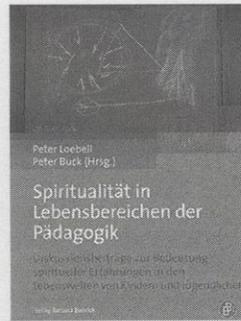


Es versteht Biografien als Lernchancen, in denen sich Wertpräferenzen, moralische Motivation und Handlungskontexte zeigen, und die sich nicht für ein simplifizierendes ‚Geht-hin-und-tuet-desgleichen‘ eignen.

Mendl folgt zwar in weiten Teilen dem Aufbau der früheren Ausgabe, akzentuiert jedoch im Blick auf die didaktische Fundierung seines Ansatzes. So bietet das Buch eine klarere didaktische Einordnung durch Kapitel 2.3, die man vorher vermisst hat. Auch werden die Lernchancen und Lernfelder in Bezug auf unterschiedliche Personentypen deutlicher als bisher herausgearbeitet und damit das pädagogische Potenzial sichtbar gemacht (ein Anschluss an die Kompetenzorientierung wäre hier allerdings wünschenswert gewesen). Folgerichtig wurde die didaktische Grundstruktur vor die Methoden gelegt. Leider wird jedoch wenig zwischen Didaktik und Methodik unterschieden, sodass Zielbestimmung, Rolle der Lehrperson und Kriterien der Personenauswahl in Kapitel 2.3 sowie die methodische Grundstruktur in 4.1 ob der attraktiven Einzelmethoden etwas in den Hintergrund treten und überlesen zu werden drohen, obwohl gerade diese für einen religionspädagogisch durchdachten Unterricht essenziell wären. Das Buch tritt mit dem Anspruch an, die „semantische Ladung“ (45) des Vorbildbegriffs zu modifizieren. Der Widerspruch zwischen dem alltagstheoretischen Vorbildverständnis, das auf Bewunderung und Nachahmung fußt, und dem von Mendl präferierten Verständnis der Biografien als Speicher von „authentisch gelebte[m] Welt- und Orientierungswissen“ (31) holt einen denn auch immer wieder ein. Im didaktischen Ansatz ist der Autor diesbezüglich zwar konsequent, die Begriffe bleiben hingegen so schillernd, dass zu bezweifeln ist, ob die nach wie vor prominente Verwendung des Vorbildbegriffs im Buch noch gerechtfertigt ist. Aus demselben Grund scheint die Wahl des Titels weniger schlüssig als bei der Vorgängerausgabe.

Das gegenüber dem Vorgängerwerk einheitlichere Schriftbild, die etwas sparsamer eingesetzten Aufzählungen und die in den Text integrierten Verweise und Anregungen machen die Lektüre angenehm. Auch liest sich das Buch flüssig dank des zügigen Schreibstils und der verständlichen Ausdrucksweise, die dennoch differenziert bleibt. Gleichwohl bleiben mehrere Mängel. So wurde die inklusive Sprache nur halbherzig umgesetzt. Darüber hinaus fällt die Koppelung „jüdisch-christlich abendländisch“ (31) sowie „jüdisch-christliches Ethos“ (84) unangenehm auf, weil weder klar wird, um welche Anzahl von Konstrukten es sich hier handelt, noch was diese genau beinhalten. Lässt sich eine solche Essenzialisierung und Vereinnahmung tatsächlich noch verantwortet anbringen angesichts des postulierten Zieles der Pluralitätsfähigkeit? Diese Anfrage mutet möglicherweise pedantisch an; sie sei hier dennoch erlaubt, weil man diesem Topos häufig begegnet und er im Kontext einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik schwer verständlich ist.

Dominik Helbling



Loebell, Peter/Buck, Peter (Hg.): *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Opladen–Berlin–Toronto (Verlag Barbara Budrich) 2015 [346 S., ISBN 978-3-8474-0634-1]

Die Beiträge dieses Sammelbandes gehen auf vier Treffen des Erziehungswissenschaftlichen Kolloquiums des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart aus den Jahren 2012 und 2013 zurück. Eine Ausnahme bildet der hier zum zweiten Mal publizierte und bei besagten Treffen diskutierte Aufsatz Fulbert Steffenskys „Spiritualität ist Aufmerksamkeit – Eine Einübung in subversive Wahrnehmung“. Trotz der gemeinsamen Wurzel unterscheiden sich die versammelten Texte deutlich hinsichtlich Intention, wissenschaftlichem Anspruch sowie im jeweils vorausgesetzten Spiritualitätsbegriff. Wenn es eine verbindende Idee des Bandes gibt, so ist dies eine skeptische Diagnose der Gegenwart und der Konsens über die richtige Medizin: Die Spätmoderne sei spiritualitätsfeindlich und einer positivistischen und konkurrenzbasierten Weltsicht verfallen, was zu Verflachung des Denkens, Zerstörung der Welt und Entwurzelung der Individuen führe. Pädagogisch schlage sich dies u. a. in Kompetenzorientierung und Evaluationszwang nieder. Nicht zuletzt die Mediatisierung der Lebenswelt sei die „Aggression“, der man wehren müsse (so Edwin Hübner, 273). Spiritualität hingegen verspreche Abhilfe, „Tiefgang“ (5), Heimat.

Loebell, Rumpf und Buck verwenden im einleitenden Beitrag die Begriffe Spiritualität und spirituelle Erfahrung synonym und charakterisieren diese – ohne den Erfahrungsbegriff zu klären – durch Verbundensein bzw. Einssein, „Intensität sowie das Empfinden einer unbestreitbaren Wirklichkeit und Bedeutsamkeit“ (13). Sie unterscheiden (genau wie der hier nicht genannte Bernard McGinn in seinem Standardwerk zur Mystik) zwischen der Vorbereitung auf die Erfahrung, der Erfahrung selbst und der Reaktion auf diese und nennen als spirituelle Erfahrungsräume mathematische Evidenz und bildende Kunst. Nicht bedacht wird, dass es Spiritualität auch um Unterscheidung der Geister, der Spiritualitäten, also um Streit über deren Inhalte gehen müsste – denn unter die genannte formale Charakteristik ließen sich diverse

Erfahrungen subsumieren: von mystischen über erotische bis hin zu macht- und gewaltförmigen.

Ausgehend von einem klar inhaltlich bestimmten – prophetisch zu nennenden – Spiritualitätsbegriff entfaltet Steffensky seine These, christliche Erziehung brauche „Grenzen, Zeiten, Rhythmen“ (85), heilige Gesten, Riten und Orte, welche Erinnerungen trügen, denn erst diese könnten Gewissen, Hoffnung und Vertrauen schenken. Zwar sei die von Magie durchwaltete doppelbödige Welt des Katholizismus mit Reformation und Aufklärung unwiederbringlich und zu Recht vergangen, doch könnten heilige Orte als „Mnemotop“ (90), als frei ausgesonderte Erinnerungsorte und -zeiten neu entstehen. Und darum gehe es dem Christentum: um Erinnerung, aus der „eine andere Zukunft“ entspringe (79). Spiritualität nennt Steffensky dementsprechend eine Weltdeutung aus Erinnerung, „Gewissen haben“, was konkret heiße: Aufmerksamkeit auf die Leidenden, in deren Antlitz Christus begegne (79). Drei weitere Texte wählen affirmativ Gedanken Steffenskys zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen: Ingrid Classen-Bauer fordert eine „spirituelle Pädagogik“, die aufmerksam ist auf das Leid der Kinder (99), Albert Schmelzer führt die Verknüpfung von Spiritualität und Gewissen zur Wissensbildung im Geschichtsunterricht durch „Auseinandersetzung mit den zentralen existentiellen Fragen des Menschseins“ (136) angeregt durch exemplarische Biographien. Horst Rumpf fordert Spiritualität als Wahrnehmung der Endlichkeit und Verdanktheit der Zeit (141–148; vgl. auch seine von Bergson und Metz inspirierten Analysen der Spiritualität Hölderlins, 47–61).

Um Spiritualität der Waldorf-Schulpädagogik bzw. Rudolf Steiners geht es hingegen den Beiträgen von Peter Loebell, Jost Schieren und im weiteren Sinne auch Michael Toepell und Johannes Kiersch. So versteht Loebell unter spirituellem Erleben das „Erlebnis einer sinnstiftenden Verbindung“ (28). Dies sei schulisch anzubahnen als Basis der Selbstkompetenz (welche Loebell vor der im staatlichen Schulalltag seines Erachtens dominanten Fachkompetenz stark macht). Unterrichtliche Gegenstände mit einer „spirituellen Dimension“, also der Möglichkeit an ihnen „das Getragensein durch eine höhere Ordnung“ zu entdecken (28f.), seien insbesondere formale und dadurch universale Themen wie mathematische (bspw. die Fibonacci-Reihe), grammatikalische (bspw. das Passiv) oder chemische (bspw. Kristalle). Mit der Fokussierung universaler und tragender Wahrheiten sei Waldorf-Pädagogik nicht vormodern, sondern eine Antwort auf die Antinomien der Moderne („Individualisierungsantinomie“, „Rationalisierungsantinomie“, „Pluralisierungsantinomie“, „Zivilisationsantinomie“, 36). Auch Schieren leitet die These, dass Waldorf-Pädagogik und ihr Spiritualitätsverständnis mehr als modern seien: Rudolf Steiner habe Freiheit und Spiritualität verbunden (wobei hier Freiheit nur als denkendes Einstimmen des Einzelnen in universale Wahrheiten, nicht als Sich-Öffnen oder unbedingte Möglichkeitsbedingung spezi-

fisch menschlicher Vollzüge erscheint) und das Ich in den Mittelpunkt gestellt (wobei Schieren in Unkenntnis eines breiten Stroms vor allem der sprachanalytischen angelsächsischen Philosophie oder der Selbstbewusstseinstheorie Dieter Henrichs behauptet, im „gegenwärtigen akademischen Diskurs“ habe „man sich von einem solchen Ich-Begriff verabschiedet“, 235). Toepell versteht ebenfalls unter Spiritualität eine universale und rein formale Tiefe des Wirklichen, weshalb er von einer „spirituellen Dimension mathematischer Bildung“ sprechen kann, welche er überzeugend darlegt, abschließend aber mit Steiner im Johannes-Prolog wiederfinden will (281–301).

Um Spiritualität der Erwachsenen geht es schließlich Tomas Zdrzil mit Überlegungen zum „physiognomischen Lesen“ und Fritz Bohnsack, der „unter Spiritualität die Sinnggebung vordergründigen Erfahrens durch den Durchblick zum ‚umgreifenden Ganzen‘“ versteht (103) und in einer fundierten Reflexion die Grenzen zielgerichteter pädagogischer Intention aufzeigt, um zu schließen, es brauche spirituelle Lehrende (anstelle von ‚Machern‘), die zu einer spirituellen Weltbegegnung führen könnten.

Von der im Titel versprochenen Spiritualität der Kinder schreiben einzig Bo Dahlin und Edeltraud Röbe. Ersterer zeichnet Kinder als spirituelle Leitfiguren und versteht sich mit Bezug auf Steiner zu kryptischen Sätzen wie: „Die Christuskräfte“ seien „die Grundlage für die Formbarkeit in der Kindheit. Christus ist ein-Kind-werdend in ungeheurer Intensität.“ (215) Deutlich vorsichtiger und sehr erhellend sind Röbes Reflexionen über die „spirituelle Dimension im frühkindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess“, ausgehend von Kinderphilosophie und -theologie. Mit Nye und Hay fasst sie „Spiritualität als eine Qualität menschlichen Lebens“, die sich „auf den Sinn und die Geheimnisse in der Tiefe unserer Erfahrungen bezieht“ (166f.). Charakteristisch für Kinderspiritualität sei deren „Beziehungsbewusstsein“ (168), welches durch Selbstreflexivität sowie die Annahme von Verbundenheit mit dem Begegnenden und dessen Unergründlichkeit gekennzeichnet sei. Die Spiritualität der Kinder brauche Erwachsene, „die eine Vorstellung davon haben, wie man sich der Welt zuwendet“ (152). Zugleich könnten Kinder es sein, die tiefer sähen als die Erwachsenen (171), weshalb beide gemeinsam sich auf die Suche nach der Fülle des Wirklichen machen sollten.

Aus religionspädagogischer Sicht frappierend ist – neben allem, was sich in diesem Band lernen lässt –, dass trotz Nähe in Thema (Spiritualität) und Intention (eine nicht naturalistische Weltsicht) und trotz grundsätzlicher Dialogbereitschaft (Aufnahme von Steffensky) nur eine der zwei Autorinnen (Röbe) und keiner der 14 Autoren Bezug nimmt auf die breiten religionspädagogischen Diskurse zur Sache (also zu Spiritualität, Mystagogie und Performativität). Allem Beschwören des Aufdeckens der Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit zum Trotz scheint es hier parallele Diskurs-Universen zu geben. Vielleicht läßt diese Rezension ja beide ein, dies zu ändern.

Katrin Bederna