einordnung in den evangelischen theologischen Zusammenhang. Bei der Dialektischen Theologie steht Gott im Mittelpunkt, er ist der ganz Andere; die Rolle des Menschen ist die des Hörenden und Empfangenden der göttlichen Offenbarung. Dahinter steht ein erschüttertes Menschenbild, bei man nicht daran glaubt, dass christliche Erziehung zur Vervollkommnung des Menschen beitragen könne. Der Religionslehrer ist Zeuge und Verkündiger: Religionspädagogik bleibt dabei angewandte Theologie, welche die Vorentscheidungen der anderen Disziplinen nur umzusetzen hat (17f.). Man meinte, „Gott gegen das Menschliche schützen zu müssen, anstatt mit Gott in das Menschliche hineinzugehen.“ (21)

Beim Wiederlesen des Buches hat mich, besonders in den ersten beiden Kapiteln, die Phantasie nicht losgelassen, dass *Nipkow* die neuen psychologischen Bezüge der Religionspädagogik vor einem Triumvirat von *Friedrich Schleiermacher*, *Karl Barth* und *Rudolf Bultmann* erläutern und verteidigen müsse. Positiv führt es dazu, dass – fast apologetisch – auch die unabdingbare theologische Fundierung religionspädagogischer Theorie und Praxis dargelegt wird. In diesem Bemühen erweist sich *Nipkow* als wahrer Pädagoge und wahrer Theologe.