



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

David Novakovits • Karin Peter • Severin Sales Rödel
• Elisabeth Fock • Jürgen Ebach • David Novakovits •
Maika Maria Domsel • Iris Mandl-Schmidt • Lukas Pallitsch
• Hannah Drath • Jan Woppowa • Doris Gilgenreiner
• Christian Ratzke • Mevlida Mešanović • Bettina
Brandstetter • Florian Mayrhofer • Agnes Gmoser •
Verena Krenn • Eva Pölzl-Stefanec • Friedrich Schweitzer

Religiöse Bildung angesichts von
Krisensituationen und Krisenerfahrungen

Inhalt

Editorial

David Novakovits / Karin Peter

Religiöse Bildung angesichts von Krisensituationen und Krisenerfahrungen 6

Themenspezifische Beiträge

Severin Sales Rödel

Krisen in Lern- und Bildungsprozessen. Erziehungswissenschaftliche
Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen 12

Elisabeth Fock

Der menschliche Körper in der Krise? Gesellschaftliche Krisen als
anthropologische Krisen 30

Jürgen Ebach / David Novakovits

Neu zur Sprache finden in Zeiten der Krise. Ein interdisziplinäres Gespräch
über Hinwendungen zur Schrift und Sprache als Ressourcen in Krisenzeiten 49

Maike Maria Domsel

Zwischen Vulnerabilität und Resilienz. Christliche und muslimische
Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften 72

Iris Mandl-Schmidt

Krisen und die Gefahr von Fundamentalismus bei Heranwachsenden am Beispiel von Thomas Merton (1915 – 1968). Ein biografisches Lehrstück zur Glaubensentwicklung vor dem Hintergrund der Theorie James W. Fowlers

91**Lukas Pallitsch**

Schablonen und Stereotype fächerintegrativ aufbrechen. Der Beitrag literarischen Lernens zur Bekämpfung von Antisemitismus

111

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Hannah Drath / Jan Woppowa

Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik. Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs

129**Doris Gilgenreiner**

Didaktisches Coaching als individualisierte Fortbildung für Religionslehrer*innen – erprobt an der KPH Edith Stein

149**Christian Ratzke / Mevlida Mešanović**

Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre. Perspektiven eines christlichen und eines islamischen empirischen Forschungsprojekts zum Interreligiösen Begegnungslernen

167

Berichte

Bettina Brandstetter / Florian Mayrhofer / David Novakovits / Karin Peter

Grenzüberschreitungen. Fachtagung zu ausgewählten Feldern religiöser Bildung anlässlich des 60. Geburtstags von Andrea Lehner-Hartmann

189

Rezensionen

Agnes Gmoser

Rezension zu: Khorchide, Mouhanad u.a. (Hg.): Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen

198

Verena Elisabeth Krenn

Rezension zu: Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK): Vielfältige Teams. Die Religionszugehörigkeit von Fachkräften in katholischen Kitas

204

Florian Mayrhofer

Rezension zu: Löw, Birte: Perspektiven für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen. Eine qualitative Interviewstudie an Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen aus religionspädagogischer Sicht

208

Mevlida Mešanović

Rezension zu: Ratzke, Christian: Hochschuldidaktisches Interreligiöses Lernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen

213

Eva Pözl-Stefanec

Rezension zu: Brandstetter, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten
aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung **217**

Friedrich Schweitzer

Rezension zu: Verband katholischer Tageseinrichtungen (Hg.):
In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden **221**

Religiöse Bildung angesichts von Krisensituationen und Krisenerfahrungen

Editorial

Krisenerfahrungen stellen zum einen eine Konstante jedes menschlichen Lebens und jeder Zeit dar, zum anderen scheinen sie sich in letzter Zeit zu verdichten. Die Religionspädagogik ist entsprechend in den letzten Jahren in mehrfacher Hinsicht zunehmend mit den Auswirkungen multipler Krisen diesseits und jenseits ihrer fachlichen Grenzen konfrontiert. Von den zahlreichen systemischen Krisen innerhalb der kirchlichen und religiösen Institutionen bis hin zu der Wahrnehmung der Welt als einem verwundeten Ort des Zusammenlebens – das Offenbarwerden der krisenhaften Dimension der Gegenwart ist in maßgebende und wichtige Diskurse der religionspädagogischen Landschaft eingerückt und prägt das religionspädagogische Bewusstsein unserer Zeit zunehmend.

Die vermehrt wahrnehmbare Frage nach der ‚Zukunftsfähigkeit‘ des Religionsunterrichts macht deutlich, dass sich zahlreiche Einflussgrößen religiöser Bildung derart verschoben haben, dass auch bislang tragende Orientierungspunkte fraglich werden und damit durchaus auch von einer ‚Transformationskrise‘ gesprochen werden kann, in welcher sich die Religionspädagogik mittlerweile seit Längerem befindet.

Dabei setzt sich die Religionspädagogik mit Krisen auseinander, die sie fordern und teilweise auch überfordern, da sie selbst in Kontexte von Bildung und religiösen Institutionen eingelassen ist, in denen sie wirkt, die aber auch auf sie einwirken. Die Frage, wer hilfreiche Gesprächs- und Bündnispartner*innen dabei sein können, die dabei helfen, dass religionspädagogische Akteur*innen ihr kreatives Potential aktivieren und entfalten können, verdeutlicht die auch politische Dimension der religionspädagogischen Transformationskrise.

Richtet man den Fokus auf die konkrete Praxis des Religionsunterrichtes, so wird man auch hier eine Atmosphäre wahrnehmen können, die sich zuallererst als krisenhaft beschreiben lässt: Kinder und Jugendliche wachsen in einer kulturellen

Umgebung auf, in welcher das Überwältigende von Krisen übergroß zu werden scheint; für Religionslehrer*innen sieht die Situation nicht grundlegend anders aus. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Relevanz religiöser Bildung in Zeiten, in welcher Kinder und Jugendliche vermehrt auch in Fragen der Religiosität und Spiritualität pragmatisch agieren, neu. Theologische Deutungen menschlicher Existenz, die vor allem auch im Umgang mit Krisensituationen ins Spiel gebracht werden können, stehen in der Spannung, ‚bloß‘ kontingenzbewältigend zu sein und gesellschaftspolitische Dimensionen der Krisen zu vernachlässigen – oder überhaupt keine theologische Substanz für viele jugendlichen Milieus mehr entwickeln zu können.

Die Frage, welche biblischen und theologischen Ressourcen und Narrative daher tatsächlich noch in Bildungsprozesse eingebracht werden können, damit Menschen in und durch Krisen hindurch gut und gelingend leben können, ist eine bleibende Frage, welche der Religionspädagogik in diesen Zeiten mit auf den Weg gegeben ist. Fest steht, dass sie aus religionspädagogischer Perspektive stets eine protestierende Frage ist, die gegen die mannigfachen Formen von Diskriminierung und Unterdrückung gerichtet bleibt.

Im den das Heft eröffnenden Beitrag geht **Severin Sales Rödel** der grundlegenden Bedeutung und Deutung von Krisen in Lern- und Bildungsprozessen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive nach. Innerhalb bildungstheoretischer Zugänge, die traditionell eher von Harmonie und Souveränität ausgehen, erweist sich das Potential eines krisenorientierten Ansatzes. In seiner Darlegung aktueller diskursiver Bearbeitungen der Krisenthematik stellt Rödel der Sakralisierung und Mystifizierung von Krisen eine Profanisierung von Krisen gegenüber und hält der Individualisierung von Krisen ein kontextualisiertes und politisiertes Verständnis entgegen. Resümierend wirbt er für ein ‚Ethos der Bildung durch Krisen‘.

Den vielfältigen aktuellen gesellschaftlichen Krisen sind für **Elisabeth Fock** immer auch anthropologische Krisen inhärent. Die Anthropologie wird so als eine Krisenwissenschaft verstanden, die angesichts aktueller Transformationen rund um Digitalität, Virtualität und Technologie neu zu konzipieren ist. Fock widmet sich dieser Herausforderung in der Fokussierung auf den menschlichen Körper, der angesichts veränderter soziokultureller Kontexte neu verhandelt wird, und im Horizont der Lebenswelt Jugendlicher. Ausgehend von einer Skizzierung gesellschaftlicher Krisen und deren Bedeutung für die juvenile Körperwahrnehmung werden Implikationen für eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie entwickelt.

Als ein interdisziplinäres Gespräch zur Krisenthematik zwischen einem Bibelwissenschaftler und einem Religionspädagogen ist der Beitrag von **Jürgen Ebach** und **David Novakovits** angelegt, in dem der inhaltliche Bogen vom rabbinischen Judentum zu post-traditionalen Schüler*innen gespannt wird. Ebach arbeitet heraus, wie mit der Bewältigung der großen Krise im Jahr 70, die aufgrund der Zerstörung des Tempels und damit des Zentrums religiösen Lebens gegeben ist, die Schrift zur neuen Heimat des religiösen jüdischen Bewusstseins wird. Diese jüdische Grunderfahrung aufgreifend, stellt Novakovits weiterführend Überlegungen dazu an, inwiefern in einer von Krisen geprägten Zeit, die in besonderer Weise auch jugendliche Lebenswelten bestimmt, Sprache zu einer Ressource religiöser Bildung werden kann.

Religionslehrer*innen im Spannungsfeld von Vulnerabilität und Resilienz stehen im Zentrum der Überlegungen von **Maike Domsel**. In ihrem Beitrag lotet sie im Rückgriff auf eine Befragung von 17 christlichen und muslimischen Religionslehrpersonen aus, wie diese das Potential des Religionsunterrichts und ihre eigene Rolle in einer von Krisen geprägten Zeit verstehen und einschätzen.

Die Bedeutung von Krisen für die eigene Biographie ist Ausgangspunkt des Beitrags von **Iris Mandl-Schmidt**. Sie zeichnet exemplarisch die krisenbewegte Biographie von Thomas Merton nach und bringt diese in ein kritisches Gespräch mit Glaubensentwicklungstheorien. Auf dieser Grundlage stellt Mandl-Schmidt weiterführende Überlegungen zur Rolle von Krisen in Glaubensentwicklungsprozessen, zur Bedeutung von Religion als Ressource und den Möglichkeiten des Religionsunterrichts an.

Dem Phänomen des Antisemitismus, der in Krisenzeiten immer wieder besonderen Aufschub erlebt, widmet sich **Lukas Pallitsch**. Die konstante Gefahr antisemitischer theologischer Denkweisen macht er an der Darstellung von Judas als einem prototypischen Juden fest. Als eine Möglichkeit, Antisemitismus entgegenzuwirken und der Gefahr stereotyper Denkschemata in der Schule zu begegnen, präsentiert er ein fächerübergreifendes Projekt zu Amos Oz Judas-Roman. Dieses Literaturprojekt birgt das Potential, Perspektiven zu reflektieren und Perspektivenwechsel einzuüben, um so starre Muster aufzulösen.

Drei Beiträge geben in der Rubrik ‚weitere wissenschaftliche Beiträge‘ Einblicke in aktuelle religionspädagogische und religionsdidaktische Forschungsprojekte und -anliegen.

Hannah Drath und **Jan Woppowa** entfalten in ihrem Beitrag – durchaus programmatisch – die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Religionspädagogik, die

sich mit der strukturellen Wirkmächtigkeit von Rassismus auch in Kontexten von Bildung auseinandersetzt. Auf mehreren Ebenen (bildungstheoretisch, religionspädagogisch und religionsdidaktisch) werden Argumente für einen rassismuskritischen Neuaufbruch vorgebracht und Problemfelder und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

Didaktisches Coaching als eine individuelle Art der Fortbildung für Lehrpersonen stellt **Doris Gilgenreiner** in ihrem Beitrag vor. Während das Gros der Fortbildungsveranstaltungen in außerschulischen Settings durchgeführt wird, nimmt dies seinen Ausgangspunkt im Klassenzimmer selbst. Ausgehend von Unterrichtsbeobachtungen melden die Coaches nicht nur ihre Wahrnehmungen zum Unterrichtsgeschehen zurück, sondern bringen diese mit zugrundeliegenden Theorien in Verbindung und entwickeln mit den Lehrpersonen neue Handlungsoptionen.

Mit den Potentialen und Herausforderungen im interreligiösen Begegnungslernen befassen sich **Christian Ratzke** und **Mevlida Mešanović**. In ihrem Beitrag stellen sie ein islamisches und ein christliches Forschungsprojekt vor, in welchem Lernprozesse und -erfahrungen von Studierenden unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen in einem interreligiösen Setting analysiert werden.

Einen inhaltlichen Einblick in die Tagung ‚Grenzüberschreitungen. Fachtagung zu ausgewählten Feldern religiöser Bildung anlässlich des 60. Geburtstags von Andrea Lehner-Hartmann‘, die am 30. Mai 2022 an der Universität Wien stattgefunden hat, gewährt ein Bericht der Organisator*innen **Bettina Brandstetter, Florian Mayrhofer, David Novakovits** und **Karin Peter**.

Abrundung findet dieses Heft des Österreichischen Religionspädagogischen Forums mit sechs Rezensionen zu ausgewählten aktuellen Publikationen im religionspädagogischen Feld.

Wie immer ist ein großer Dank an viele Personen und Institutionen auszusprechen, die wesentlich für das Zustandekommen des ÖRF sind. Stefanie Langbauer ist in bereits bewährter Weise äußerst umsichtig für alle organisatorischen und kommunikativen Abläufe zwischen Schriftleitung, Issue-Editors, Autor*innen, Gutachter*innen und allen sonstigen Beteiligten verantwortlich. Kerstin Lindner kümmert sich um ein qualitativ hochwertiges Lektorat, das Layout wird in bewährter Weise von Katrin Staab gestaltet. Neu im ÖRF-Team ist Nina Jantschgi, die für die Betreuung der Homepage sowie für die (Weiter-)Entwicklung aller Fragen rund um Indexierung und Aufnahme der ÖRF-Beiträge in diverse Datenbanken zuständig ist – herzlich willkommen!

Danke vor allem auch an alle Gutachter*innen, deren Einsatz und Expertise einen entscheidenden Faktor für die Qualitätssicherung des Journals darstellen.

Einen herzlichen Dank möchten wir Wolfgang Weirer zum Ausdruck bringen, der als Schriftleiter die Herausgabe des Heftes in all seinen Etappen maßgeblich, umsichtig und unterstützend, begleitet hat.

Besonderer Dank geht wie immer auch an die österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Edith Stein, PPH Linz, KPH Wien/Krems, PPH Augustinum), die mit ihren Subventionen einen wichtigen finanziellen Beitrag für das ÖRF leisten. Vielen Dank an das bewährte Team von UniPub der Universitätsbibliothek Graz, auf deren Plattform die Zeitschrift gehostet wird und an die uniIT der Universität Graz!

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen Calls for Papers werden laufend ergänzt und aktualisiert. Die nächsten Ausgaben werden sich mit den Themen ‚Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik‘ und ‚Theologizität der Religionspädagogik‘ befassen. Falls Sie als Autor*in einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie dort auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir wünschen allen Leser*innen viel Freude und interessante Erkenntnisse bei der Lektüre dieser neuen Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums (ÖRF)!

Mit freundlicher Unterstützung von:



Severin Sales Rödel

Krisen in Lern- und Bildungsprozessen

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen

Der Autor

Dr. phil. Severin Sales Rödel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin und Zweitmitglied der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin.

Dr. Severin Sales Rödel
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
D-10099 Berlin
e-mail: sales.severin.roedel@hu-berlin.de



Krisen in Lern- und Bildungsprozessen

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf ein vielschichtiges Phänomen

Abstract

Krisen, Aporien und negative Erfahrungen haben in den letzten Jahren einen wichtigen Platz in Bildungstheorien eingenommen: Sie firmieren als Anlass für Bildungs- und Lernprozesse. Dabei ist aber der Einklang von Krisenerfahrungen und Bildungsprozessen nicht selbstverständlich. Der Beitrag geht dem vielschichtigen Verhältnis von Krise und Bildung nach und wirft ein Schlaglicht auf das Phänomen der Krise, auf traditionelle Positionen zur Theorie der Bildung sowie auf einen zeitgenössischen Ansatz einer krisenorientierten Bildungstheorie. Diesem werden zwei diskursive Rahmungen des Themas Bildung und Lernen aus Krisen zur Seite gestellt, die jeweils mit Gegenentwürfen kontrastiert werden: Die Sakralisierung der Krise wird durch ihre Profanierung kontrastiert; eine neoliberal-individualisierende Perspektive auf Krisen durch die Politisierung und Kontextualisierung von Krisen. In einem abschließenden Ausblick wird ein Vorschlag zu einem Ethos oder einer Haltung der Bildung aus, in und durch Krisen eingebracht und dieser auch auf die Haltung von Pädagog*innen bezogen, die mit Krisen in Lernen und Bildung sensibel umzugehen haben.

Schlagworte

Bildung – Krise – Erziehung – Erfahrung – Transformation

Experiences of crisis in learning and education

Perspectives from educational theory

Abstract

Crises, aporias and negative experiences have taken an important place in educational theories in recent years: They operate as an occasion for educational and learning processes. However, the harmony of crisis experiences and educational processes cannot be taken for granted. The article explores the complex relationship between crisis and education and sheds light on the phenomenon of crisis as well as on traditional positions on the theory of education and on a contemporary approach of a crisis-oriented theory of education. This is juxtaposed with two discursive framings of the topic of education and learning from crises, each of which is contrasted with counter-designs: The sacralization of crisis is contrasted by its profanation; a neoliberal-individualizing perspective on crises by the politicization and contextualization of crises. In a concluding outlook, a proposal for an ethos or attitude of education out of, in and through crises is introduced and this is also related to the attitude of educators who have to deal sensitively with crises in learning and education.

Keywords

education – crisis – experience – transformation

1. Einführung

Krisen, Aporien und negative Erfahrungen haben in den letzten Jahren einen wichtigen Platz in Bildungstheorien eingenommen¹. Als Erfahrungen, in denen bisherige Welt- und Selbstverhältnisse² infrage gestellt und liebgewonnene Routinen negiert werden³, firmieren sie als Anlass, nicht nur neues Wissen über die Welt, sondern auch neue Relationen zum Selbst aufzubauen. Krisen, so die Annahme, verändern sowohl die Erfahrungsweisen als auch das Erfahrungs-subjekt, eine zweiseitige Transformation also, die klassischerweise als Bildung, in einigen Diskursen auch als (biografisch fundiertes) transformatives Lernen⁴ gefasst wird. Dabei ist aber der Einklang von Krisenerfahrungen und Bildungsprozessen nicht selbstverständlich: Grundlegend dafür ist ein bestimmtes Verständnis des Phänomens ‚Krise‘ sowie eine kritische Aufarbeitung traditioneller Bildungstheorien, die eher auf Harmonie und Souveränität bauen. Es soll also im vorliegenden Beitrag dem – so die These – nicht unproblematischen Verhältnis von Krise und Bildung nachgegangen werden. Dazu wird zuerst ein Schlaglicht auf das Phänomen der Krise geworfen und dann ein knapper Abriss traditioneller Positionen zur Theorie der Bildung präsentiert, an denen einige Kritikpunkte ausgewiesen werden. Mit Hans-Christoph Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird dann ein zeitgenössischer Ansatz einer krisenorientierten Bildungstheorie vorgestellt. Diesem werden noch zwei diskursive Rahmungen des Themas Bildung und Lernen aus Krisen zur Seite gestellt, die jeweils mit Gegenentwürfen kontrastiert werden: Hier werden der Sakralisierung und Mystifizierung der Krise die Profanierung von Krisen und negativen Erfahrungen gegenübergestellt und eine neoliberale und individualisierende Perspektive auf Krisen als ‚Motor des Erfolgs‘ mit der Politisierung und Kontextualisierung von Krisen konfrontiert. Anhand dieser Thematisierungen, die Zuspitzungen des Diskurses um Bildung und Krisen markieren, lassen sich dann erneut Möglichkeiten und Grenzen einer Synergie von Bildungstheorien und Krisentheorien aufzeigen. In einem abschließenden Ausblick wird ein Vorschlag zu einem Ethos oder einer Haltung der Bildung aus, in und durch Krisen eingebracht und dieser auch auf die Haltung von Pädagog*innen bezogen, die mit Krisen in Lern- und Bildungspro-

1 Vgl. YACEK, Douglas / RÖDEL, Severin Sales / KARCHER, Martin: Transformative Education: Philosophical, Psychological, and Pedagogical Dimensions, in: *Educational Theory* 70/5 (2020) 529–537; RÖDEL, Severin Sales: Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven, Wiesbaden: Springer VS 2019.

2 Vgl. KOLLER, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer 2012.

3 Vgl. BUCK, Günther: *Lernen und Erfahrung*, Wiesbaden: Springer VS 2019.

4 Vgl. KOLLER 2012 [Anm. 2]; NOHL, Arnd-Michael: *Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen*, in: VERSTÄNDIG, Dan / HOLZE, Jens / BIERMANN, Ralf (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*, Wiesbaden: Springer VS 2016, 163–177.

zessen sensibel umzugehen haben. Dieser letzte Punkt, so wird sich im Folgenden zeigen, ist bisher vernachlässigt worden, da Krisen meist als individuell zu bearbeitende und von außen weder gezielt herbeizuführende noch zu lösende Phänomene gefasst werden. Womit wir auch schon beim ersten Punkt wären: der Frage danach, was das überhaupt ist (oder sein könnte) – eine Krise.

2. In aller Kürze: Die Krise...⁵

Die Krise ist seit mehr als zwei Jahren ein Dauerzustand – wobei die sogen. Corona-Krise noch verschiedene Sub-Krisen mit sich brachte und bringt, mehrfach schon als sich in der Endphase befindend bezeichnet wurde und dann doch wieder weiterging oder sich gar verschärfte. An diesem ‚kritischen‘ Schwebezustand zeigt sich gut, dass eine Krise nicht ganz so leicht zu bestimmen ist, wie Paul Valéry dies tut, wenn er sie als „Übergang von einer funktionellen Ordnung zu irgendeiner anderen“ bezeichnet, hervorgerufen durch Ereignisse oder Faktoren, die eine alte Ordnung und ein „stabiles oder labiles Gleichgewicht stören, das einmal existiert hat“⁶. Krisen treten zwar als Ordnungskrisen auf, innerhalb dieser Ordnungen stehen aber Subjekte in ihrem je individuellen Erleben der Auswirkungen solcher Ordnungskrisen. So mag sich meine persönliche Ehe- oder Identitätskrise für mich dramatischer zeigen als z.B. die – schon mehrfach ausgerufenen – Krise des Kapitalismus.

Erstens, so kann diese knappe Charakterisierung beginnen, sind Krisen schwer zu fassen. Sie liegen nicht ohne Weiteres vor, sondern müssen definiert, ausgerufen, festgestellt werden. Ohne Diagnose gibt es keine Krise, und erst die Diagnose führt ggf. dazu, dass bestimmten Aspekten der sozialen Wirklichkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Krisen, so Michael Makropoulos, sind diskursive Phänomene, die erst in ihrer Ausrufung (manchmal auch in der Herbeirufung und Dramatisierung) ihre volle Bedeutung entfalten⁷. Dabei sind sie aber nicht nur diskursiv begründet, vielmehr handelt es sich um „Zustände, die Diagnosen in sich fassen“⁸. Aus bestimmten gesellschaftlichen, politischen oder ökologischen Zuständen wird also eine Krise, wenn sie – und dies ist ein zweites Charakteristikum – als potenzieller Wendepunkt ausgewiesen wird.

5 Vgl. dazu ausführlich RÖDEL, Severin Sales: Es kriselt. Zur Krisenverarbeitung zeitgenössischer und traditioneller Bildungstheorie, in: LIPKINA, Julia / EPP, André / FUCHS, THORSTEN UND THORSTEN FUCHS (Hg.): Bildung jenseits von Krisen?, Opladen: Budrich 2022 (im Druck).

6 VALÉRY, Paul: Propos sur l'intelligence, in: DERS.: Oeuvres 1, Paris: Gallimard 1957, 1040–1057, 1041, zit.n. MAKROPOULOS, Michael: Über den Begriff der „Krise“. Eine historisch-semantische Skizze, in: INDES Zeitschrift für Politik und Gesellschaft 1 (2013) 13–20, 13.

7 Vgl. MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6], 13.

8 HINDRICHS, Gunnar: Reflexionsverhältnisse der Krise, in: Studia philosophica 74 (2015) 21–38, 21.

Zweitens versprechen Krisen, dass es nach ihnen wieder aufwärtsgehen wird, oder zumindest bergen sie Zukunftsperspektiven. ‚Krise‘ (und *crisis*) geht auf das griechische *krísis* (κρίσις) zurück, ein Prozess, „in [dem] sich eine beschleunigte Wendung zum Besseren oder Schlechteren vollzieht“⁹. Aus einem Jetzt, das schwierig, verfahren oder gar existenziell-bedrohlich ist, wird die Perspektive auf ein Später eröffnet, in dem die Probleme, die die Krise verursachen, gelöst sind. Dabei ist das Versprechen der Krise das einer „neue[n] funktionelle[n] Ordnung“¹⁰, die aber streng genommen nicht ‚besser‘ oder ‚schlechter‘ sein muss, sondern vorerst nur eine Entscheidung für einen (unter mehreren) gangbaren Weg ist.

Drittens machen sich Krisen meist an Epiphänomenen bemerkbar, hinter denen sich Strukturen und Ordnungen als die eigentlich in die Krise gekommenen Elemente verbergen. Diese darunterliegenden Ordnungen kommen aber meist nicht direkt in den Blick, obwohl gerade sie der Notwendigkeit einer strukturellen Neuordnung unterliegen. Denn als Phänomene der Moderne kann auf Krisen nicht mit bisherigen Strategien reagiert werden; sie läuten einen Übergang ein, dessen Eintreten und Kurs aber kontingent bleiben muss.¹¹ Als Kontingenzphänomene weisen Krisen darauf hin, dass der Zustand, der in die Krise gekommen ist, auch anders sein könnte, und dass dieses ‚Anders‘ wiederum auch anders sein könnte. Sie zeigen damit wie kaum ein Merkmal der Moderne den Verlust einer dauerhaften Ordnung und stellen so auch das moderne Subjekt infrage: Wir müssen einsehen, dass kontingente Krisensituationen und auch deren Lösungsversuche eine langfristig planbare Zukunft verunmöglichen. Diese Unmöglichkeit, die Übergänge zwischen Alt und Neu, zwischen Krise und neuer Ordnung zu meistern, kann als Kränkung des Subjekts gelten: Es hängt in der Krise „zwischen den Stühlen des Alten und Neuen“ und das ist „unbequem“¹².

3. ...und Bildung – ebenfalls in aller Kürze

Das Konzept der Bildung, wie es heute meist verstanden wird, kann zumindest aus seinem Ursprungsdenken heraus kaum mit dem Thema ‚Krise‘ in Verbindung gebracht werden. Der Begriff der Bildung entwickelt sich nach der Aufklärung und in der Zeit des deutschen Idealismus, geht aber viel weiter zurück. Anfänge der Bildungstheorie lassen sich bereits in der mittelalterlichen, religiös begründete-

9 KOSELLECK, Reinhart: Krise, in: RITTER, Joachim / GRÜNDER, Karlfried / GABRIEL, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel: Schwabe Verlag 2017, 1236–1241, 105.

10 MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6].

11 Vgl. EBD.

12 THOMÄ, Dieter / FESTL, Michael / GROSSER, Florian: Einstimmung: Vier Etappen der Geschichte von Kritik und Krise, in: Studia philosophica 74 (2015) 11–18, 13.

ten scholastischen Tradition finden, wo Bildung v.a. Arbeit des Menschen an sich selbst bedeutete, zur Erschaffung eines Bildes, das dann entweder Bild einer göttlichen Ordnung oder einer Idee, eines in Kontemplation ermittelten Ichs oder eines natürlichen Bauplans war. So leitet sich auch der Begriff der Bildung – zumindest in der Tradition über Meister Eckhart – vom Bild her.¹³ Die Grundsteine einer modernen Bildungstheorie werden dann im Anschluss an die Periode der Aufklärung in der sogen. neuhumanistischen Philosophie gelegt. Analog zu Konzepten der Mündigkeit und der Selbstbestimmung wird Bildung von Wilhelm von Humboldt als „wahre[r] Zweck des Menschen“, den „die ewig unveränderliche Vernunft im vorschreibt“ bestimmt, und inhaltlich als die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ gefasst¹⁴. In dieser humanistischen Fassung steht der Mensch im Mittelpunkt, der „ohne alle, auf irgendetwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“¹⁵. Entscheidend – und besonders modern, wenn man so will – ist daran die Idee, dass Bildung nicht mehr nur in kontemplativer Besinnung auf überzeitliche Vorgaben (z.B. das Wort Gottes) erreicht wird, sondern in einer Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit der Welt. Damit wird einerseits der Pluralisierung (in Bezug auf Wissen, ‚Bildungsgegenstände‘, aber auch Lebensformen) der Moderne Rechnung getragen. Nur vermöge eines „Dritten“, etwas, das „Nicht-Mensch“, also „Welt“ ist, kann der Mensch sich in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“¹⁶ mit der Welt bilden. Allgemein soll die Bildung sein, um möglichst viele Bereiche des Wissens und der Erfahrung abzudecken¹⁷, rege im Sinne einer aktiven, gestaltenden Auseinandersetzung und frei im Sinne der aufklärerischen Idee zur Selbstbestimmung und Selbstgestaltung. Andererseits wird damit der Anlagenoffenheit des Menschen genüge getan: Wenn ganz unterschiedliche „Kräfte“ im Menschen schlummern, so brauchen sie auch eine mannigfaltige Welt, an denen sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit bilden können. Die Offenheit der Anlagen ist in Humboldts Bildungstheorie aber nicht im Sinne einer Mängelwesenthese zu verstehen oder als Bestimmung des Menschen ex negativo, sondern – auf Rousseaus Idee der *perfectibilité* zurückgehend – als befreiende und

13 Vgl. WITTE, Egbert: ‚Bildung‘ und ‚Imagination‘. Einige historische und systematische Überlegungen, in: DEWENDER, Thomas / WELT, Thomas (Hg.): Imagination - Fiktion - Kreation. Das kulturschaffende Vermögen der Phantasie, München: Saur 2003, 317–340, 319.

14 HUMBOLDT, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug), in: DERS.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, 64–69, 64.

15 HUMBOLDT, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: DERS.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, 234–240, 235.

16 EBD.

17 Hierauf geht z.B. auch die Idee der modernen Universität zurück, an der Wissen möglichst mannigfaltig (*universalis*), also in unterschiedlichen Fachrichtungen und nicht nur in den drei historisch gewachsenen *facultates* vermittelt werden sollte. Ebenso geht auf Humboldt unsere heutige Vorstellung von ‚Allgemeinbildung‘ zurück, auch wenn sich diese stark gewandelt hat.

pluralisierende Unbestimmtheit, von der die menschliche Bestimmung ausgeht: als Bestimmung zur Selbstbestimmtheit.¹⁸ Im Anschluss an Humboldt formulieren hier andere pädagogische Denker das Prinzip der ‚Bildsamkeit‘ als Bestimmbarkeit des Menschen durch Praxis.¹⁹ Diese Unbestimmtheit wird nun in Bildungsprozessen in einer Auseinandersetzung mit Welt in eine Bestimmtheit verwandelt, indem eine / mehrere Kräfte zur Perfektion gebracht werden („höchste“ Bildung der Kräfte), ohne dabei aber die Harmonie einzubüßen („proportionierlichste“ Bildung) oder den Mensch als Ganzes, d.h. als Vertreter seiner Gattung (Bildung zu einem „Ganzen“)²⁰, aus dem Blick zu verlieren.

Diese klassischen (d.h. neu-humanistischen und idealistischen) Bildungskonzeptionen zeichnen sich insgesamt durch ein Harmoniedenken, durch die Idee der Höherbildung und Fortschrittsoptimismus und die Idee der ‚Ent-Entfremdung‘ durch Bildung aus (Hegel). Das Bildungssubjekt ist dabei ein starkes, sich selbst transparentes Subjekt und (das bleibt bei Humboldt meist unerwähnt) vorzugsweise weiß, männlich und im gehobenen Bürgertum oder Adel zu verorten, d.h. es kann sich selbstzweckhaft der eigenen Höherbildung widmen.

Anknüpfend an Humboldt wurden verschiedene alternative (oder Gegen-)Entwürfe zur neuhumanistischen, idealistischen Bildungstheorie formuliert: eine kritische Bildungstheorie²¹, eine marxistisch-herrschaftskritische Theorie der Bildung²² oder kategoriale Bildungstheorien, die Bildung als inhaltlich gebundenes Phänomen und gesellschaftliche Aufgabe sehen²³. In den letzten Jahrzehnten haben sich zu diesen Entwürfen subjektivierungstheoretische Ansätze²⁴, transhumanistische²⁵ und alteritätstheoretische Ansätze²⁶ hinzugesellt. Ihnen allen ist gemein, dass die Rolle des (Bildungs-)Subjekts darin zur Disposition gestellt wird, den gesellschaftlichen und machtförmigen Ordnungen, in die Bildung ein-

18 Vgl. BENNER, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim: Beltz Juventa⁸2015, 75.

19 Das Prinzip der Bildsamkeit stellt sozusagen auch die Schnittstelle zwischen Philosophie und Pädagogik dar bzw. den Anknüpfungspunkt für erzieherische Überlegungen: Bildsamkeit ist auch ein „Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht“ und verhindern soll, dass „pädagogische[s] Handeln[s] zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten verkommt“, EBD.

20 HUMBOLDT 1963 [Anm. 13], 64.

21 Vgl. ADORNO, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: DERS.: Gesammelte Schriften 8, Berlin 2003.

22 Vgl. HEYDORN, Heinz-Joachim: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, in: DERS.: Werke, Vaduz, Liechtenstein: Topos-Verl. 1995.

23 Vgl. KLAFFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim: Beltz⁶2007.

24 Vgl. RICKEN, Norbert: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

25 Vgl. WIMMER, Michael: Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen, Paderborn: Schöningh 2014.

26 Vgl. SCHÄFER, Alfred: Irritierende Fremdheit: Bildungsforschung als Diskursanalyse, Paderborn: Schöningh 2011.

gelassen ist, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und Fragen des oder der Anderen in Bildungsprozessen aufgeworfen werden. Sie orientieren sich so an spätmodernen Entwürfen des Subjektes (Foucault), des Wissens (Derrida) und der Erfahrung (Waldenfels). Ebenso soll dadurch die soziale, wirtschaftliche, geschlechtliche und geschichtliche Gebundenheit und Verortung des Bildungssubjektes stärker in den Mittelpunkt rücken: Bildung findet nicht im luftleeren Raum statt, und kann so nicht für alle gleichbedeutend sein.

4. Transformation durch Krisen?

Exemplarisch für diese Theorieströmungen in der zeitgenössischen Bildungstheorie kann hier Hans-Christoph Kollers Entwurf eines transformatorischen Bildungsbegriffs stehen. Zentral ist für Koller hierbei das Moment der Krise, das er einführt, um produktiv auf einige der o.g. Einwände gegenüber klassischen bildungstheoretischen Entwürfen zu reagieren. Koller legt eine „Neufassung des Bildungsbegriffs“²⁷ vor und geht dabei v.a. auf drei Aspekte ein:

Er versucht die Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse stattfinden, näher zu bestimmen, außerdem rückt er die krisenhaften Anlässe von Bildung in den Blick und weist empirische Anschlussmöglichkeiten zur Erforschung von Bildungsprozessen aus. In Bezug auf Krisen als Auslöser fasst er Bildungsprozesse als „Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzungen mit Krisenerfahrungen“²⁸. Hier klingt deutlich eine traditionelle Bildungstheorie humboldtscher Prägung an: In krisenhaften Bildungsprozessen gerät nicht nur das Wissen, Können oder die Praxis in die Krise (Weltverhältnisse), sondern auch das Verhältnis des Selbst zu sich selbst verändert sich (Selbstverhältnisse). Es gibt ‚alte‘ Weltverhältnisse, mit denen die Krise bricht, der Bruch ist aber gleichsam Anfangspunkt eines Veränderungsprozesses. Damit sind Bildungsprozesse nie nur inhaltlich bestimmt, sondern immer auch Selbst-Bildung. Die Neuerung, die Koller nun einführt, besteht darin, „dass Bildung so nicht wie etwa bei Humboldt als harmonische Ergänzung [...], sondern als radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird“²⁹. Die Welt, die bei Humboldt noch als mannigfaltige Anregung vor dem Subjekt der Bildung stand, wird nun für Koller zum Anlass einer krisenhaften Erfahrung, die

27 KOLLER 2012 [Anm. 2], 16.

28 KOLLER, Hans-Christoph: Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie, in: LISCHIEWSKI, Andreas (Hg.): *Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen*, Paderborn: Schöningh 2016, 215–235, 217.

29 KOLLER 2012 [Anm. 2], 77f.

„in ihrer ganzen verstörenden Radikalität [...] nach einer Antwort“³⁰ verlangt. Die Krise entsteht nicht mehr in einer freien Auseinandersetzung mit (selbstgewählten) Gegenständen, sondern durch Erfahrung der Nicht-Passung von Habitus und Feld, durch sogen. negative Erfahrungen im Lernen oder durch Fremdheits-erfahrungen.

Nicht nur die Krise als nicht-harmonisches Element in Bildungsprozessen wird damit hervorgehoben, ebenso wird der Blick auf die Kontexte, in denen Bildung stattfindet, gelenkt: Krisen entstehen in und aus den „soziokulturellen Bedingungen“, in die (moderne) Subjekte eingelassen sind, und diese Kontexte sind durch „Widersprüche und Konflikte“³¹ geprägt. Damit sind Fragehorizonte für die Politizität von Bildung, aber auch für Fragen nach Bildungsgerechtigkeit etc. geöffnet.

Empirisch aufgesucht werden diese Bildungsprozesse und -erfahrungen von Koller in (biografischen) Interviews, in denen Proband*innen über einschneidende Erfahrungen berichten. Dabei werden „rhetorische[] Figuren und [...] damit verbundene[] Erzählmodi [...], mittels derer eine Erzählerin oder ein Erzähler die eigene Lebensgeschichte entwirft“³², in den Blick genommen. Veränderungen (und damit bildende Erfahrungen) werden dann dort lokalisiert, wo Brüche und Übergänge in diesen Selbst-Erzählungen auftauchen. Eine Krise (oder vielmehr die Krisenbearbeitung) zeigt sich so für Koller in der Aneignung von neuen souveränen Formen des Sprechens über das Selbst, im Entwurf neuer „rhetorischer Figuren“.

Die Krise scheint also prominent Einzug gehalten zu haben in Bildungstheorien und diese damit modernisiert zu haben oder zumindest an den entsprechenden Kritikpunkten (der starke Fokus auf Harmonie, das Ausblenden gesellschaftlicher Kontexte, die Vorstellung vom starken Subjekt) alternative Einsätze anzubieten. Dabei wird die Krise nicht nur als Anfangsmoment von Bildungsprozessen gesehen, sondern auch das (spät-)moderne Bildungssubjekt wird nun als ein *Subjekt in der Krise* gezeichnet, das nicht mehr zwangsweise Herr/Herrin über den eigenen Bildungsprozess ist. Dass der Fokus auf Krisen aber selbst wieder zu einer Hypostasierung der Krise zum entscheidenden (und theoretisch sowie praktisch überfrachteten) Element der Bildung führen kann, soll im Folgenden an zwei schlaglichtartigen Betrachtungen aufgezeigt werden. Diese stellen die extremen Pole eines wissenschaftlichen und pseudowissenschaftlichen Diskurses über Bildung und Krisen dar, man kann an ihnen aber – so die These – trotzdem

30 EBD., 183.

31 EBD., 20.

32 EBD., 161.

etwas lernen. Entsprechend werden zu den beiden Exempeln des Krisendiskurses Gegenpositionen dargestellt, die schon auf den letzten Teil dieses Beitrags hinleiten: ein Ethos der Bildung durch Krisen.

4.1 Sakralisierung vs. Profanierung der Krise

Von Otto Friedrich Bollnow stammt einer der ersten theoretischen Entwürfe wissenschaftlicher Pädagogik zum Thema Krise und Bildung. Bollnow kritisiert, dass die meisten bisherigen Rahmungen von Bildung (und als Ermöglichungsbedingung von Bildung auch die Rahmungen des zugehörigen pädagogischen Handelns) auf der Annahme der Stetigkeit beruhen.³³ Als Existenzphilosoph definiert Bollnow die Krise als durch eine „tiefere Notwendigkeit“ begründet und argumentiert, dass die eigentlich bedeutsamen Krisen „ethische“ sind, die den Menschen auf seinen Weg zum „eigentlich sittlichen Wesen“³⁴ bringen. Aus einem „verfehlten Leben“ weisen Krisen zurück auf den „verschütteten reineren Ursprung“ und ermutigen zur „kritischen Auseinandersetzung mit einem entarteten Dasein“³⁵. Die Krise, so Bollnow, lässt den Menschen wieder zu seinem „unverfälschten reinen Wesen“³⁶ vordringen.

Pädagogische Bedeutung erlangt die Krise für Bollnow, wenn man sie in ihrer Sittlichkeit betrachtet: Sittliche Krisen zeichnen sich durch eine „ungewöhnliche Intensität“ aus und stören den „Fortbestand des Lebens [...]“³⁷. Dieser Störung müssen sich pädagogische Adressat*innen stellen, sie sollen sich „in der eignen Willensanspannung zum befreienden Entschluß aufraffen [...], die sittliche Krise nicht nur durch[zuh]alten, sondern darüber hinaus aus eigener Kraft [zu] bewältigen“³⁸. Hier sieht Bollnow auch den bildenden Aspekt von Krisen: Sie fordern zur „Willensanspannung“ und damit zu einem kultivierten Gebrauch der Freiheit auf. Am Ende einer Krise kann das (starke) Subjekt so aus einer neuen, gesicherten Position auf sich selbst und die Welt blicken: „Von einer unhaltbar gewordenen alten Ordnung geht es durch den Höllensturz der Verzweiflung über die lösende Entscheidung zu einer neuen Ordnung.“³⁹

33 Vgl. BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart: Kohlhammer⁶1984, 18.

34 BOLLNOW, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Krise und neuer Anfang, in: DERS.: Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Würzburg: Königshausen & Neumann 2009, 8, 60.

35 EBD., 62.

36 EBD.

37 BOLLNOW 1984 [Anm. 32], 27.

38 EBD., 34.

39 EBD., 30.

Ob die Krise einen Menschen zum „vollendeten Versinken im Abgrund“ führt oder ob er in seinem „Sturz aufgefangen“⁴⁰ wird, macht Bollnow aber noch an einem weiteren Moment fest: Das Aufgefangenwerden in der Krise ist eine „beglückende Erfahrung“ und „Gnade“⁴¹. Wenn Gnade im Spiel ist, so sind die Handlungs- und Beeinflussungsmöglichkeiten begrenzt. Entweder rettet eine höhere Macht (das Schicksal? Gott?) den zu Erziehenden aus der Krise oder aber der/ die Erzieher*in fängt ihn auf. In beiden Fällen wird der zu Erziehende nicht in seiner Mündigkeit gefordert.

Auch für Erziehende bietet die Krise nur beschränkt Zugriffsmöglichkeiten, sie kann nicht Gegenstand pädagogischer Planung und Technologie sein, weil sie stets auch Elemente des „Schicksal[s]“ trägt und es damit „Hybris“ wäre, „wenn der Erzieher sich anmaßen wollte, die Krise um ihrer heilsamen Wirkung willen bewußt herbeizuführen“.⁴² Erziehende können also nur unterstützend zur Seite stehen und die Krise „bis ans Ende [mit dem zu Erziehenden; S.R.] durchhalten“⁴³.

Die Krise in Bildungsprozessen wird so bei Bollnow zu einem sakralen Moment erhoben – sie ist letztlich unverfügbar und unberechenbar in ihrem Auftreten, kann nicht durch (pädagogische) Einwirkung beeinflusst werden, und wird an ein zweites sakrales Element – die Gnade nicht näher bestimmter Herkunft – gebunden. Dabei weist sie aber auf das ‚Wesen‘ und das ‚Schicksal‘ des Menschen und hilft, zu einem (verschütteten) Dasein zurückzufinden. Durch die Krise wird also auf eine innere Sakralität verwiesen – ein Wesen, einen (göttlichen?) Plan, der im zu Erziehenden schon schlummert, ihm aber temporär unzugänglich ist und ‚geweckt‘ werden muss.

Empirisch zeigen sich Krisen in Bildung, Lernen und Erziehung allerdings anders und weit profaner: Sie sind meist durch eine gewisse Stetigkeit und strukturierte Unterrichts- bzw. Lernformen bedingt.⁴⁴ Erst durch diese Ordnung können Krisen *als Aufbrechen der Ordnung* erscheinen. Ebenso lassen sich bzgl. der Struktur von Krisenerfahrungen in Bildung und Lernen unterschiedliche Grade der Krisenerfahrung unterscheiden. Krisen als Anfang einer Bildungserfahrung bergen graduelle Unterschiede und sind nicht immer ‚existenziell‘ oder ein „Höllenssturz“.

40 EBD., 37.

41 EBD.

42 EBD., 37.

43 EBD.

44 Vgl. zum Folgenden RÖDEL 2019 [Anm. 1], 308–311.

Nicht nur im Einbruch des „Widrigen, des Gefährdenden und des Gewaltigen“⁴⁵ kündigt sich die Krise in der Bildung an, sondern auch in ‚profanen‘ Situationen. Und keinesfalls gilt dabei: Je gravierender die Ausgangserfahrung, desto eher treten bildende Erfahrungen ein. Oft kommt es in der alltäglichen, bildenden Krisenerfahrung auch darauf an, wie der Gegenstand der Krise eingebettet ist, wie er verhandelt wird und wer dabei ist, wenn Lernende eine Krise durchleben. Dieser Blick auf die situative Umgebung der Krise nimmt ihr auch den essenzialistischen Charakter: Was sich für die/den eine*n als Krise darstellt, mag für eine andere Person ganz anders aussehen. Krisen sind also auch hier als diskursive, d.h. situative, kulturelle und biografische Ereignisse zu betrachten. Und zuletzt sollten Krisen – zumindest in Abgrenzung von Bollnows Position – auch deshalb profaner betrachtet werden, weil es darin nicht um ein ‚Wesen‘ geht, zu dem man zurückkehren muss. Unter Bedingungen der Kontingenz kann dieses ‚Wesen‘ nur ein Trugschluss oder ein utopischer Ort bleiben, und die Krise führt nicht auf ein Inneres, sondern zwingt gerade immer wieder zur Ver-Äußerung, zum neuen Entwurf, zum Über-Sich-Hinaustragen⁴⁶ in einem kontingenten Möglichkeitsraum.

4.2 Individualisierung vs. Politisierung der Krise

Als Gegenstand des öffentlichen Diskurses sind Krisen v.a. in den letzten beiden Pandemie-Jahren oft in den Zusammenhang mit Lernen, Veränderung, Transformation und – auch das ist ein Kennzeichen von Krisen – dem Versprechen eines Wendepunkts und einer besseren Zukunft gebracht worden. Aus der Welt der Wirtschaft, der Start-ups und des beschleunigten globalen Kapitalismus kennen wir solche Krisendiskurse gut. So werden in trivial-betriebswirtschaftlicher Literatur und in Erlebnisberichten von Managern erfolgreicher Firmen Krisen eng mit dem Lernen verknüpft: Organisationen und Institutionen, Firmen und Konzerne, ganze Volkswirtschaften ‚lernen‘ aus Krisen. Das Lernen als Reaktion auf Krisen wird hier eingeführt, da es zuerst menschlicher klingen mag als wirtschaftliche Formen der Krisenbearbeitung, wie etwa Steigerung, Expansion, Konkurrenz und auch Konkurs. Dabei wird stetig betont, dass man Krisen nicht aus dem Weg gehen sollte, wer sie tabuisiere, „steht sich beim Bessermachen und Gewinnen selbst im Weg“⁴⁷. Der Krise wird eine stärkende Kraft zugeschrieben,⁴⁸ wohingegen Sicherheitsstreben tendenziell zu Schwäche und „Fragili-

45 WALDENFELS, Bernhard: Phänomenologie der Aufmerksamkeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp 12004, 55.

46 Insofern finden sich dann in dem hier eingebrachten Gegenvorschlag auch wieder existenzphilosophische Elemente – im Sinne von Martin Heideggers Fassung der „Ek-sistenz“: HEIDEGGER, Martin: Über den „Humanismus“, Frankfurt am Main: Klostermann 1968, 13.

47 LOTTER, Wolf: Wird schon schiefgehen, in: brand eins 11/2014 (2014) 35–38.

48 Vgl. PHILOSOPHIE MAGAZIN 2015/2: Machen uns Krisen stärker?, Berlin: Philomagazin Verlag 2015.

tät⁴⁹ führe. Dabei wird der Umgang mit Krisen moralisiert: Mit erhobenem Zeigefinger wird der Imperativ formuliert, aus einem „konfliktscheuen“ und „bequemem“ Leben (das auf Krisenvermeidung ausgerichtet ist) und der sogen. „Komfortzone“⁵⁰ auszubrechen, wenn man nicht zurückbleiben möchte. Mit diesem Appell wird im Kontext einer innovationshungrigen Wettbewerbsgesellschaft das Tabu nur verschoben – von der Krise weg zum Aufgeben, das nun mit einem Tabu belegt ist.

Im Umgang mit der Krise wird so jeder zum Unternehmer seiner selbst⁵¹, der/die für Krisen (und ggf. das Nicht-Bewältigen von Krisen) selbst geradestehen muss⁵². Der Lernbegriff, der in diesen Diskursen aufscheint, ist einer des Durchhaltens und Aushaltens der z. T. extrem frustrierenden und auch finanziell-existenziell gefährdenden Spielregeln des neoliberalen Kapitalismus. Externe Faktoren als Zuschreibungsort der Krisenverantwortung fallen damit zunehmend weg, übrig bleibt das Selbst. Für dieses Selbst wird die Krise zur individuellen Lernaufgabe, der es sich stellen muss, um in einer konkurrenzhaften Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu überleben.

Im Zuge der Corona-Krise wurden krisenhafte Zustände aber auch vermehrt mit Fragen der Bildung und des Bildungssystems zusammengebracht. Dabei zeigen sich einerseits Argumentationen und Zugänge, die den Bildungssektor insgesamt als lernfähiges System in den Mittelpunkt stellen: Die Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung können Lehren aus der Corona-Krise ziehen und „die Krise als Chance zur Verbesserung des Schulwesens nutzen“⁵³. Diese Verbesserungen werden dann v.a. in der Qualitätsentwicklung im Bildungswesen sowie der Digitalisierung von Schulen verortet.⁵⁴ Andere Problembereiche, wie etwa die stärkere Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten durch Online-Unterricht,⁵⁵ die in der Krise ebenso drängend zum Vorschein kamen, gerieten schnell wieder in Vergessenheit. Hinzu kam, dass der konkrete Umgang

49 SCHNITZER, Elke: Ausweitung der Kampfzone. Warum wir lieber nach Problemen als nach Lösungen suchen, in: DER SPIEGEL Wissen 1/2015 (2015) 18–23, 18.

50 EBD.

51 Vgl. BRÖCKLING, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main: Suhrkamp 12007.

52 RIEGER-LADICH, Markus: „Biographien“ und „Lebensläufe“: Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88/4 (2012) 606–623, 617.

53 DIE DEUTSCHE SCHULAKADEMIE: Schule und Corona: Alte Routinen überwinden – aus der Krise lernen! 2020, in: <https://www.deutsche-schulakademie.de/aktuelles/schule-und-corona-alte-routinen-ueberwinden-aus-der-krise-lernen> [abgerufen am 25.10.2022].

54 Vgl. REINTJES, Christian / PORSCH, Raphaela / IM BRAHM, Grit: Lehren aus der Corona-Krise für Schule und Hochschule, in: Journal für LehrerInnenbildung 21/2 (2021) 16–25.

55 Vgl. VAN ACKEREN, Isabell / ENDBERG, Manuela / LOCKER-GRÜTJEN, Oliver: Chancenausgleich in der Corona-Krise. Die soziale Bildungsschere wieder schließen, in: Die deutsche Schule 112/2 (2020) 245–248.

mit den Problemen, so z.B. die Anforderung, schnell Online-Unterrichtsformate bereitzustellen, den Einzelschulen überlassen wurde. Auch hier wird Krisenbewältigung individualisiert, bei gleichzeitiger auf Fortschritt gerichteter Krisenüberwindungsrhetorik.

Neben diesen auf systemischer Ebene angesiedelten Versprechen, Krisen produktiv zu wenden, gibt es auch Bildungs- bzw. Kompetenzentwicklungskonzepte, die den Umgang mit Krisen als pädagogisches Ziel setzen. So werden z.B. in sogenannten Resilienztrainings in einer Kreuzung aus therapeutischen und pädagogischen Ansätzen Kinder auf Krisen vorbereitet und versucht, ihre Vulnerabilität so zu minimieren, dass es erst gar nicht zu Krisen kommen kann⁵⁶. Leitend ist dabei die Annahme, dass zwingend Resilienz aufgebaut werden müsse, womit umgekehrt auch eine Pathologie markiert wird: Das wenig resiliente Kind, das an Krisen scheitert, muss therapeutisch bzw. pädagogisch bearbeitet werden.

Diesen knapp angeführten Positionen ist gemein, dass sie alle Krisen als zu überwindendes Übel auf dem Weg zum Erfolg sehen, das durch Anstrengung, richtiges Krisenmanagement und Veränderungswillen zum Guten gewendet werden kann. Dabei kann durchaus aus Krisen ‚gelernt‘ werden, nur besteht dieses Lernen meist in einer Anpassung des Verhaltens an gegebene (Markt-)Umstände oder in einer Steigerung eigener Leistungsfähigkeit. Ob daraus auch bildende Effekte hervorgehen, sei dahingestellt – zwar werden auch tiefgreifende Veränderungen versprochen und ein Wandel in Einstellungen und Selbstbildern, ob dies aber wünschenswerte bildende Veränderungen sind, ist fraglich.⁵⁷

Weiterhin ist den Ansätzen gemein, dass sie Krisen individualisieren und als durch einzelne Subjekte bzw. Akteur*innen zu bewältigende Phänomene betrachten. Der Krise wird damit ihre objektive und das heißt auch politische Komponente genommen, und damit auch die Möglichkeit, nach sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Gegebenheiten zu fragen, die Krisen produzieren und für deren Lösung eigentlich nicht individuelle Strategien, sondern Strukturveränderung vonnöten wären. Die Krise, so Makropoulos, ist ein „eminent politische[r] Begriff“⁵⁸, weil sie die Chance birgt, zu fragen, wer wann wie und warum in die Krise kommt oder warum für wen oder was der Krisenzustand ausgerufen wird.

56 Vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus u. a. (Hg.): Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse, Freiburg: FEL 2014; HAGEN, Cornelia von / VOIGT, Friedrich: Resilienz. Eine positive Entwicklung trotz belastender Lebensumstände, in: Psychotherapie im Dialog 17/1 (2013) 16–20.

57 Vgl. zur Frage der Normativität von Bildung, also der Frage, ob alle Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen schon mit dem Begriff ‚Bildung‘ belegt werden sollten: RÖDEL, Severin Sales / KARCHER, Martin: Transformation durch Theorien: Zur ‚Lebendigkeit‘ von Theoriebildung, in: YACEK, Douglas (Hg.): Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs, Stuttgart: Metzler 2022.

58 MAKROPOULOS 2013 [Anm. 6], 20.

Auf Krisen trifft also zu, was Rieger-Ladich in Bezug auf das Scheitern in Bildung und Lernen äußert: Sie können ihre Bedeutung und ihr Potenzial am besten entfalten, wenn sie gefasst werden „als ein komplexes soziales Phänomen, das auf vielfache Weise gerahmt ist, das auf Machtverhältnisse verweist, auf hegemoniale Kämpfe und nicht zuletzt auf die Verstrickung des Bildungssystems in die Reproduktion sozialer Ungleichheit“⁵⁹.

Fasst man Krisen so als Anlass (und auch als Strukturelement) von Bildungsprozessen, die nicht zwangsweise dem Individuum überantwortet werden und auf die die einzig richtige Antwort nicht Überwindung und Fortschritt ist, wird der Blick geöffnet für die Situation, in der sie auftreten, und auf ihre multiperspektivischen Verstrickungen. In diesem Sinne könnte man sich an Krisen dann nicht nur selbst bilden oder etwas über den Gegenstand der Krise lernen, sondern sich noch einmal zur Krise und den Bedingungen, durch die sie auftritt und verstärkt wird, positionieren. Dies hieße auch, dass man ggf. manche Krisen nicht als ‚meine Krise‘ annimmt, manche Probleme nicht als ‚meine Probleme‘. Darin bärge die Krise dann nicht nur ein Potenzial für die Bildung des Individuums, sondern für politische Bildung, indem sie die Herausbildung von Kritikfähigkeit und letztlich Mündigkeit fördert.

5. Ausblick: Ein Ethos der Bildung durch Krisen?

Dieser kurze Überblick über Kerncharakteristika der Krise und ihre Relevanz für Bildungsprozesse sowie der ausschnittshafte Einblick in unterschiedliche Diskurse und Modi der Krisenprozessierung (Sakralisierung, Profanierung, Individualisierung und Politisierung) hat gezeigt, dass Krisen im Bereich der Bildung und Erziehung – sowohl auf der praktischen Vollzugsebene als auch in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Thematisierung – ambivalent sind. Im Folgenden soll in einem knappen Ausblick vorgestellt werden, wie ein Ethos der Krise, das auf eine Bildung durch Krisen hinführt, ausgerichtet sein könnte.

Das Konzept des Ethos⁶⁰ oder der Haltung wird hier eingeführt, weil es als Gelenkstück zwischen Handeln und Reflexion, zwischen Aktivität und situationsoffener Passivität (im Sinne von Aufnahmefähigkeit) einige der o.g. Zuspitzungen und ‚Gefahrenpotenziale‘ der hohen Erwartungen, die mit der Krise als Bildungsanlass einhergehen, entschärft. Ein Ethos zeigt sich nur praktisch und die Einübung des Ethos wiederum beruht auf Praxis. Als urteilende Positionierung

59 RIEGER-LADICH 2012 [Anm. 52], 616.

60 Vgl. zum hier verwendeten Ethos-Konzept BRINKMANN, Malte / RÖDEL, Severin Sales: Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben, in: Journal für LehrerInnenbildung 21/3 (2021) 42–62.

oder Stellungnahme zu Krisensituationen ist ein Ethos nicht rein kognitiv strukturiert und auch keine Frage des Willens. Ebenso wenig kann es eine rezeptartige Strategie sein. Vielmehr wäre das Ethos der Bildung durch Krisen eine Haltung, die Krisen aufnimmt und prozessiert (oder auch nicht, s.o.), das also die Bedingung der Möglichkeit darstellt, dass aus Krisen etwas gelernt wird. Analog dazu braucht es eine Begleitung der Krise durch Erziehende, also auch ein pädagogisches Ethos der Krise.

Ein entsprechendes Ethos der Bildung durch Krisen würde sich dann dadurch auszeichnen, dass nicht der Durchhaltewillen oder die ‚Krisenresistenz‘ als Haltung hervorgekehrt wird, sondern im Gegenteil – die Aufgabe von Souveränität und der Vorstellung, ein starkes Subjekt könne (oder müsse) jede Krise in produktiver Weise prozessieren, im Mittelpunkt steht. Erst eine solche Haltung zur Krise kann den Blick öffnen für die Frage, wie Krisen ggf. auf Grundstrukturen und Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, die ‚nicht meine Krise‘ sind. Damit wird zwar der-/diejenige, der/die in der Krise steht, diese nicht verschwinden lassen können, wohl aber lassen sich Überforderungspotenziale, die ein Imperativ der unbedingten Krisenbewältigung mit sich bringt, ausschließen.

Eine Haltung, die Krisen als Diskursphänomene und damit als kontextualisiert fasst, öffnet den Blick für die Krisen der anderen und ermöglicht damit einen Perspektivwechsel – eine Grundvoraussetzung z.B. für demokratisches Lernen. Und wenn Krisen mit einer Haltung der grundsätzlichen Kontingenz von Lebensentwürfen, Problemlösestrategien etc. begegnet wird, werden Krisen aus der ‚Schicksalsecke‘ befreit und die Zukunft wird als gestaltete und gestaltbare wahrgenommen. Dies wieder, wie oben angedeutet, aber auch unter dem Vorzeichen der bedingten Gestaltbarkeit innerhalb bestehender Strukturen und dem Blick auf das größere Ganze. Auch hier können politische Bildungsprozesse dort einsetzen, wo der Umgang mit Kontingenz als politische Frage – und nicht mehr nur als individueller Selbstentwurf – gefasst wird.

Auf Seiten der Erziehenden und Pädagog*innen, die krisenhafte Bildungsprozesse begleiten, stellt sich das Ethos dann als pädagogisches Ethos dar, das auf Krisen zugeschnitten ist. Die Frage, was ein pädagogisches Ethos im Allgemeinen ausmacht, ist breit diskutiert und es gibt dazu keine klaren Befunde.⁶¹ Wegweisend kann hier zuerst eine Ethos-Definition sein, die Ethos als gute und gelungene Praxis fasst, in der sich eine Person auf der Grundlage von ethischen Bewertungen und professionellen Erfahrungen positioniert. Dabei manifestiert

61 Vgl. Ebd.

sich Ethos nur im Handeln und nur als situative, ganzheitliche und unmittelbare Erfahrung unter der ethischen Perspektive der Verantwortung.⁶²

Damit wäre in Bezug auf Krisen der Adressat*innen von bildender Erziehung eine generelle Offenheit für die Genealogie und Kontextualität von Krisen verbunden. Analog zu der oben angeführten Argumentation bestünde ein pädagogisches Ethos der Krisenbegleitung dann in der Offenheit für ‚Krisenkomplexe‘, d.h. für die biografischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen oder geschlechtlichen Bedingungen von Krisen. Diese Offenheit für die Erfahrungen der Anderen bei gleichzeitiger Offenheit für und Thematisierung eigener Erfahrungen und Überzeugungen kann helfen, die Krise aus den Augen der Betroffenen zu sehen und verstehend als Bildungskrise aufzunehmen. Das impliziert auch, dass Erzieher*innen den Ausgang aus der Krise (und überhaupt die Frage, welche Krisen zugemutet werden) mit bedenken. Verantwortung übernehmen bedeutet hier also auch, Verantwortungsstrukturen für Krisen gemeinsam mit den zu Erziehenden offenzulegen und Verantwortung ggf. zu delegieren oder zumindest dabei zu unterstützen, dass sich zu Erziehende nicht zu sehr responsabilisieren lassen. Und schließlich könnte die Anerkennung von Krisen als Kontingenzphänomene, in denen sich weder Lernende noch Lehrende wirklich auskennen, zu einer Öffnung für gemeinsame Fragen nach Zukunftsperspektiven in einem Raum der Möglichkeiten führen. Die Krise wäre dann nicht mehr ein Erlebnis, das Individualisierung vorantreibt, sondern – ganz im Gegenteil – Solidarität stiftet.

62 Vgl. BRINKMANN / RÖDEL 2021 [Anm. 60], 43.

Elisabeth Fock

Der menschliche Körper in der Krise?

Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen

Die Autorin

Elisabeth Fock, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik,
Theologische Fakultät, Albert-Ludwigs-Universität.

Elisabeth Fock
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Theologische Fakultät
Lehrstuhl für Religionspädagogik
Platz der Universität 3
D-79085 Freiburg i. Br.
e-mail: elisabeth.fock@theol.uni-freiburg.de



Der menschliche Körper in der Krise?

Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen

Abstract

Schaut man auf aktuelle gesellschaftliche Krisen, bündelt sich in ihnen gleichzeitig die Frage nach gelingendem Menschsein. Die Anthropologie ist hier in besonderem Maße angefragt; sie wird selbst zur Krisenwissenschaft. Dies zeigt sich beispielsweise an gegenwärtigen Phänomenen, die den menschlichen Körper betreffen: Wie wird dieser im virtuellen Raum, in einer Kultur der Digitalität oder im Verhältnis zu Technik dargestellt, angefragt oder sogar verdrängt? Jugendliche sind dabei gerade in der Phase der Adoleszenz in der eigenen Körperwahrnehmung von diesen soziokulturellen Kontexten geprägt. Daher braucht es eine krisensensible Anthropologie, die für Jugendliche relevant ist. Sie muss Deuteoptionen anbieten, die Orientierung und Kraft geben gegenüber solchen Megathemen.

Schlagworte

Anthropologie – Krisenwissenschaft – Körperdiskurs – Digitalität – Virtualität – Technik

The human body in crisis?

Social crisis as anthropological crisis

Abstract

Looking at current social crises the question of successful humanity is bundled in them at the same time. Anthropology is particularly called upon here; it becomes a crisis science itself. This can be seen, for example, in current phenomena concerning the human body: How is it represented, challenged, or even displaced in virtual space, in a culture of digitality, or in relation to technology? Especially in the phase of adolescence, young people are influenced by these socio-cultural contexts in their own perception of body. Therefore, an anthropology is needed that is relevant for adolescents and sensitive to crisis. It has to offer orientation and strength in the face of such topics.

Keywords

anthropology – crisis science – human body – digitality – virtuality – technology

Die Krise scheint wie kaum ein anderer Begriff unser Jahrhundert zu prägen: die Finanzkrise 2008, die Eurokrise 2010 oder die Flüchtlingskrise 2015; und immer noch befinden wir uns in der Coronakrise, deren Folgen sich immer deutlicher abzeichnen. Als heuristisches Instrument versucht der Begriff *Krise*, ein komplexes Geschehen inhaltlich zu erfassen. Schließlich geht es darum, mögliche Entscheidungsalternativen zu finden, um in dieser krisenhaften Situation angemessen handeln zu können. Außerdem verbindet sich mit der Verwendung des Begriffs die Hoffnung, dass die Gesellschaft gestärkt, vielleicht sogar verändert, aus der Krise hervorgeht. Insofern wohnt ihr auch ein kritischer Charakter inne.¹ Neutral betrachtet sind Krisen damit zunächst kulturell-gesellschaftliche Kontexte, die gleichzeitig immer auch die Frage nach dem Menschen aufwerfen. Dieser muss sich angesichts krisenhafter Anforderungen in seiner Existenz neu verorten und braucht veränderte Deuteoptionen für einen gelingenden Lebensvollzug. Will Anthropologie Orientierung und Bestimmung menschlicher Praxis sein, dann kann sie ihre Erkenntnisse nicht deduktiv aus einer essenzialistischen Vorstellung des Menschen gewinnen, sondern muss dies aus dessen jeweiligen Situationen und damit eben auch aus aktuellen Krisen heraus tun.² Bernhard Grümme nennt sie deshalb „Krisenwissenschaft“.³ Sie nimmt also kulturell-gesellschaftliche Kontexte wahr, reflektiert sie und stellt sich ihnen selbstkritisch.

Solch eine dringende Neuorientierung braucht es beispielsweise angesichts aktueller Phänomene rund um Digitalität, Virtualität und Technologie, die alle den menschlichen Körper betreffen und ebenso als krisenhaft bezeichnet werden. Besonders greifbar wird das Krisenmoment dabei in posthumanistischen Forderungen des sogenannte Enhancements, was längst nicht mehr bloße Zukunftsmusik ist, sondern bereits heute (juvenile) Alltagswelten prägt. Meint es körperliche Selbstverwirklichung und müsste dann als anthropologisches Grundbedürfnis verstanden werden oder gerät es zum Optimierungsanspruch und setzt dadurch das Individuum im Umgang mit dem eigenen Körper zunehmend unter Druck?

-
- 1 Im Folgenden beziehe ich mich in weiten Teilen auf den grundlegenden Lexikonartikel von Reinhart Koselleck: Vgl. KOSELLECK, Reinhart: *Krise*, in: BRUNNER, Otto / CONZE, Werner / KOSELLECK, Reinhart (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Stuttgart: Klett-Cotta 1982 (= 3), 617–650. Aufgrund seiner etymologischen Wurzeln (griech. *krino*) deckt der Begriff das semantische Feld von Entscheidung, Urteilsfindung, aber auch Streit und Beurteilung ab. Zudem zeigt Reinhart Koselleck eine deutliche Nähe zur Kritik auf.
 - 2 Vgl. GRÜMME, Bernhard: *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2012, 73–75.
 - 3 EBD., 74. Jürgen Habermas bezeichnet sie daher im Gegensatz zu anderen Wissenschaften reaktiv und dass sie sich „verarbeitend“ zu ihnen verhalte. Vgl. HABERMAS, Jürgen: *Anthropologie*, in: DIEMER, Alwin: *Fischer Lexikon. Band Philosophie*, Frankfurt 1958, 20, zit. nach: MARQUARD, Odo: *Anthropologie*, in: RITTER, Joachim (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1971 (= Band 1: A-C), 362–374, 372.

Besonders Jugendliche sollten hierbei in den Blick genommen werden. Sie befinden sich in der Phase der Adoleszenz wie nie zuvor in einer starken Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Er wird, laut Sylvia Baeck, zum „Schlachtfeld“, auf dem alle inneren Krisen, Konflikte und Wünsche ausgetragen werden.⁴ Die veränderten kulturell-gesellschaftlichen Kontexte scheinen dabei nun als Katalysator für körperliche Aushandlungsprozesse zu wirken.

Folgender Beitrag will daher in einem ersten Schritt die Bedeutung des Körpers in der Jugendphase darstellen, sich dann kulturtheoretisch den drei kulturell-gesellschaftlichen Kontexten Digitalität, Virtualität und Technologie nähern, um sie schließlich als Krisen auszumachen, die auch Jugendliche angehen.

Wie wird der Körper im virtuellen Raum, in einer Kultur der Digitalität oder im Verhältnis zur Technik dargestellt, angefragt oder sogar verdrängt? Kann hier eine (christliche) Anthropologie relevant werden; auch für Jugendliche? Ziel ist es, erste Impulse einer religionspädagogisch verantworteten Anthropologie zu entwerfen, die aktuelle soziokulturelle Kontexte, die Jugendliche angehen, ernst nimmt und krisensensibel relevante Deutungen in den Diskurs einbringt.

Eine Anthropologie, wie sie hier vorgestellt werden soll, versteht sich zuallererst als Ergebnis einer korrelativen Wechselbeziehung, indem sie einerseits Jugendliche und ihre Deutungen ernst nimmt (Anthropologien von Jugendlichen), andererseits sich selbst theologisch verortet und, wo nötig, normative Eintragungen macht (Anthropologie für Jugendliche). Diese speisen sich aus all denjenigen theologischen Anthropologien, die den Menschen als freies und damit personales Wesen denken, der sich in Beziehung zu Gott setzt.⁵

Maßstab der normativen Kraft dieser Anthropologie ist ihre Tragfähigkeit und Relevanz für Jugendliche. Erst dort, wo sie es vermag, jungen Menschen in der Selbstdeutung Halt und Orientierung zu geben, darf sie als normativ und kritisch verstanden werden. Gleichzeitig muss sie ebenso für kritische Anfragen und Aktualisierungen, die sich aus den soziokulturellen Kontexten und den damit beeinflussten Anthropologien von Jugendlichen ergeben, offenbleiben, um nicht selbst zur beherrschenden Ideologie zu werden. Erst die kritisch-produktive Wechselbeziehung beider Zugänge (also der Anthropologie von Jugendlichen im Diskurs mit theologischen Anthropologien) vermag es, eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie zu zeichnen, die diskursiv offen bleibt für die

4 BAECK, Sylvia: Psychogene Ess-Störungen. Jugendliche im Krieg mit ihrem Körper und ihrer Seele, in: Forum Sexuaufklärung und Familienplanung. Körper 1 (2006) 35–37, 36.

5 Damit sind all diejenigen Anthropologien gemeint, die die anthropologische Wende ernst nehmen und an Karl Rahner anschließen.

Selbstdeutungen und -konzepte von Jugendlichen und gleichzeitig kritisch wird gegenüber jeglichen Herrschaftsansprüchen.⁶ Der Ausgangspunkt des Beitrages ist eine kulturtheoretischer Perspektive; d. h., dass hier noch keine empirisch gesättigten Anthropologien von Jugendlichen vorgestellt werden, sondern vielmehr der soziokulturelle Kontext, in dem Jugendliche ihr eigenes Menschsein entwerfen, um Implikationen für religiöse Bildung auszumachen.

1. Die Bedeutung des Körpers in der Jugendphase

Die Phase der Adoleszenz lässt für Jugendliche den eigenen Körper in besonderer Weise erfahrbar werden. Zum einen meint dies all die körperlichen Reifungsprozesse, die äußerlich sichtbar sind, zum anderen all die psychischen Entwicklungen. Dabei kommt der sozialen Dimension eine mindestens ebenso wichtige Rolle zu: Körperliche Veränderungsprozesse sind eine höchst subjektive Erfahrung zwischen dem, was körperlich erlebt und sozial-gesellschaftlich erwartet wird. Dies zeigt sich in Mechanismen wie Bewertungen, Beurteilungen und Vergleichen. Das Erleben und Verarbeiten geschieht dabei in sozialer Performanz und ist in hohem Maße abhängig von kulturell geprägten Normalitätsvorstellungen und Schönheitsidealen.⁷ In diesem Kontext umfasst das auch all die Einflüsse aktueller soziokultureller Krisen, die Körperwahrnehmung und -konstruktion mitbestimmen.

2. Der menschliche Körper in einer Kultur der Digitalität – Quantifiziert oder qualifiziert?

2.1 Juvenile Lebenswelten in einer Kultur der Digitalität

Jugendliche wachsen heute in einer „Kultur der Digitalität“⁸ auf, die ebenso die eigene Körperlichkeit betrifft. Felix Stalder meint damit all die Veränderungen im individuellen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bereich durch die Verwendung digitaler Technologien.⁹ Stalders Verständnis von

6 Zur Korrelation als theologische und didaktische Kategorie vgl. SCHAMBECK, Mirjam: Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021 (= Kohlhammer Studienbücher Theologie Bd. 25), 221–231.

7 Vgl. GÖPPEL, Rolf: Erwachsen werden. Der pubertierende Körper aus bio-psycho-sozialer Perspektive, in: NIEKRENTZ, Yvonne / WITTE, Matthias (Hg.): Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten, Weinheim: Juventa-Verl. 2011 (= Jugendforschung), 23–41, 23–29.

8 STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp 2016, 94.

9 Damit wendet sich dieser Ansatz gegen all die Entwürfe und Narrative, die Digitalität als von außen unabhängige Komponente betrachten, die scheinbar wie eine Naturkatastrophe über uns hereinbricht. Zu Narrativen der Digitalisierung vgl. u. a. die Beiträge von Torsten Meireis und Florian Höhne im Sammelband von BEDFORD-STROHM, Jonas / HÖHNE, Florian / ZEYHER-QUATTLENDER, Julian (Hg.): Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf politische Partizipation im Wandel, Baden Baden: Nomos 2019 (= Kommunikations- und Medienethik 10).

Digitalität schließt dann nicht nur die Einführung von digitalen Endgeräten ein, sondern auch ihre selbst- und identitätsprägende Eigendynamik, die Kultur und Gesellschaft maßgeblich mitbestimmt.¹⁰ In dieser Kultur bewegen sich Jugendliche unterschiedslos zunehmend in digitalen wie analogen Welten. Digitalität als gesellschaftsimmanentes Muster besitzt dabei eine solche alltägliche Präsenz, dass sie alle Lebensbereiche beeinflusst und kulturell transformiert.¹¹ Social Media ist eben nicht mehr nur eine virtuelle Welt, in die man sich flüchtet, sondern eng mit der juvenilen Lebenswelt verknüpft.¹² Freundschaften werden über Messengerdienste gepflegt, man verabredet sich online fürs Gaming oder postet Bilder von sich auf Instagram.

Algorithmische Prozesse wie das Finden, Speichern und Verwerten von großen Datensätzen stellen Grundkoordinaten des Digitalen dar und haben ebenso Auswirkungen auf die individuelle Körperdarstellung und -wahrnehmung. Unter solchen Bedingungen lässt sich der Körper leicht quantifizieren, wird messbar.¹³ Unterstützt wird dies durch technische Geräte, durch deren Nutzung die Gestaltung des eigenen Körper-Selbst zum Projekt werden kann (Tracking). Die Selbstbeobachtung kann zur körperlichen Optimierung geraten, wie es posthumanistische Visionen des Enhancements fordern.

Enhancement meint dabei zunächst die Verbesserung körperlicher und geistiger Eigenschaften und Fähigkeiten, die allerdings von der Therapie abzugrenzen ist, die auf Heilung abzielt. Somit wird, nach Thomas Schramme, begrifflich eine äußerst diverse Breite abgedeckt: das „Reichen von der morgendlichen Tasse Kaffee bis zum Gehirnimplantat oder der genetischen Modifikation“.¹⁴ Enhancement setzt also auf Verbesserung bis hin zur Beseitigung von Mängeln. Was das nun für juvenile Körperwahrnehmung bedeutet, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

2.2 Konsequenzen für juvenile Körperwahrnehmung und -konstruktion

Zunächst einmal liegt in der digitalen Selbstexpression und -inszenierung eine gewisse Form der Emanzipation und Befreiung: Jugendliche erleben die eigene

-
- 10 Vgl. WINTER, Roman: Cybertheologie. Theologische Positionierungen angesichts digitaler Herausforderungen, in: NZStH 62/4 (2020) 466–483, 471.
- 11 Vgl. STALDER 2016 [Anm. 8], 94.
- 12 Vgl. PIRKER, Viera: Social Media und psychische Gesundheit. Am Beispiel der Identitätskonstruktion auf Instagram, in: ComSoc 51/4 (2018) 467–480, 467.
- 13 Vgl. PIRKER, Viera: Das Geheimnis im Digitalen. Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz, in: StZ 144/2 (2019) 133–141, 134.
- 14 SCHRAMME, Thomas: Enhancement. Welche Ziele hat die Selbstoptimierung?, in: LINDENAU, Mathias / KRESSIG, Marcel Meier (Hg.): Schöne neue Welt? Zwischen technischen Möglichkeiten und ethischen Herausforderungen, Bielefeld: transcript Verlag 2020 (= Vadian lectures 6), 37–55, 39.

Selbstdarstellung als ein Recht, das ehemals vor allem Künstler*innen vorbehalten war, nun aber durch Plattformen wie Instagram breiteren Schichten der Gesellschaft ermöglicht, ja von ihnen verlangt wird.¹⁵ Im positiven Sinne kann das bedeuten, dass Jugendliche im Austausch mit anderen emotionale Unterstützung in der eigenen Körperwahrnehmung erfahren, aufgrund der weltweiten Vernetzung eine Vielzahl an Peer-Beziehungen knüpfen können und Social Media als Erprobungsraum für die eigene körperliche Identität erleben.¹⁶

Allerdings kann die Konfrontation mit einer Vielzahl an ‚Role Models‘ und Schönheitsidealen, wie sie durch Influencer*innen vorgegeben werden, durchaus mit Risiken verbunden sein. Hier begünstigt die digitale Matrix die Quantifizierung des Körpers, der professionalisiert und perfektioniert werden will.¹⁷ Ich meine damit, dass Jugendliche gerade durch die scheinbare Nähe, die Influencer*innen vermitteln, den Eindruck erhalten, dass sie deren Ansprüchen genügen müssen. Das kann beispielsweise bedeuten, das eigene Körpergewicht zu tracken, um (noch) schlanker zu werden, oder durch kosmetische Eingriffe das Gesicht so zu perfektionieren, wie es Instagramfilter vorgeben. Es kann schließlich auch heißen, den Tagesablauf, das Sportprogramm oder die Ernährung nach den Vorgaben oder (scheinbaren) Routinen solcher Influencer*innen zu organisieren. Und letztendlich umfasst all dies Enhancement; es sind also alles Formen der körperlichen Selbstverwirklichung – vom selbst auferlegten Fitnessprogramm bis hin zu kosmetischen Eingriffen und Schönheitsoperationen.

Außerdem können Rezipient*innen wie auch aktive Produzent*innen solcher Bilder bewusst oder unbewusst den Körper dabei verobjektivieren und kapitalisieren.¹⁸ In dem hier ausgemachten Kontext hieße das, dass Jugendliche ihren Körper als Objekt neben anderen medial präsentieren und ihn so Bewertungen (Likes, Gewinn von Follower*innen) aussetzen. Wenn mit solchen Bildern beispielsweise Werbung geschaltet wird, dann liegt hier nicht mehr nur ein Erprobungsraum für körperliche Selbstinszenierung vor, sondern es herrschen die Regeln des Marktes; der Körper wird zur Ware. Dies muss freilich nicht zwingend immer so sein, wird aber durch die Bedingungen des Digitalen, wie sie oben beschrieben worden sind, begünstigt.

15 Vgl. STALDER 2016 [Anm. 8], 93.

16 Vgl. PIRKER 2018 [Anm. 12], 472. Hier zieht Viera Pirker zurecht eine klärende Unterscheidung: Zwar lassen sich soziale Identitätsziele wie Zugehörigkeit und Anerkennung sehr leicht auch auf Social-Media-Plattformen verwirklichen, jedoch entsteht dabei nicht automatisch Nähe und Beziehung, weil Zugehörigkeit auch suggeriert werden kann. Emotionale Identitätsziele (Selbstachtung und Selbstwirksamkeit) gestalten sich dagegen schwieriger, da Selbstachtung angesichts zahlreicher „Vergleichsfolien und Abhängigkeit von Resonanz“ schwer aufzubauen ist (477).

17 Vgl. GÖPPEL 2011 [Anm. 7], 37–38.

18 Vgl. FUCHS, Thomas: Zwischen Leib und Körper, in: HÄHNEL, Martin / KNAUP, Marcus (Hg.): Leib und Leben. Perspektiven für eine neue Kultur der Körperlichkeit, Darmstadt: WBG 2013, 82–93, 85.

2.3 Implikationen für eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie – Der Körper in seiner Fragmentarität

Was bedeutet dies für eine Anthropologie, die für Jugendliche relevant sein soll?

Eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie muss zunächst angemessen auf die Ambivalenzen von Enhancement im Digitalen antworten. Enhancement im Sinne einer Selbstverwirklichung kann nicht so einfach abgewertet oder disqualifiziert werden. Es geht letztendlich darum, sein Leben frei wählen und gestalten zu können. Das kann auch körperliche Veränderungen miteinschließen. Das bedeutet, zuerst anzuerkennen, dass Jugendliche das Bedürfnis nach körperlicher Veränderung sowie Optimierung haben können und dieses verwirklichen wollen. Solches körperliches Enhancement wird aber dann überfordernd, wenn aus einem individuellen Aushandlungsprozess allgemeine Optimierungsanforderungen oder Konformitätsansprüche entstehen. Meines Erachtens braucht es hier einen normativen Rahmen, der Enhancement nicht beliebig grenzenlos werden lässt und dessen Prämisse die anthropologische Grundaussage ist, dass der Mensch zuerst ein freies Wesen ist und ein unbedingtes Selbstbestimmungsrecht hat.¹⁹

John Stuart Mill wendet in diesem Kontext den Individualitätsbegriff an: „Werde, der du bist!“ heißt nicht, sich radikal neu selbst zu erwählen, quasi aus dem Nichts heraus, sondern den je individuellen Körper anzunehmen und den Lebensplan gemäß unserem Charakter zu entwerfen. Was ist damit gemeint? Laut Mill strebt der Mensch danach, seine Veranlagungen weiterentwickeln zu wollen im Sinne einer Harmonisierung und Steigerung der eigenen Vermögen.²⁰ Diese Selbststeigerung ist allerdings im Horizont von Individualität zu verstehen: Es geht nicht darum, gesellschaftlichen Konformitätsansprüchen gerecht zu werden, sondern nach den je eigenen Vorlieben und Fähigkeiten frei zu entscheiden, welche Lebensweise die geeignetste ist, und sich danach selbst zu verwirklichen. Individualität meint also auch Authentizität; das Individuum muss zunächst den eigenen Charakter anerkennen, um darin die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.²¹ Ein solches Wählen hat laut Mill experimentellen Charakter. Er spricht deshalb vom Lebensexperiment und meint damit, dass jede*r erst im

19 Damit knüpft diese anthropologische Reflexion an Anthropologien, wie sie Thomas Pröpper und Magnus Striet entwerfen, an. Vgl. hierzu u. a. PRÖPPER, Thomas u. a.: *Theologische Anthropologie*, Freiburg: Herder 2015.

20 Vgl. KUENZLE, Dominique / SCHEFCZYK, Michael: *John Stuart Mill zur Einführung*, Hamburg: Junius 2009, 175.

21 Vgl. SCHRAMME, Thomas: *Das Ideal der Individualität und seine Begründung*, in: SCHEFCZYK, Michael / SCHRAMME, Thomas (Hg.): *John Stuart Mill: Über die Freiheit*, Berlin / Boston: De Gruyter 2015 (= *Klassiker auslegen* 47), 55–73, 55, 60.

Experimentieren die für sich beste Lebensform wählen kann. Es gibt somit eine Vielzahl an individuell besten Lebensformen.²²

Was trägt das nun zur Enhancement-Debatte für Jugendliche aus? Meines Erachtens geht es darum, den Begriff des *Lebensexperimentes* stark zu machen. Sobald Jugendliche körperliche Entwicklungsprozesse wettbewerbsorientiert und nach gesellschaftlichen Machtansprüchen gestalten, bleibt kein Raum für alternative, exzentrische Lebensexperimente. Dies zeigt beispielsweise die ‚BRAVO Dr. Sommer‘-Jugendstudie, laut der 50 % der Mädchen bereits ab 15 Jahren ihr Gewicht regelmäßig kontrollieren, jede zehnte Elfjährige schon einmal eine Diät gemacht hat und vier von zehn Mädchen (sowie zwei von zehn Jungen) eine geschenkte Schönheitsoperation annehmen würden.²³ Körperliche Optimierung beginnt also bereits in frühen Jahren und scheint im Trend zu liegen.

Enhancement im Sinne einer produktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper verläuft dagegen selbstbestimmt, folgt den eigenen Wünschen und gründet, wie Saskia Wendel treffend formuliert, „in der Freiheit, sich zu diesen gesellschaftlich vermittelten Traditionen, auch zu einem traditionellen Schönheitsideal, verhalten, sie gegebenenfalls auch kritisieren und verändern zu können“.²⁴ Jugendliche sollten dann eher in der Ausbildung eines verantworteten Freiheitsverständnisses unterstützt werden, das ihnen ermöglicht, autonom zwischen verschiedenen Lebensentwürfen zu experimentieren, darin womöglich auch zu scheitern und sich dann mündig zu entscheiden.

Zudem kann eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie für Jugendliche alternative Deutungen in aktuelle Körperdiskurse einbringen, die möglicherweise zum tragfähigen Angebot werden. Eine solche Deutung könnte die Auseinandersetzung mit Christusdarstellungen sein. Jesus erweist sich als Christus gerade in seiner Leidensfähigkeit und in der Annahme körperlicher Kontingenz, nicht in dessen Überwindung. Er leidet mit den Ausgegrenzten mit und geht den Weg des Kreuzes und Todes. Hier rückt der zerschundene und leidende Körper ins Zentrum; er erhält zentrale Bedeutung für die christliche Soteriologie. Denn genau in diesem Körper, der alles andere als schön und perfekt ist, liegt gleichzeitig das Versprechen vom Reich Gottes, das Ausgrenzung, Leid und Tod überwunden hat und jedem offen steht unabhängig von Aussehen und körperlicher Verfasstheit. Dieser Gedanke kann für Jugendliche eine Deutefolie werden, die

22 Vgl. KUENZLE / SCHEFCZYK 2009 [Anm. 20], 179–180.

23 Vgl. BAUER MEDIA GROUP: Bravo Dr. Sommer Studie 2016, München: Bauer Media Group 2016.

24 WENDEL, Saskia: Die Fetischisierung des „schönen“ Körpers. Kritische Bemerkungen, in: ORTH, Stefan (Hg.): Eros – Körper – Christentum. Provokation für den Glauben?, Freiburg: Herder 2009, 112–127, 122.

eigenen körperlichen Grenzen sowie Unzulänglichkeiten fernab jeglichen Optimierungsgedankens nicht als Sackgasse zu verstehen. Damit soll nicht einer schwarzen Anthropologie das Wort geredet werden, die gegenüber körperlichem Leid unsensibel ist. Vielmehr geht es darum, alternative, „unterbrechende“ Narrative in den Diskurs einzuspeisen als Gegenentwurf zur Darstellung von idealen Körpern, wie sie Jugendlichen in den Medienwelten oftmals begegnen.²⁵

Ein weiterer Zugang zu alternativen Körperdeutungen könnte die Schöpfungs-
theologie darstellen. Die Gottebenbildlichkeit ist dabei als erster Zuspruch an
uns zu verstehen – unabhängig von der eigenen Selbst- oder Fremdwahrneh-
mung, ein unbedingtes Angenommensein auch in der körperlichen Verfasstheit.
Sie formuliert aber auch einen Anspruch an uns und markiert eine Grenze zwi-
schen Mensch und Gott. Es herrscht eine bleibende Unterschiedenheit, die den
Menschen nicht in technischen oder ökonomischen Fantasien aufgehen lässt.²⁶
Was hier vielleicht im ersten Moment für Jugendliche als Begrenzung der indivi-
duellen Autonomie verstanden werden kann, stellt gleichzeitig das Potenzial
einer „Motivationsressource für kritische Selbstfindung und Akzeptanz“²⁷ dar –
also der Frage nachzugehen, wer bin ich in und mit meinem Körper, wer will ich
sein und wer kann ich sein. Im Horizont des Zuspruchs der Gottebenbildlichkeit
meint das, dass Jugendliche sich in ihrer Körperlichkeit nicht erst beweisen müs-
sen, sondern vor aller Körperinszenierung bereits so gewollt und angenommen
sind; im Horizont des Anspruchs fordert die Gottebenbildlichkeit heraus, die
eigene körperliche Verfasstheit als Geschenk und Aufgabe zu verstehen im
Sinne einer Selbstannahme aber auch eines Enhancements als Lebens experi-
ment. Sich dabei der individuellen Grenzen bewusst zu werden, kann Erleichte-
rung bedeuten.

3. Der menschliche Körper im virtuellen Raum – Verschwunden oder verzerrt?

3.1 Der virtuelle Raum als juveniler Lebensraum

Virtualität wird gerne im Kontrast zu Wirklichkeit verstanden, da letztgenannte
oft in einem mit Materialität gelesen wird. Medienpessimistisch wird dann

25 EBD., 124–125.

26 Vgl. PLATOW, Birte: „Gott mit seinem perfekten Ebenbild zu konfrontieren...“. Religionspädagogische Reflexionen zu künstlicher Intelligenz, in: RpB 82 (2020) 37–47, 46.

27 EBD.

schnell die Befürchtung geäußert, der Körper dematerialisiere sich und verliere seine Natürlichkeit.²⁸

Dagegen ist Virtualität eine Realität anderer Art, „die medial vermittelt wird, die Realität aber genau so konstruiert, wie unsere Wahrnehmung immer schon Realität konstruiert“.²⁹ Das Gesehene ist zwar nicht real, löst aber echte Empfindungen wie Freude, Angst oder Langeweile aus und wird als Erfahrung angeeignet und leiblich integriert.³⁰

Neben der Konzentration auf visuelle Kommunikation und Information spielt im virtuellen Raum die veränderte Raumerfahrung eine konstitutive Rolle. Diese ist ab dem 19. Jahrhundert nicht mehr an die tatsächliche Bewegung im Raum gebunden, da Bilder von Räumen technisch simuliert werden können – zunächst über Film und Fernsehen, wo ganze Bildsequenzen den Raum simulieren und räumliche Distanzen überwinden, nun auch durch VR-Technologien, durch die wir nicht nur Raum von außen als externe Beobachter*innen erfahren, sondern selbst in ihn eintauchen können. Somit besteht ein „Nebeneinander eines Lebensraumes in der Lebenswelt und eines Erlebnisraumes im virtuellen Medium“³¹; in beiden Fällen existieren sie als erlebter Raum, in denen man nach Oliver Krüger beständig unterwegs ist und im Austausch mit dem Anderen Grenzen erfährt.³²

3.2 Konsequenzen für juvenile Körperwahrnehmung und -konstruktion

Wie wirken sich diese veränderten Raumerfahrungen auf körperliche Selbstkonstruktion von Jugendlichen aus? VR-Situationen lassen den eigenen Körper im Zentrum stehen, was eine authentische Selbsterfahrung aus der Ich-Perspektive auch im Virtuellen erlaubt. Dagegen identifizieren sich Jugendliche bei audiovisuellen Techniken mit einer Figur; und sei es nur der selbst kreierte Avatar, der vielleicht das bestmögliche Ich darstellen soll. Dann muss eher die Frage dahingehend formuliert werden, „wie weit man seinen Körper und sein Körperbild in den virtuellen Raum mitnehmen will“, also ob „in einer mehr oder weniger realis-

28 Vgl. KASPROWICZ, Dawid: Der Körper auf Tauchstation. Zu einer Wissensgeschichte der Immersion, Baden Baden: Nomos 2019 (= Wissenschafts- und Technikforschung 19), 275.

29 STAPF, Ingrid: Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit im Netz. Eine medienethische Annäherung, in: BIENERT, Maren / FUCHS, Monika (Hg.): Ästhetik – Körper – Leiblichkeit. Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2019, 63–88, 68.

30 Vgl. EBD., 69.

31 Vgl. KRÜGER, Oliver: Virtualität und Unsterblichkeit. Gott, Evolution und die Singularität im Post- und Transhumanismus, Freiburg im Breisgau / Berlin / Wien: rombach 2019, 42.

32 Vgl. EBD., 43–44. In diesem Kontext wird der Mensch als *homo viator* (41) bezeichnet. Menschlicher Grundvollzug ist hier das Unterwegssein.

tischen Repräsentation unseres Körperbildes und somit in körperlicher Identität oder in frei gewählten Körpern“.³³

Versetzt man sich in einen frei gewählten Körper, einen sog. Avatar, ist zwar eine Erfahrung aus der Ersten-Person-Perspektive möglich, es ist aber nicht der eigene Körper, den man erlebt, sondern ein frei gewählter. Dieses virtuelle Erleben braucht zwar den realen Körper, vollzieht sich aber sinnlich nicht an ihm. Der virtuelle Körper schmeckt nicht, er kann nicht Berührung erspüren oder Beziehung zum Anderen körperlich erfahrbar werden lassen.

Dagegen vermag jedoch gerade die Wahrnehmung von außen Möglichkeiten des *sozialen Experimentierens* zu eröffnen: Wie ist es, ein Anderer zu sein und zugleich man selbst „hier und dort, verankert in einem materiellen Körper zu sein und gleichzeitig einen virtuellen Leib zu beleben“?³⁴

Und wenn man seinen Körper eben nicht ins Virtuelle mitnehmen will, stellt sich darüber hinaus die Frage, aus welcher Motivation dies geschieht: Geht es um ein Experimentieren von unterschiedlichem Körpererleben, womöglich um eine Flucht in einen idealen Körper oder um eine Projektion der Wünsche bzw. angelegenen Schönheitsansprüche auf den virtuellen Körper? Hier verschiebt sich die Auseinandersetzung mit Enhancement in die virtuelle Welt, die im Gegensatz zur Realität allerdings tatsächlich keine Grenzen aufweist; der virtuelle Körper bleibt unsterblich, er altert nicht, kennt keine Krankheiten.

3.3 Implikationen für eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie – Einbringen eines Konzepts von Leiblichkeit

Virtualität als anthropologische Krise verdrängt demnach nicht den Körper. Der virtuelle Raum wird gerade als Möglichkeit genutzt, den Körper ins Zentrum von Menschsein zu rücken. Allerdings stellt sich die Frage, inwiefern Jugendliche ihren eigenen Körper in virtuelle Welten mitnehmen wollen. Ist es der je eigene oder ein frei gewählter? In beiden Situationen werden Jugendliche körperliche, ja vielleicht auch leibliche Erfahrungen machen; die Frage ist nur, wie diese Erfahrung aussieht. Eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie hätte dann die Aufgabe, auf die unterschiedlichen Körpererfahrungen im Virtuellen aufmerksam zu machen. Das bedeutet im selbstkritischen Sinne zunächst, virtuelle Räume nicht gänzlich wegen einer scheinbaren Körpervergessenheit zu verwerfen. Gleichzeitig braucht es relevante Konzepte von Leiblichkeit, die aussa-

33 Vgl. RÖTZER, Florian: Der virtuelle Körper (Die Zukunft des Körpers II), in: Kunstforum 133 (1996) 55–66, 62–63.

34 Vgl. EBD., 64.

gen können, was es bedeutet, sich selbst in Identität zum eigenen Körper zu erfahren.

Ein solches Konzept könnte beispielsweise die phänomenologische Differenzierung von Leib und Körper stark machen.³⁵ Phänomenologisch betrachtet ist der gelebte subjektive Körper ein anderer als der lebende, beschreibbare objektive. Der gelebte ist allein in der Erste-Person-Perspektive des Bewusstseins erfahrbar. Es ist ein Selbstbewusstsein, ein nonreflexives Moment, dass *ich* bin. Dieses Ich-Bewusstsein bezieht sich schon immer auf das konkret existierende, einzelne körperliche Dasein und wird mit dem Ausdruck Subjekt (in der Phänomenologie als Leib) bezeichnet. Als lebender, beschreibbarer objektiver Körper setzt sich dieser in Beziehung zu Anderen und ist in Interaktionen und Formen kommunikativen Handelns eingebunden; dies wird unter dem Begriff der Personperspektive (in der Phänomenologie als Körper) gefasst. Diese Perspektive ist objektivierbar, lässt sich also in eine Dritte-Person-Perspektive fassen. Beides, Subjekt und Person, sind keine ontologischen Größen, sondern laut Saskia Wendel vielmehr „zwei Perspektiven auf eine Wirklichkeit, diejenige verkörperten bewussten Lebens“.³⁶ „Die Leib-Perspektive allerdings bleibt unverfügbar, identisch mit dem subjektiven Erleben bewussten Lebens, mit dessen Erste-Person-Perspektive kann sie nicht in eine Dritte-Person-Perspektive transformiert werden.“³⁷

Für juvenile Körpererfahrung in virtuellen Welten bedeutet das, dass die Subjektperspektive, also das je eigene Bewusstsein um mein körperliches Dasein, ebenso gegeben sein muss wie die Personperspektive, also der objektivierbare Körper mit all seinen Interaktionen. Meines Erachtens nach ist dies aber nur im Fall von VR-Situationen gegeben; bei der Identifikation mit Avataren jedoch nicht mehr. Hier können Jugendliche zwar sehr wohl körperliche Erfahrungen von Freude oder Schmerz machen, also in Beziehung zu anderen treten, aber es wird keine sein, die subjektiv am eigenen Körper bewusst und ausgehandelt wird.

Zudem gilt es, mit Jugendlichen darüber ins Gespräch zu kommen, aus welchen Motivationen virtuelle Körper gewählt werden. Versteht sich der frei gewählte Körper aus dem Enhancement-Gedanken heraus als Überwindung der eigenen Kontingenz oder anzustrebendes Körperideal? Weshalb genügt der eigene Körper nicht, sodass ein ganz anderer im Virtuellen gewählt wird? Als kritischen

35 Vgl. zum Folgenden: WENDEL, Saskia / BREUL, Martin: Vernünftig glauben – begründet hoffen. Praktische Metaphysik als Denkform rationaler Theologie, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2020; WENDEL, Saskia: Inkarniertes Subjekt. Die Reformulierung des Subjektgedankens am ‚Leitfaden des Leibes‘, in: DZPhil 51/4 (2003) 559–569.

36 WENDEL, Saskia: Resilienz – Diskursive, machtbesetzte und performative Körperpraxis, in: RICHTER, Cornelia (Hg.): Ohnmacht und Angst aushalten. Kritik der Resilienz in Theologie und Philosophie, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religion und Gesundheit 1), 133–146, 139.

37 EBD., 140.

Impuls (im Sinne einer Anthropologie für Jugendliche) hätte eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie eine Deutefolie anzubieten, die menschliche Existenz nicht allein an Körpermaßen misst, sondern auch die Beziehung zum Anderen, das Erspüren des eigenen Körpers gerade in seinen Grenzen miteinschließt. Die eigene Kontingenz und auch Brüchigkeit menschlichen Daseins zu erfahren, führt dann nicht mehr automatisch zur Selbstentfremdung oder zur erdrückenden Aufgabe, diese überwinden zu wollen, sondern kann zu echten anthropologischen Lernfeldern werden. Und gerade die Theologie stellt auf vielfältige Weise den menschlichen Körper in all seinen Dimensionen in den Mittelpunkt: Die verschiedenen Sakramente vollziehen sich materialiter immer am eigenen Körper wie zum Beispiel das Übergießen mit Wasser bei der Taufe oder der Verzehr von Brot bei der Eucharistie; liturgische Abläufe beinhalten auch eine leibkörperliche Dimension wie das Reichen der Hände zum Friedensgruß; der Glaube an die leibliche Auferstehung bezieht sich eben nicht nur auf eine Seele, sondern auf die leibseelische Einheit. Die Vielfalt an Perspektiven zeigt, welche zentrale Bedeutung der Körper in der Theologie einnimmt. Eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie macht diese didaktisch fruchtbar, indem sie Körper als systematisch-theologisches Thema im Religionsunterricht einbringt.

4. Der Körper im Verhältnis zur Technik – Homo faber oder Homo creator?

4.1 Technik als selbstverständliches Charakteristikum von (juvenilen) Alltagswelten

Zunächst zeigen uns alltagsphänomenologische Erfahrungen, dass (digitale) Technik einen immer größeren Platz in unserem Leben einnimmt und damit auch im juvenilen Alltag; sie erleichtert uns in vielen Aspekten das Leben – von der Smartwatch bis hin zum Saugroboter. Technik ist somit kaum noch vom Menschen zu trennen und beeinflusst im höchsten Maße sein Verhalten. Technisierung des Menschen meint dabei nicht nur die zunehmende Implementierung technischer Geräte in unsere Lebenswelt, sondern auch alle Mensch-Maschine-Interaktionen, bei denen der Mensch Technik hautnah erlebt. Es geht hier also um „inkorporierbare Prothesen“³⁸, die mithilfe miniaturisierter Technik menschliche Körperteile ersetzen und sich mit dem Organismus verbinden. Das Feld ist hier weit und lässt unzählige Möglichkeiten zu: von Exo- und Endoprothesen über prothetische Implantate (z. B. künstliche Zähne oder Gebisse) sowie Epithesen

38 TANNER, Jakob: Leib-Arte-Fakt. Künstliche Körper und der technische Zugriff auf das Leben, in: ORLAND, Barbara (Hg.): *Artifizielle Körper – lebendige Technik. Technische Modellierungen des Körpers in historischer Perspektive*, Zürich: Chronos-Verl. 2005 (= *Interferenzen* 8), 43–65, 45–46.

(das meint den kosmetischen Ersatz, zum Beispiel mit Hilfe einer künstlichen Nase) bis hin zu Orthesen (zur Ruhigstellung oder Korrektur von Körperteilen), die alle den menschlichen Körper technisch aufrüsten, wobei sowohl die Funktion des jeweiligen Körperteils als auch seine Form imitiert werden können.³⁹ Diese schrittweise Ersetzung menschlicher Körperteile durch Prothesen bedingt sich durch zwei denkerische Voraussetzungen; nämlich erstens, dass der menschliche Körper eine Zusammensetzung aus Einzelteilen ist, die beliebig austauschbar sind, und zweitens, dass der Mensch auch ein Anrecht und die Freiheit dazu besitzt, diese Möglichkeiten auszuschöpfen. Die erste Prämisse steht in der Tradition von Descartes, der den menschlichen Körper als *res extensa* bestimmt und ihn in seiner Funktionsweise mit einer Uhr vergleicht.⁴⁰ Der Mensch wird damit nicht mehr als komplexer Organismus verstanden, dessen physische und psychische Prozesse kaum voneinander trennbar sind, sondern in Einzelteilen gedacht, die zwar sehr wohl komplex ineinander greifen, aber auch beliebig austauschbar sind – wie bei einer Uhr eben.⁴¹

Bis ins 20. Jahrhundert hinein galten Maschinen als Werkzeuge und unterlagen eher den Bemühungen, menschenähnlich zu werden.⁴² Doch mit der Erfindung des Computers und der zunehmenden Ausdifferenzierung digitaler Technologien verschmelzen Mensch und Maschine, was sich schließlich im Begriff des Cyborgs wiederfindet. Solche Technologien ermöglichen es, Prothesen immer differenzierter zu konstruieren und sie besser im Körper zu implementieren. Der Cyborg ist nicht mehr nur ein Mensch, der Technik an sich trägt, sondern bildet eine neue Einheit aus Organischem und Technischem, indem er sich durch Technik transformieren und erweitern lässt.⁴³

In diesem kurzen Aufriss wird nun eine Entwicklung recht deutlich: Der Mensch nutzt Technik, um sich selbst aus widrigen Umständen zu befreien; somit wohnt ihr ein emanzipatorischer Charakter inne. In diesem Sinne ist er auch kreativ, also Mitschöpfer seiner selbst. Gleichzeitig verlaufen aber solche Prozesse im

39 Vgl. NIKOLOW, Sybilla: Prothetik, in: HESSLER, Martina / LIGGIERI, Kevin (Hg.): Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden Baden: Nomos 2020, 403–410, 404.

40 Vgl. HIRSCHBERGER, Johannes: Descartes. Der Vater der neuzeitlichen Philosophie, in: DERS.: Geschichte der Philosophie II: Neuzeit und Gegenwart, Freiburg im Breisgau: Herder (1974), 88–122, 114.

41 Vgl. LAHL, Kristina: Mensch und Maschine. Künstlerische Diskurse zwischen Selbstvergewisserung und Identitätsverlust, in: BAGERITZ, Imme u. a. (Hg.): Fortschritt und Rückblick. Verhandlungen von Technik in Literatur und Film des 20. und 21. Jahrhunderts, Göttingen: V&R unipress 2019 (= Untersuchungen zur europäischen Literatur 347), 171–187, 176. Erst aus dieser Denkweise heraus kann Julien Offray de La Mettrie in seinem Werk ‚L’homme machine‘ den Menschen radikal als Maschine bezeichnen, die sich vollkommen selbst reguliert.

42 Vgl. WEBER, Jutta: MenschMaschine, in: HESSLER, Martina / LIGGIERI, Kevin (Hg.): Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden Baden: Nomos 2020, 318–322, 318–319.

43 Vgl. SPREEN, Dierk: Cyborg, in: HESSLER, Martina / LIGGIERI, Kevin (Hg.): Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden Baden: Nomos 2020, 314–317, 314.

Kontext von Enhancement in anderen, nämlich quantifizierbaren und ökonomischen Logiken. Angesichts solcher Optimierungsanforderungen kann der Mensch im Ringen um die bessere – und in diesem Kontext meint es dann effizientere – Lebensweise nur verlieren. Der Sprung vom Homo faber, bei dem sich der Mensch der Technik bedient und sie als berechtigtes Mittel neben vielen anderen für sich nutzt, zum Homo creator, bei dem Technik die Grundlage eines neuen Gattungsdispositivs ist, wird hier immer kleiner. Und hier liegt letztendlich die zweite Denkprämisse: Wenn wir dem Menschen die Freiheit zugestehen, mithilfe der Technik sich selbst zu erfinden – vielleicht sogar sich zu transformieren – müssen wir uns fragen, welche Deutungen wir in diesem Diskurs zulassen. Solche des technologischen Posthumanismus, der Enhancement rein technisch quantitativ ausdeutet und *den* Menschen so nicht mehr gelten lassen kann, oder solche des Transhumanismus, der den Menschen mithilfe der Technik in einem dauerhaften Wandlungsprozess denken, in dem er damit nie genügen kann – oder bringen wir andere Deutungen ins Spiel, wie die eines Gewolltseins gerade angesichts der eigenen körperlichen Unzulänglichkeiten oder die eines anderen Verständnisses von Enhancement, nämlich immer im Rahmen des eigenen Charakters? Bereits hier zeigt sich, dass die Frage nach dem Stellenwert der Technik im Verhältnis zum Menschen auch eine Machtfrage ist: Welche Deutungen lassen wir gelten und damit auch den Markt bestimmen? Welche subkutanen Interessen sind jeweils damit verbunden?

4.2 Konsequenzen für juvenile Körperwahrnehmung und -konstruktion

Jugendliche wachsen mit diesem soziokulturellen Kontext selbstverständlich auf und werden dabei in ihrer körperlichen Selbstexpression und -erfahrung beeinflusst. So zeigt die BZgA-Repräsentativstudie ‚Jugendsexualität 9. Welle‘ zwar, dass sich ein Großteil der Jugendlichen in ihrem Körper wohlfühlen (56 % weiblich; 70 % männlich), sich aber immerhin 22 % der Mädchen und 8 % der Jungen eine Schönheitsoperation vorstellen könnten.⁴⁴ Juveniles Körpererleben setzt sich damit zunehmend mit technischen Möglichkeiten und Machbarkeitsansprüchen auseinander und hält sie für die eigene Körperkonstruktion plausibel.

44 Vgl. SCHARMANSKI, Sara / HESSLING, Angelika: Im Fokus: Körperbild. Jugendsexualität 9. Welle, in: BZgA-Faktenblatt (2021) 1–8, 2, 5.

4.3 Implikationen für eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie – Ideologiekritik im Streit um die bessere Deutung

Eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie muss hier aufklärend und kritisch im Sinne einer religiösen und technischen Selbstvergewisserung tätig werden. Grundlage hierfür ist eine christliche Anthropologie, die in ihr Zentrum das Subjekt stellt und es im Horizont des Gottesgedankens denkt. Somit verschreibt sie sich der Gottebenbildlichkeit. Der Mensch entwickelt sich damit immer schon als Mensch mit seinem ganzen körperlichen Sosein. Er kann innerhalb dieser Spannung von Autonomie und Heteronomie nicht in seinen ökonomischen und technologischen Funktionsweisen vollkommen aufgehen, sondern bleibt auf Gott bezogen.⁴⁵ Andererseits wird eine solche Anthropologie ebenso offen bleiben für die Anthropologien von Jugendlichen. Das bedeutet, beispielsweise danach zu fragen, wie Technik juvenile Alltagswelten bestimmt. Wo und wie empfinden Jugendliche Technik als Möglichkeit, sich selbst zu erfinden? Wo finden sich dagegen im Alltag von Jugendlichen technische Machbarkeitsfantasien und -forderungen, die sie in ihrer Entwicklung womöglich unter Druck setzen? Eine Möglichkeit, mit Jugendlichen darüber ins Gespräch zu kommen und so ihre persönlichen Anthropologien zu erfahren, wäre der Weg des Anthropologisierens. Ähnlich wie das Theologisieren geht es darum, gemeinsam mit Schüler*innen über anthropologische Fragestellungen – und in diesem Falle wäre es die Frage danach, wie Technik das eigene körperliche Dasein bestimmt – nachzudenken und diese diskursiv zu bearbeiten. Das besondere Potenzial liegt dabei in der engen Verwiesenheit von Mensch- und Gottesrede: Wie vom Menschen gesprochen wird, beeinflusst schließlich auch die Gottesrede. Und vice versa kann erst dann verantwortet von Gott gesprochen werden, wenn der Mensch angemessen zur Sprache gebracht wird. Religionsdidaktisch gewendet bedeutet das, dass im Anthropologisieren auch die (Nicht-)Theologien von Jugendlichen ansichtig werden können, was schließlich zum Theologisieren führen kann.⁴⁶

5. Resümee: Gesellschaftliche Krisen als anthropologische Krisen

Alle drei aufgezeigten soziokulturellen Kontexte lassen (juvenile) Körpererfahrung krisenhaft werden. Und krisenhaft meint hier zunächst aus dem etymologischen Verständnis heraus entscheidend bzw. unterscheidend. Es sind solche

⁴⁵ Vgl. PLATOW 2020 [Anm. 26], 46.

⁴⁶ Katrin Bederna konnte mit ihrem Forschungsprojekt ‚Anthropologie Jugendlicher‘ dies empirisch nachweisen: Vgl. BEDERNA, Katrin: Was ist der Mensch? Eine qualitativ empirische Studie zur Anthropologie Jugendlicher, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hg.): Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse, Nutzen, Berlin: Lit 2011, 5–24, 21.

Kontexte, die sich im Horizont der Technikanthropologie auftun und damit den Menschen in seiner Beziehung zur Technik denken. Angesichts dieses Verhältnisses muss er sich nun ganz neuen Optimierungsanforderungen stellen und wird in seinem Handeln davon bestimmt. Solche Ansprüche erklären sich nicht mehr allein aufgrund der technologischen Möglichkeiten und Fortentwicklungen, sondern vor allem aufgrund der post- und transhumanistischen Diskurse, die dahinterstehen und die es kritisch in den Blick zu nehmen gilt. Insofern kann hier von anthropologischen Krisen gesprochen werden, die religiöse Bildung anfragen.

Eine religionspädagogisch verantwortete Anthropologie muss sich hierfür dreifach aufgestellt wissen: Sie wird zum einen die kulturell-gesellschaftlichen Krisen in den Blick nehmen, um dann die Anthropologien von Jugendlichen zu heben. Zum anderen wird sie sich als theologische Anthropologie angesichts dieser Krisen immer auch als Deuterereservoir verstehen, das aktuelle Diskurse kritisch mitbestimmt. Und schließlich wird sie sich im kritisch-produktiven Dialog zwischen den Anthropologien von Jugendlichen mit den eigenen theologischen Deutekategorien selbst beständig kritisch aktualisieren. Eine solche religionspädagogisch verantwortete Anthropologie befindet sich damit selbst im dauerhaften Krisenzustand, da sie bei aller Normativität immer vorläufig bleiben wird und sich an ihrer Tragfähigkeit für juvenile Selbstdeutung messen lassen muss.

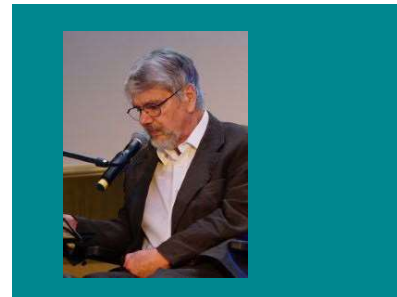
Jürgen Ebach / David Novakovits

Neu zur Sprache finden in Zeiten der Krise

Ein interdisziplinäres Gespräch über Hinwendungen zur Schrift und Sprache als Ressourcen in Krisenzeiten

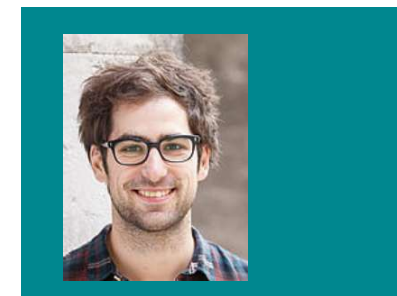
Die Autoren

Jürgen Ebach war bis Februar 2010 Inhaber des Lehrstuhls für Exegese und Theologie des Alten Testaments und biblische Hermeneutik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.



Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Neu zur Sprache finden in Zeiten der Krise

Ein interdisziplinäres Gespräch über Hinwendungen zur Schrift und Sprache als Ressourcen in Krisenzeiten

Abstract

In einem interdisziplinären Gespräch wird die Frage nach Umgangsweisen mit Krisen in den Mittelpunkt gestellt. Den Ausgangspunkt bildet eine Erinnerung an eine der größten Katastrophen der jüdischen Geschichte: Die Zerstörung des Tempels in Jerusalem im Jahre 70. Die Entstehung und Herausbildung des rabbinischen Judentums wird als eine 'Umgangsweise' mit dieser Krisenerfahrung interpretiert. Die Möglichkeit, in und mit der Schrift zu leben und diese rabbinische Hinwendung zur Schrift als eine Antwort auf eine tiefgreifende Krisenerfahrung zu lesen, erfährt im zweiten Teil des Artikels eine religionspädagogische Resonanz: Der Verlust von Sinnstrukturen und Orientierungspunkten, der auch die gegenwärtige Atmosphäre jugendlicher Lebenswelten bestimmt, bedeutet gleichzeitig einen massiven Sprachverlust, der als Unfähigkeit, sich selbst auszudrücken und Welt auch les- und verstehbar zu machen, wahrgenommen wird. Der Artikel versucht, entgegen der Versuchung, diese neue Sprachlosigkeit als Weg zum Heil umzudeuten, die Sprache als Ressource in Zeiten der Krise stark zu machen.

Schlagworte

Sprache als Ressource in Krisen – Bedrohung des Sprachverlustes – rabbinisches Judentum – Resignation und Religiöse Bildung

Bible and language as resources in times of crisis

An interdisciplinary conversation about the Bible and language as resources in times of crisis

Abstract

In an interdisciplinary discussion, the question of ways of dealing with crises will be placed in the center. The starting point is a memory of one of the greatest catastrophes in Jewish history: the destruction of the Temple in Jerusalem in the year 70. The emergence and formation of rabbinic Judaism is interpreted as a 'way of dealing' with this experience of crisis. The possibility to live in and with scripture and to read this rabbinic turn to scripture as a response to a profound experience of crisis finds a religious pedagogical resonance in the second part of the article: the loss of structures of meaning and points of orientation, which also determines the present atmosphere of life worlds of young people, means at the same time a massive loss of language, which is perceived as an inability to express oneself and to make the world also readable and understandable. The article tries, against the temptation to reinterpret this new speechlessness as a path to salvation, to make language strong as a resource in times of crisis.

Keywords

rabbinic Judaism – religious education against resignation – language as resource in times of crisis – loss of language as loss of world

Einleitung

Der nachfolgende Text ist als ein Gespräch gestaltet: Jürgen Ebach wurde von den Herausgeber*innen und der Schriftleitung dieses Heftes um einen Impuls aus biblischer Perspektive zum Phänomen ‚Krise‘ gebeten. Der Beitrag von Jürgen Ebach, der auf diese Anfrage hin entstanden ist, wird im ersten Teil dieses Artikels vorgestellt. Im zweiten Teil wird von David Novakovits versucht, in eine religionspädagogische Resonanz auf die Überlegungen Ebachs zu gehen. Das Anliegen dieses Artikels ist es daher, bibelwissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven zur Thematik des Heftes miteinander in ein Gespräch zu bringen.

Jürgen Ebach

Die Zerstörung des Tempels in Jerusalem im Jahr 70 und der Beginn des rabbinischen Judentums

Zu den größten Krisen, ja den größten Katastrophen der jüdischen Geschichte nach der Versklavung in Ägypten und der Eroberung Jerusalems und der Zerstörung des Tempels im Jahr 587 oder 586 v.u.Z. durch die babylonischen Truppen unter Nebukadnezar und dem anschließenden Babylonischen Exil gehört die abermalige Eroberung Jerusalems und Zerstörung des Tempels durch die Römer unter Titus im Jahr 70 unserer Zeit.

Kurz zum historischen Kontext: Im Jahr 66 kam es zu einem jüdischen Aufstand gegen die römische Besatzung. Zu dessen Niederschlagung zog der römische Heerführer und spätere Kaiser (69–79) Vespasian mit seinen Truppen nach Judäa, begleitet von seinem Sohn, dem späteren Kaiser (79–81) Titus. In Rom kam es nach dem Selbstmord Neros (69) zu turbulenten und raschen Thronwechseln mit gleich vier Kaisern. Nach sehr kurzen Regentschaften von Galba, Otho und Vitellius kam noch im selben Jahr Vespasian an die Macht. Als er deshalb Judäa verließ, überließ er den Befehl über die Truppen seinem Sohn und späteren Nachfolger Titus. Dieser eroberte im Jahr 70 Jerusalem und ließ den Tempel zerstören.

Der Tag der Tempelzerstörung, der *tisch^a b^e aw*, der 9. im Monat Aw, ist von daher bis heute ein Trauertag im jüdischen Festkalender. An diesem Tag wurde und wird zugleich der früheren Tempelzerstörung von 587/86 gedacht.

Titus überführte Tempelgeräte, darunter die Bundeslade und den siebenarmigen Leuchter, als Beute nach Rom. Später wurde zu Ehren seines Sieges der ‚Titusbogen‘ auf dem Forum Romanum errichtet. Um die Schmach nicht zu wiederholen, gab es danach das innerjüdische Verbot, durch den Titusbogen zu gehen. Vor einigen Jahren kam es aber zu einer bemerkenswerten und kreativen Durchbrechung dieses Verbots: (Offenbar jüdische) Graffiti-Sprayer schrieben auf die Innenseite des Titusbogens die Worte *jisra'el chaj'* (‚Israel lebt‘). Die Eroberung und Zerstörung durch Titus und dann vollends die Niederschlagung eines erneuten Aufstands unter Bar Kochba (232–235) beendeten ein Staatswesen Israels für fast zwei Jahrtausende bis zur Neugründung Israels im Jahr 1948. Der römische Kaiser Hadrian benannte nach der Niederschlagung des Bar Kochba-Aufstands die Provinz Iudaea um in (Syria)Palaestina, um den Namen Israel von der Landkarte zu tilgen.

Aber wie ging das Judentum mit den gewaltigen Krisen der Jahre 70 und 135 um? Es kam zunächst zu einer grundlegenden Veränderung seiner inneren Struktur: Mit der Tempelzerstörung endete der Tempelkult (und damit der Charakter der Religion Israels als Kultreligion) und das Amt des Hohen Priesters wurde gegenstandslos. Die juristische und auch die geistliche wie geistige Leitung oblag nun dem Sanhedrin, dem Hohen Rat, einem Gremium von 70 Gelehrten. Nachdem dem großen Rabbi Jochanan ben Sakkai in der Zeit der Belagerung auf legendäre Weise, nämlich in einem Sarg, die Flucht aus Jerusalem gelungen war, verlagerte sich das geistige Zentrum Israels in die kleine Stadt Jawne mit dem dortigen Lehrhaus. Hier kam es etwa 30 Jahre später zum Abschluss des Kanons, d.h. der verbindlichen Schriften der hebräischen Bibel, des Alten Testaments. An die Stelle des Tempelkults traten in den folgenden Jahrhunderten die Pflege, die sorgfältigste Bewahrung des Wortlauts der ‚Schrift‘ und deren Interpretation. In alldem zeigt sich die Formierung des rabbinischen Judentums mit seinem literarischen Höhepunkt in Midrasch und Talmud.

Ich versuche eine ganz knappe Charakterisierung dieses Umgangs mit der ‚Schrift‘: Es geht um das Konzept des festen Textes und der freien Auslegung. Es kommt zur Ausbildung eines vielfachen, in manchen Konzeptionen eines vierfachen Schriftsinns.

Da ist zunächst der *Pschat*, der *einfache* oder auch wörtliche Schriftsinn. Ihm gegenüber stehen verschiedene Formen eines allegorischen Schriftsinns. Da ist *Remes*, der Wink, gleichsam das Einander-Zuzwinkern zweier Textstellen. So bildet sich ein vielfältiges Beziehungsgeflecht der biblischen Texte heraus. Einen weiteren Schriftsinn bildet die *Drascha*, die Predigt, d.h. die Befragung der Texte

hinsichtlich ihrer gegenwärtigen moralischen und ethischen Perspektiven, und im vierten, der *Sod*, der engere *Kreis*, haben mystische Auslegungen ihren Ort. Die Anfangsbuchstaben dieser vier Weisen der ‚Schrift‘-Interpretation ergeben im Hebräischen das Wort PRDS, vokalisiert *pardes*, ein zunächst altpersisches Lehnwort in der hebräischen Bibel, das über das griechische *paradeisos* zu unserem Wort ‚Paradies‘ wurde.

Ein solcher Umgang mit dem Beziehungs- und Bedeutungsgeflecht der ‚Schrift‘ verlangt ein hohes Maß religiöser Bildung, um in der ‚Schrift‘ zu Hause zu sein oder immer mehr zu werden. Die ‚Schrift‘, die hebräische Bibel, wird so zur Heimat des religiösen Bewusstseins der einzelnen Jüdinnen und Juden – und des Judentums im Ganzen. Zu lernen ist lebenslang das entsprechende Fach ‚Heimatkunde‘. Ein großer Vorzug dieser Heimat ist, dass sie mitnehmbar ist. Heinrich Heine sprach in einer schönen Formulierung von einem „portativen Vaterland“.¹ In diesem Vaterland konnte zu Hause sein, wer in den vielen jüdischen Exilen keine Heimat mehr fand; in dieser Heimat konnte ein Zuhause finden, wer sich der entsprechenden Heimatkunde und der dazugehörenden religiösen Bildung verschrieb. So konnten Israel und das Judentum die katastrophischen Krisen der Tempelzerstörungen überleben und verarbeiten.

Um dieses portative Vaterland zu erkunden, bedurfte und bedarf es vieler Wege und Reisen, Reisen durch die hebräische Bibel und dann deren Auslegungsliteratur, v.a. in den Talmudim. Bei diesen Textreisen gibt es viele Knotenpunkte, sehr viele Umleitungen und gelegentlich auch Sackgassen. In diesen Textwelten kann nur eine Heimat finden, wer die Texte in sich beheimatet, sie als Lebensmittel in sich aufnimmt und verzehrt. Zentrale Modi dieses Umgehens mit der ‚Schrift‘ sind Erinnerung und Diskurs, ein prinzipiell unendliches Gespräch der Schriftgelehrten in und mit den Texten; da können Rabbiner miteinander diskutieren und disputieren, die nicht in derselben Zeit und am selben Ort gelebt haben. Diese rabbinische Diskursliteratur lebt in einem riesigen Chatroom, in dem noch die Toten Stimmrecht haben.

In dieser Heimat gibt es Heimatlieder, v. a. die Psalmen, in denen die Singenden und Betenden alles, aber auch alles vor Gott bringen dürfen, und es gibt Heimatbräuche. Israels Feste sind so etwas wie ein Katechismus seines Glaubens. Das Leben in diesem Vaterland regeln die Gebote – nicht nur die Zehn. Zum Vaterland gehört die Muttersprache, der unverkennbare hebräische oder/und aramäische Heimatdialekt.

¹ HEINE, Heinrich: Geständnisse [1854], in: BRIEGLER, Klaus (Hg.): Heinrich Heine – Sämtliche Schriften, Bd. 6/1, München: Deutscher Taschenbuch-Verlag ²1985, 483.

Bei den oben beschriebenen heimatkundlichen Erkundungsgängen als Wege durch die ‚Schrift‘ und dabei auch durch die Schrift empfiehlt es sich, auf die kleinsten Wegmarken zu achten, nämlich die Buchstaben, ihre Form, ihren Laut oder beides und noch mehr. Zuerst die Form:

Die Form der hebräischen Schrift, die in den gedruckten hebräischen Bibeln (und so auch der in Studium und Wissenschaft gebrauchten sogenannten Biblia Hebraica Stuttgartensia) und ebenso in gegenwärtigen israelischen Büchern oder Zeitungen verwendet wird, ist die sogenannte Quadratschrift. Sie besteht zunächst allein aus Konsonanten – ein bestimmtes System von Punkten und Strichen zur Anzeige der Vokale wurde erst später hinzugefügt. Quadratschrift heißt sie, weil jedes Konsonantenzeichen in ein quadratisches Kästchen eingezeichnet werden könnte und dabei entweder das ganze, ein halbes oder auch ein Viertel des Quadrats füllte. Da gibt es z.B. den Buchstaben Kaf (einen von zwei hebräischen k-Lauten), der sich an drei Seiten eines ganzen (gedachten) Quadrats anlehnt: כ. Da gibt es das Mem (m): מ, welches übrigens, wenn es am Ende eines Wortes steht, genau alle vier Seiten füllt: ם. Das Nun (n) z.B. nimmt ein halbes Quadrat ein: ן und das Jod (j) umfasst ein Viertelquadrat: י

Um die Pointe dieses kleinen Ausflugs in die Welt der hebräischen Buchstaben zu verstehen, bedarf es einer weiteren Information: Die hebräischen Buchstaben haben Namen, die mit Worten verbunden sind. So ist Kaf: כ zugleich das Wort für die Handfläche; es sieht aus wie eine hohle Hand. Das Alef, der erste Buchstabe des Alphabets bzw. Alefbets, (ein stimmloser konsonantischer Anlaut) hängt mit einem Wort für den Ochsen zusammen, weil es in seiner ursprünglichen Form einen gehörnten Ochsenkopf stilisiert: א/. Der Buchstabe Bet (b) steht für das mit ihm beginnende Wort *bet* – Haus. Der Buchstabe Lamed (l) hat zu tun mit dem Verb *lamad* – lernen. Damit zusammen hängt das Wort Talmud, welches zunächst Lehre bedeutet. Mit diesem Buchstaben Lamed, dem Buchstaben des Lernens also, hat es etwas Besonderes auf sich. Er ist nämlich der einzige Buchstabe, der beim Schreiben ein wenig nach oben aus dem gedachten Quadrat hinausgeht: ל

Lernen – und so auch religiöses Lernen – heißt, ein wenig über die vorgegebenen Kästchen hinauszugehen. Aber um über die vorgegebenen Kästchen hinauszugehen und erst recht um zu merken, dass man über ein vorgegebenes Kästchen hinausgekommen ist, bedarf es der vorgegebenen Kästchen. Das gilt auch für das Schreiben. Jeder Mensch entwickelt im buchstäblichen und auch im übertragenen Sinne im Laufe seines Lebens eine eigene Handschrift. Aber um sie zu entwickeln, bedarf es zunächst der Einübung in so etwas, das man Grund-

oder Ausgangsschrift nennt. Und dann muss eine Erstklässlerin auch schon einmal eine ganze Zeile voller ‚As‘ oder ‚Ms‘ schreiben, obwohl es gar kein Wort gibt, in dem 20 Mal ein A oder ein M hintereinander vorkommen.

Lernen – und so auch religiöses Lernen – heißt, im vorgegebenen Rahmen zu üben und im eigenen Verstehen über den vorgegebenen Rahmen hinauszugehen. So kommen im biblischen, im rabbinischen und im weiteren jüdischen Lernen das Memorieren und das Sich-Anverwandeln des Stoffes zusammen; es geht um Genauigkeit und Phantasie und damit um größte Treue und freieste Auslegung. Und dieses Lernen umfasst ein ganzes Leben. Auf die Frage, warum er im Alter von über 90 Jahren noch immer jeden Tag übe, antwortete der weltberühmte Cellist Pablo Casals, er bemerke, dass er Fortschritte mache.

Zum Abschluss dieses ‚heimatkundlichen‘ Beitrags noch ein knapper Blick auf einen auf andere Weise besonderen Buchstaben, nämlich den ersten Buchstaben der (hebräischen) Bibel.² Der *erste* Buchstabe der ‚Schrift‘ ist der *zweite* Buchstabe der Schrift: Die Bibel beginnt mit ‚b‘ (ב).

Warum das so ist, weiß ich nicht, aber ich möchte zum Abschluss zeigen, worauf es in jüdischen Wahrnehmungen aufmerksam macht. Da ist zunächst der Klang: Der Buchstabe ‚b‘ (ב) ist ein weicher Labial (gegenüber dem harten ‚p‘). Ein Labial wird gebildet, indem man die Lippen aufeinanderlegt und dann plötzlich öffnet, um durch sie einen jähen Luftstrom hindurchgehen zu lassen. Die Bibel und in ihr die Schöpfungsgeschichte in Gen 1 mit der für den ersten Tag erzählten Erschaffung des Lichts und im Rhythmus von Licht und Finsternis der Setzung der Zeit beginnt – metaphorisch gesprochen – mit einem weichen Urknall.

Und worauf macht die Form des ב aufmerksam? Es ist nach drei Seiten geschlossen und nur nach einer Seite, und zwar in der hebräischen Leserichtung (von rechts nach links), nach *vorne* offen. Die Form des Buchstabens enthält damit für die Lektüre der mit ihm beginnenden Schöpfungsgeschichte (und mit ihr der ganzen Bibel) eine zentrale Anweisung: Frag nicht, was vor der Schöpfung, frag nicht, was über ihr oder unter ihr ist! Lies weiter!

Noch eine Perspektive auf diesen ersten Buchstaben der Bibel: Im Hebräischen sind die Buchstaben zugleich auch Zahlzeichen. Das hebräische ב, der zweite Buchstabe, ist auch als die Zahl ‚zwei‘ lesbar und zeigt für die jüdische Lektüre damit an: Gott hat nicht nur *eine* Welt erschaffen, sondern *diese* Welt und die *kommende* Welt. Die Perspektive der Vater-unser-Bitte ‚Dein Reich komme‘ steckt

2 Ausführlicher und mit den entsprechenden rabbinischen Belegen in: EBACH, Jürgen: Die Bibel beginnt mit „b“, in: Ders.: Gott im Wort, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 1997, 85–114.

damit bereits im ersten Buchstaben der ‚Schrift‘, als deren Bestätigung und Fortsetzung, aber nicht als deren Ersetzung oder Überbietung das Neue Testament zu lesen und zu verstehen ist.

Auf einen wieder anderen Aspekt jenes א werden wir aufmerksam, wenn wir es mit ‚jüdischen Augen und Ohren‘ als Abkürzung eines Wortes hören und lesen. Dann steht es nämlich für *Bracha* – Segen. Darin finden die Rabbinen auch einen Grund, warum es nicht mit dem א, dem Alef, dem ersten Buchstaben der Schrift, beginnt. Denn das Alef wäre als Abkürzung von *arura* – Fluch erschienen. Mit dieser grundlegenden Segensperspektive wendet sich die rabbinische Lektüre entschieden gegen all die (z. B. gnostischen) Wertungen der Schöpfung als das Werk eines (bösen) Demiurgen und das Ziel der Erlösung aus dieser Welt.

Es bleibt noch die Frage, ob und wo in der rabbinischen Bibellektüre das Alef (א) einen Ort findet. Mit dem Alef als ersten Konsonanten des betonten Wortes ‚Ich‘ (*anochi*) beginnen in 2.Mose 20,2 und 5.Mose 5,6 die dem Volk Israel am Sinai direkt von Gott übermittelten zehn Worte (Zehn Gebote).

Die Ausbildung und dann die Bewahrung und Auslegung der ‚Schrift‘ sind die Folge der größten Krisen und Zerstörungen in der Geschichte Israels und sie sind zugleich der Weg der Überwindung dieser Krisen. Darum gibt es Israel bis heute, die Bibel bis heute und darum können auch wir Christinnen und Christen die hebräische Bibel als ersten und größeren Teil unserer christlichen Bibel lesen und sie als Gäste in diesem portativen Vaterland heimatkundlich auszuloten suchen.

David Novakovits

Der Resignation widersprechen. Eine religionspädagogische Perspektive auf die Bedrohung der Sprachlosigkeit

Jeder Text ist als eine Antwort verstehbar: auf eine Problemstellung, eine konkrete Frage oder – wie in diesem Fall – auf einen vorausgehenden anderen Text. In diesem Sinne fasse ich auch den Text Jürgen Ebachs auf: als eine Einladung zum Weiterdenken; als eine Aufforderung, eine religionspädagogische Resonanz auf diesen Text zu entwickeln. Der nachfolgende Text versteht sich dabei weniger als unmittelbare Fortführung oder ‚Überführung‘ der Perspektiven Ebachs in den religionspädagogischen Diskurs, sondern als Versuch, die von Ebach aufgeworfenen Motive aus der Perspektive religiöser Bildung zum Schwingen zu bringen und dann eigenständig weiterzudenken.

1. Der Verlust von Sinnstrukturen und Orientierungspunkten: Eine Annäherung an das Phänomen Krise

1.1 ‚Was da sein sollte, ist nicht da.‘

Die Überlegungen Jürgen Ebachs beginnen mit einer Erinnerung an eine ‚der größten Katastrophen der jüdischen Geschichte‘: die zweite und endgültige Zerstörung des Tempels. „Was da sein sollte, ist nicht da“³: Treffender und pointierter als Michel de Certeau könnte man die *Erfahrung des Gottesverlustes*, welche das Judentum und das Christentum in der Geschichte immer wieder wie ein *Trauma* überfällt, kaum ausdrücken. Der Verlust des Tempels als Ort der Gottesbegegnung geht einher mit einer tiefen Krise (der eigenen Identität), die sich für Ebach zumindest in zwei Verschiebungen zeigt: einerseits in der (von außen oktroyierten) Umbenennung der Provinz Iudae in (Syria)Palaestina, d.h. im Verlust des eigenen Namens, und andererseits in einer geografischen Versetzung von Jerusalem ‚in die kleine Stadt Jawne mit dem dortigen Lehrhaus‘, die mit einer tiefgreifenden Änderung der Religiosität des Judentums verbunden ist: von einer ‚Kultreligion‘ hin zum rabbinischen Judentum, das in der ‚sorgfältigen Bewahrung des Wortlauts der ‚Schrift‘ und deren Interpretation‘ ihr Zentrum findet.

Der Moment der Krise, welche das Judentum überfallen hat, lässt sich als ein *Verlust des fundamentalen Bezugspunktes* verstehen: Wenn der Ort zerstört wird, der das individuelle und kollektive Leben strukturiert, ordnet und trägt, lösen sich wichtige Orientierungspunkte auf. Wenn der Tempel unter dem imperialen Zerstörungsdruck in sich zusammenbricht, lässt sich dies – unter soziologischer Perspektive – als das Kollabieren ordnender Strukturen beschreiben: Im Zusammenbruch des Tempels verlieren sich gleichsam „die Strukturen als Verfügbares“⁴ oder, anders formuliert: Für das Judentum bricht die Welt zusammen. Baudrillard verfremdend kann diese (und so viele andere) Krise(n) daher als eine Art ‚Implosion des Sozialen‘⁵ wahrgenommen und entziffert werden. Von einer Krise kann deshalb – unter anderem – dort gesprochen werden, wo geltende Bedeutungen und Orientierungspunkte ihren Sinn verlieren.

1.2 Die Tempelzerstörung damals und die vielfältigen Krisen heute

Auch wenn es nicht besonders sinnvoll ist, die Tempelzerstörung mit den heutigen Lebenswelten von jungen Menschen *unmittelbar* in Beziehung zu setzen, so

3 DE CERTEAU, Michel: *Mystische Fabel*. 16. Bis 17. Jahrhundert, Berlin: Suhrkamp 2010, 7.

4 JUNGE, Matthias: Scheitern. Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptionalisierung, in: EBD. (Hg.): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden: VS 2004, 15–33, 18.

5 Vgl. STREHLE, Samuel: Zur Aktualität von Jean Baudrillard. Einleitung in sein Werk, Wiesbaden: VS 2012.

drängen sich doch Gesprächsmöglichkeiten und Verbindungsfäden auf: Es hat wenig Sinn, ernsthaft bestreiten zu wollen, dass gerade bestehende Orientierungspunkte für die Menschen der Gegenwart in wahnsinniger Geschwindigkeit wegbrechen und ‚implodieren‘. Immer deutlicher bricht sich die Erkenntnis Bahn, dass „ein naives Verständnis von Krise“⁶ überwunden werden muss: Die multiplen Krisen sind nicht ‚einfach so‘ hinwegzuarbeiten, dass am Ende wieder eine altbekannte Normalität auftauchen kann. Was in Auseinandersetzung mit den vielfältigen Krisen (Artensterben, Klimawandel, Finanz- und Wirtschaftskrisen bis hin zu den massenhaften Fluchtbewegungen usw.) stattdessen deutlich wird, ist die grundlegende Frage nach dem Weltumgang menschlicher Individuen und Kollektive. Die banale Einsicht, dass es *so nicht weitergehen kann*, verbindet Helmut Peukert mit einer fundamentalen „Krise neuzeitlicher Rationalität“⁷ überhaupt: Für ihn zeigt sich diese darin, dass

die großen Hoffnungen der Neuzeit auf fortschreitende Beherrschung der Natur, gesteuerte Höherentwicklung der Gesellschaft und Befriedigung der Glückwünsche des Individuums sich nicht nur nicht zu erfüllen, sondern in einer seltsamen Dialektik um so unerreichbarer zu werden scheinen, je entschiedener die klassischen Mittel der Neuzeit eingesetzt werden.⁸

Das enorme religionspädagogische Bemühen, Konturen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu entwickeln, ist auch als ‚symptomatische‘ Antwort auf diese gesellschaftlichen Krisenerfahrungen der Gegenwart verstehbar.⁹

Die jüdische Antwort auf die Krise, welche die Tempelzerstörung verursachte, ist die Hinwendung zur und Leidenschaft für die Schrift und die biblischen Narrationen: Jürgen Ebach beschreibt den Fokus auf die biblischen Schriften mit dem ‚Konzept des festen Textes und der freien Auslegung‘ als jüdischen Versuch, einen Weg aus der Krise zu entwickeln. Der Verlust der verortbaren Gottesbegegnung im Tempel drängt dazu, Gott anderswo zu suchen, das Leben anders als bislang zu strukturieren und auszurichten. Es gibt hier kein ‚Zurück zur Normalität‘, sondern es geht um die Hoffnung, dass der biblische Gott JHWH – erneut mit de Certeau gesprochen – „auf einer anderen Bühne wiederersteht als derjeni-

6 ULRICH, Bernd: Sieben auf einen Streich, in: Die ZEIT 13 (24.3.2022), 4.

7 PEUKERT, Helmut: Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 238.

8 EBD., 238.

9 Vgl. exemplarisch: BEDERNA, Katrin: Every day for Future. Theologie und religiöse Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ostfildern: Matthias-Grünwald 2020; GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020.

gen, von der er verschwunden ist“.¹⁰ Man hat die unmittelbare Gottesbegegnung verloren, hat aber die Möglichkeit entdeckt, dass Gott in den Erzählungen der Bibel wieder auftauchen und durchschimmern kann.

1.3 Religionspädagogische Übersetzungsversuche: Erste Klärungen

Es stellt sich die Frage, was diese Erinnerung für die Religionspädagogik der Gegenwart bereithält. Der Versuch, der im Folgenden unternommen wird, um eine Verbindungslinie herzustellen, setzt an bei einer grundlegenden Frage: Wie kann diese ‚Leidenschaft für die Schrift‘, die Ebach als Antwort auf eine tiefgreifende Krisenerfahrung darstellt, für den religionspädagogischen Kontext *übersetzt* werden?

Es scheint offensichtlich, dass es sich hier nicht um eine direkte, allzu lineare Übersetzung handeln kann: Im Kontext von Post-Traditionalität¹¹ und zunehmend individualisierter Religion junger Menschen kann die ‚Hinwendung zur Schrift‘ nicht die gleiche Gestalt annehmen wie im rabbinischen Judentum des ersten Jahrhunderts unserer Zeitrechnung. Abgesehen davon stellt sich die Frage, ob eine ‚Hinwendung zur Schrift‘ nicht eine höchst unzeitgemäße, ja sogar unangebrachte Idee darstellt angesichts der multiplen Krisen der Gegenwart, wo zunächst kaum offensichtlich ist, wie dieser Fokus auf die Schrift zur Ressource krisensensibler religiöser Bildung werden kann. Provokant-pragmatisch gefragt: Was kann eine religiöse Bildung, die *Schüler*innen zu Schriftkundigen machen möchte*, in Zeiten von dramatischen Krisen schon erreichen?

Vielleicht ist es leichter, sich dieser Frage mit Hilfe einer phänomenologischen Spur anzunähern: Wer ‚schriftkundig‘ sein möchte, muss – breiter gedacht – zunächst *der Sprache fähig sein*. Lesen und Sprechen, Schreiben und Interpretieren, Hören und Erzählen sind Kulturtechniken, die wesentlich in Zusammenhang mit der Schrift stehen; eine Aufmerksamkeit für die Schrift bedeutet damit auch eine *Hinwendung zur Sprache* im Gesamten. Gerade Krisen zeigen deutlich, dass diese Fähigkeit zur Sprache keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern immer wieder erschüttert werden kann. Vom Klageschrei Ijobs oder Niobes bis hin zum letzten Verstummen als ‚Antwort‘ auf eine Krisenerfahrung, immer gilt: Eine Krise kann sprachlos machen, sie kann dazu führen, dass die Sprache verloren geht; da kann es geschehen, dass es einem ‚die Worte verschlägt‘ und gleichzeitig erstarrt man vor dem Schrecken.

10 DE CERTEAU 2010 [Anm. 3], 8.

11 Vgl. GIDDENS, Anthony: Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, in: BECK, Ulrich / GIDDENS, Anthony / LASH, Scott (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, 113–194.

Die Erschütterung der eigenen Sprachfähigkeit hat fundamentale Konsequenzen: Die Bedrohung des Immer-wieder-sprachlos-Werdens in und durch Krisen evokiert die Frage, was Menschen angesichts der Katastrophen- und Krisenerzählungen und -geschehnisse der Gegenwart eigentlich noch *sagen* können und wie das alles verstanden werden soll. Denn dieses Nicht-Verstehen der Welt, wie es sich auch gegenwärtig massenhaft und gerade auch als Herausforderung für junge Menschen zeigt, kann als tiefgreifende Beziehung der *Entfremdung* gekennzeichnet werden. Wo Menschen nichts mehr *anspricht* und ihnen die Welt im Grunde *nichts mehr sagt*, da breiten sich *Zustände der Sprachlosigkeit* aus. Dabei wird deutlich, dass Sprachverlust auch eine Art Weltverlust bedeutet. Für den Soziologen Hartmut Rosa zeigt sich damit verbunden die Gefahr für die Menschen der Gegenwart in den westlichen Kulturen, „ein beziehungsloses, unverbundenes ‚Atom‘ in einer schweigenden, stummen oder feindlichen Welt zu sein oder zu werden“.¹² Ein *Verstummen* vor der Massivität der Krisen der Gegenwart liegt in jenen Momenten nahe, wo diese als übergroß erscheinen.

In dieser Vorbemerkung wird deutlich, dass Krisen zuinnerst mit dem Phänomen der Sprache verbunden sind: Krisen werden interpretierbar auch als eine massive Bedrohung der Fähigkeit, sich selbst und Welt zu verstehen, zu deuten und einander zu erzählen. Wenn wir die ‚Hinwendung zur Schrift‘, von der Ebach als Krisenreaktion des Judentums spricht, ausweiten und damit als generelle Hinwendung zur Frage nach unserer Sprachfähigkeit verstehen, dann kann der Fokus dieses Artikels genauer präzisiert werden: Wie kann die Sprache und das Sprechen selbst aus der Perspektive religiöser Bildung zu einer Ressource werden, um in und mit Krisen zu leben? Wie kann (jungen) Menschen im Kontext religiöser Bildungsprozesse die *Sprache als Ressource* eröffnet werden, um in unsicheren Zeiten und in einer verwundeten Welt fähig zu werden, vor den katastrophenhaften Krisen nicht zu verstummen und sich von der (Mit-)Welt zunehmend zu entfremden?

Die Frage, wie diese ‚Hinwendung zur Schrift‘ für den religionspädagogischen Kontext der Gegenwart bedeutsam werden kann, wird in zwei großen Schritten entfaltet und zu klären versucht: Zunächst wird der Begriff der *Bedrohung der Sprachlosigkeit* in Zeiten der Krisen genauer bestimmt (Kap. 2). Sprachlosigkeit hängt damit zusammen, dass etwas unverständlich wird. Derartige Prozesse des Unverständlich-Werdens von Welt müssen jedoch differenziert werden: Sie können sowohl produktiv als auch destruktiv wirken. Auf der einen Seite kann ein Unverständlich-Werden von Welt eine produktive Verstehensarbeit bei den

lernenden Subjekten bewirken; ein Nicht-Verstehen oder Nicht-Wissen ist somit grundlegender Antrieb eines Lernprozesses (Kap. 2.1.). Andererseits kann die Bedrohung von Sprachlosigkeit auch zur Resignation führen, zur Unfähigkeit oder Aufgabe der Vision, sich selbst und Welt noch verstehen zu können. Aus religionspädagogischer Perspektive besonders brisant ist es, dass Formen von Resignation eine abgründige *religiöse* Dimension eingeschrieben ist. Paradoxerweise bekommt Sprachlosigkeit damit eine religiöse Heilsqualität zugesprochen. Die Gefährlichkeit solcher sprachlosen Religiosität gilt es aber in aller Deutlichkeit anzusprechen (Kap. 2.2.).

In einem zweiten Schritt gilt es demgegenüber aufzuzeigen, dass die Befähigung zum Sprechen eine wichtige Ressource für Menschen darstellen kann, und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit diese Sprachfähigkeit (junger Menschen) in religiösen Bildungsprozessen unterstützt werden kann (Kap. 3). Es wird versucht, die Bedeutung der Sprache als solidarisches Projekt gemeinsamen Lebens zu interpretieren und den *protestierenden* Charakter des Sprechens gegen Formen der Resignation zu verdeutlichen (Kap. 3.1.). Abschließend wird danach gefragt, wie das spezifisch biblische Spracherbe religionspädagogische ‚Hinwendungen zur Schrift‘ prägen und inspirieren kann (Kap. 3.2.).

2. Das Verdunsten der Sprache: Eine neue Bedrohung der Sprachlosigkeit

2.1 Prozesse des Unverständlich-Werdens von Welt als wesentlicher Teil jugendlicher Existenz

Das Un-Verständlich-Werden von Welt ist zunächst aus entwicklungspsychologischer Perspektive nicht als reines ‚Schreckensgespenst‘ zu sehen: Gegen eine pessimistische Deutung der Krise als lähmender Abgrund, der gerade auch Heranwachsenden die Sprache verschlägt, kann der (nur scheinbar) banale Hinweis vorgebracht werden, dass Erfahrungen des Unsicher-Werdens von Welt einen grundlegenden Bestandteil menschlichen Existierens ausmachen; oder, etwas poetischer mit Rilke auf den Punkt gebracht: Immer wieder kann Menschen die Erfahrung überfallen, „daß wir nicht sehr verlässlich zu Haus sind in der gedeuteten Welt“.¹³ Gerade auch für junge Menschen ist das Nicht-Verstehen ein wesentlicher Teil des Ablöseprozesses von elterlichen (Deute-)Horizonten, in welchen riskante Versuche unternommen werden, „ein eigenes Begehren zu entwickeln, also einen eigenen Geschmack, eine eigene Art sich zu kleiden, eigene Gedan-

ken und eigene Projekte und Ideen, die nicht mehr mit den elterlichen Erwartungen zusammenfallen“.¹⁴ Das immer wieder andrängende Nicht-Verstehen von Selbst und Welt, das Dasein nicht nur von Wissen, sondern auch von ‚Nicht-Wissen‘¹⁵ und vom befremdenden ‚Nicht-Ich‘¹⁶, sind nicht zuletzt als Möglichkeit und Begründung von so etwas wie Bildung überhaupt verstehbar.

Immer wieder eine neue Sprache für das Finden zu müssen, was einen ‚unbedingt angeht‘, zeigt sich in der alltäglichen Erfahrung als fundamentaler Teil menschlichen Daseins. Man könnte den Ansatz, das Entwickeln von Sprachfähigkeit als Ressource gegen Krisen verstehen zu wollen, deshalb als banal empfinden; das Sprechen scheint auf den ersten Blick das Allereinfachste und ein ‚Kinderspiel‘ zu sein. Der Soziologin Sherry Turkle zufolge wird jedoch diese scheinbare Banalität, dass ‚reden hilft‘, gerade auch vor dem Hintergrund digital-kultureller Transformationen zunehmend in juvenilen Milieus vergessen und von Heranwachsenden immer weniger wahrgenommen: „In letzter Zeit finden wir Zustände, trotz allem, die das gemeinsame Gespräch vermeiden. Obwohl wir andauernd miteinander verbunden sind, verstecken wir uns voreinander.“¹⁷ Gerade auch in ihren Untersuchungen an amerikanischen Schulen über Formen des Gesprächs nimmt die amerikanische Soziologin eine Vermeidung bzw. ein Verlernen des Miteinander- und Über-sich-selbst-Sprechens wahr.

Aus der Perspektive religiöser Bildung stellt sich die Frage, was jedoch dort geschieht, wo die Bedrohung des Sprachverlustes, die in Krisen verstärkt und massiver einbrechen kann als in alltäglichen Entwicklungsprozessen, nicht als Aufgabe verstanden wird, je neu um eine Sprache und die damit verbundene Deutung von Welt zu ringen. Was vollzieht sich dort, wo sich Zustände der Sprachlosigkeit immer weiter ausbreiten?

2.2 Die Bedrohung der Sprachlosigkeit als Versuchung zur ‚Sprachunbedürftigkeit‘

Man kann nicht umhin, angesichts dieser unglaublichen krisenhaften Herausforderungen der Gegenwart eine gewisse Verführung dazu wahrzunehmen, sich dem Verstehen-Wollen von Welt zu enthalten, d.h. die Auseinandersetzung mit anderen und mit Welt aufzugeben. Die damit verbundene Bedrohung des Sprachverlustes zeigt sich dabei als *Bedrohung der Resignation* bzw. erfordert, Resigna-

14 RECALCATI, Massimo: Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza, Trento: Erickson 2011, 118.

15 Vgl. BENNER, Dietrich: Einleitung, in: DERS. (Hrsg.): Erziehung – Bildung – Negativität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49), Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2005 (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 49), 7–24.

16 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart: Kohlhammer²2008, 164.

17 TURKLE, Sherry: La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale, Turin: Einaudi 2015, 7.

tion als mögliche und plausible Option im Denken und Handeln zu begreifen. Resignation zeigt sich als eine Erkenntnis-Form, die von der Einsicht getragen ist, dass angesichts des katastrophalen Zustands der Welt jede Form des Handelns und jeder utopische Optimismus hinfällig geworden sind. Die Schule als Ort der Sprache kämpft gerade mit dieser Bedrohung der Sprachlosigkeit in einer massiven Weise. Für junge Menschen stellt das Hineingeborenwerden in eine ‚von Anfang an‘ krisenhafte Welt eine hohe Herausforderung und Belastung dar; Resignation erscheint eine naheliegende Option. Aus religionspädagogischer Perspektive ist diese Option in aller Deutlichkeit wahrzunehmen. Sie zeigt sich als eine Option, die in eine weite affektive Atmosphäre getaucht sein und von Melancholie, Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Bitterkeit bis hin zu Zynismus reichen kann.

Aus der Perspektive religiöser Bildung ist diese Unterscheidung entscheidend: Der Zustand der Sprachlosigkeit kann (auch von den Heranwachsenden) ambivalent interpretiert werden: „Er wird als wortloses Gelingen angepriesen oder als indifferentes Verstummen beklagt.“¹⁸ Was kann es jedoch bedeuten, wenn Sprachlosigkeit nicht mehr schmerzhaft als Weltverlust und letztlich auch Verlust der Beziehung zu sich selbst und anderen wahrgenommen wird, sondern – in einer Umdeutung – als ‚wortloses Gelingen‘, als ‚sprachunbedürftiges Eins-Sein‘ mit sich selbst und damit als heilsamer Weg wahrgenommen wird? Denn dort, wo resigniert wird, kann es sein, dass der *Rückzug auf das eigene Ich* als einzig halbwegs heilvolle bzw. sogar heilsame Möglichkeit der Lebensgestaltung entdeckt wird. Was sich hier jedoch – bewusst oder unbewusst – zu vollziehen droht, ist eine (kulturell-religiöse) *Umdeutung von Formen der Resignation in ‚Wege zum Heil‘*. Illustriert werden kann dies an einem anschaulichen Beispiel, auf das der italienische Psychoanalytiker Massimo Recalcati Bezug nimmt, wenn er neue klinische Symptome bei Jugendlichen analysiert.

Recalcati spricht von einer zeitgenössischen Form der ‚Anorexie‘, die er in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichsten sozialen Milieus wahrnimmt. Er skizziert das klinische Bild dieser neuen Form der Anorexie als grundsätzliche *Verweigerung, sich in den Austausch mit der Welt zu begeben*: Diese Verweigerung äußert sich darin, dass von Heranwachsenden angesichts von Erfahrungen des Nicht-Verstehens der immer diffuser werdenden Welt der Versuch aufgegeben wird, die eigene Identität im Austausch *mit anderen* zu entwickeln. In der pathologischen Form verzichtet das Subjekt symbolisch auf jede Form der ‚Einverleibung‘ von Welt. Das Subjekt begehrt, sich selbst vom mögli-

chen Austausch mit anderen und der Welt ‚reinzuhalten‘ und begehrt nichts mehr, oder besser: Es kommt zur paradoxen Situation, dass das ‚Nichts‘ selbst begehrt wird; es wird vom Subjekt versucht, die eigene ‚Leere‘ als ‚Er-Füllung‘ der eigenen Existenz zu sehen. „Die zeitgenössische Anorexie (...) reduziert den Mangel des Begehrens auf die anatomische Leere des Magens oder, genereller gesprochen, auf die Volle-Leere des mageren Körpers.“¹⁹ Diese pathologische Form der Existenz versucht, das eigene Leben ohne den anderen und ohne anderes zu führen, sich vor jeder ‚Übelkeit‘ hervorrufenden Auseinandersetzung mit Welt reinzuhalt-

ten. Dieser Rückzug aus der Welt steht für Recalcatti in der Gefahr, als ein neuer Weg zum Heil und damit – aus religiöser Perspektive – als eine Art neuer *adoleszenter Mystik* verstanden zu werden. Es handelt sich hier um eine sich vollziehende Reinigung vor der „Öffnung dem mich überschreitenden Anderen gegenüber“²⁰ und damit letztlich auch um eine Verweigerung, sich in eine Auseinandersetzung mit Alterität überhaupt zu begeben. In einer Zuspitzung bezeichnet Recalcatti diese Form der zeitgenössischen Anorexie als eine Art „Apathie ohne Gott“²¹, da es um die Loslösung des eigenen Daseins aus der symbolischen Ordnung geht.

Diese Verweigerung, sich in den Austausch mit dem unverstündlich gewordenen Anderen zu begeben, kann dabei vielfältige Formen annehmen: Sie kann sich äußern sowohl in exzessiven Formen des Konsums (welche die eigene ‚Leere‘ auszufüllen versuchen) als auch in jenen Formen des apathischen Rückzugs vor der Welt. Subsummiert werden können sie jedoch unter einem gemeinsamen Aspekt: *Sie scheinen keine Formen der Sprache zu bedürfen*. Ihnen gemein ist, dass sie als ‚wortlose‘ Möglichkeiten des höchsten Glücks oder des tiefsten Unglücks verstanden werden können, wovon etwa auch neue psychische Krankheiten wie die monatelange Selbstisolation junger Menschen (‚Hikikomori‘) Zeugnis geben.²² Das ‚Leben in (konsumierter) Fülle‘ oder die vollkommene Leere – beide Bewegungen lassen sich übersetzen als der Versuch, die Verwicklung von Welt, die Gespräche mit anderen, die tiefergehende Auseinandersetzung mit Fremden und Befremdlichen, die immer sowohl Inspiration als auch Irritation auslösen kann, aus dem Weg zu gehen oder auch unfähig dazu geworden zu sein, sich in einen sozial-sprachlichen Austausch mit der Welt zu begeben.

19 RECALCATI 2011 [Anm. 14], 32.

20 HEINRICH 1982 [Anm. 18], 41.

21 EBD., 42.

22 Vgl. Hikikomori – Warum isolieren sich manche Teenager monatelang selbst?, in: <https://www.kinderaerzte-im-netz.de/news-archiv/meldung/article/hikikomori-warum-isolieren-sich-teenager-monatelang-selbst/> [abgerufen am 20.8.2022].

3. Befähigungen zur Sprache als Ressource einer religiösen Bildung in Zeiten der Krise

Die Religionspädagogik muss sich daher – will sie die *Resignation* auch als *möglichen Ausdruck jugendlicher Religiosität wahr- und ernstnehmen* – verstärkt mit der Frage auseinandersetzen, wie auch in religiösen Bildungsprozessen resignativen Formen des Umgangs mit Selbst und Welt begegnet werden kann. Auch wenn die Resignation für Heranwachsende als Option naheliegend scheint und es religiöser Bildung nicht um einen billigen oder ‚feigen Optimismus‘ (Bonhoeffer) gehen kann, so muss jedoch versucht werden, jene Ressourcen zu aktivieren, die verhindern können, in religiösen Bildungsprozessen resignative Weltflucht oder individualistische Wege des Heils unkritisch zu unterstützen bzw. wortlos anzuerkennen. Wo die Sprachfähigkeit von Menschen auf dem Spiel steht – auch gerade angesichts von Katastrophen oder Krisen –, handelt es sich *auch* um eine *theologische* Frage: Reflexionen über Sprache und die gegenwärtige Bedrohung der Sprachlosigkeit können aus einem theologischen Kontext nie als bloß zweitrangig interpretiert werden: Eine christliche Religionspädagogik steht in einer Tradition, in welcher Welt *durch das Sprechen geschaffen wird* (Gen 1) und „alles durch das Wort geworden ist“ (Joh 1,3), ja der Mensch als das fleischgewordene Wort Gottes selbst angeschaut werden kann (Joh 1,14). Sprache ist mehr als nur Mittel und Träger menschlicher Kommunikation. Die gesellschaftliche *Bedrohung des Verstummens* angesichts katastrophischer Krisen und dystopischer Zukunftsszenarien zwingt aus religionspädagogischer Perspektive dazu, die tiefgreifende Bedeutung der Sprache und der Sprachfähigkeit von Menschen immer neu hervorzuheben.

3.1 Neinsagen zum Nichtsein und zur Resignation

Zu erinnern – und in der religionsunterrichtlichen Arbeit mit Schüler*innen je neu in Erfahrung zu bringen – wäre aus religionspädagogischer Perspektive daran, dass mit einem (resignativen) Anerkennen des Sprachverlustes viel auf dem Spiel steht. Auch wenn ein neues Verstehen von Welt und das Finden einer Sprache, sich selbst auszudrücken und andere hören zu können, von Schüler*innen viel Einsatz und Kraft erfordert, so hängt an dieser ständigen Kultivierung des Sprechens viel: Die Sprache stellt nämlich nicht einfach ein Instrument zur Mitteilung bzw. zur Kommunikation dar, sondern ist etwas ‚wesentlich‘ anderes: Klaus Heinrich verweist darauf, dass ein Begriff – der Begriff der Sprache – nur dann verstanden werden kann, „wenn es uns gelingt, den in ihm verkörperten ‚Protest‘ zu übersetzen. (...) Wogegen richtet sich der Protest des Begriffs ‚Spra-

che“?²³ Die einfache Antwort hierzu lautet: Wer schweigt, stimmt zu. Wer spricht, protestiert gegen (resignatives) Verstummen oder (sich enthaltendes) Schweigen. Zur Sprache finden heißt deshalb, „das Schweigen vor Zeugen brechen, damit Schweigen nicht als Zustimmung mißdeutet wird. Protestari [in der alten gerichtlichen Bedeutung des Wortes] heißt sich zur Wehr setzen gegen ein verstrickendes Schweigen.“²⁴ Wer sich heute noch bemüht, zur Sprache zu finden, setzt sich damit gegen die Bedrohung des Verlustes einer geteilten Welt zur Wehr.

Sprache kann deshalb als *solidarisches Projekt* neu entdeckt werden: Wo wir – gerade angesichts von Krisen – auch nur mehr stammelnd sprechen, so ist doch in jeder noch so ungenauen oder fragmentarischen Mühe, etwas zur Sprache zu bringen, der Versuch zu entdecken, in dieser Krise *nicht alleine zu sein*, eine Erfahrung in eine Mit-Teilung zu verwandeln. In jeder Frage, die Menschen gerade auch in Krisenzeiten stellen, ist daher – so Klaus Heinrich – auch so etwas wie ein „Antrag auf Solidarität“²⁵ enthalten, der andere bittet, die eigenen Erschütterungen zu teilen. Wo es geschafft wird, das Erschütternde sprachlich auszudrücken, ist ein erster Schritt getan, der Welt wieder eine Struktur zu verleihen. Genauer: Der Versuch, eine Sprache für das Erlittene und Erlebte zu finden, ist als solidarischer Antrag an die Mitmenschen verstehbar, gemeinsam neu an der fragil gewordenen Welt zu bauen. Sprechen ist daher ein Gegenmittel gegen die Vereinzelnung und Entfremdung von anderen und Welt; deshalb kann Heinrich folgern, dass wir uns in der Sprache mit dem zu verbinden versuchen, wovon wir getrennt sind; „Sprechend sagen wir zur Trennung ‚nein‘.“²⁶ Der Akt des Sprechens und des Gespräches mit anderen ist daher als eine *ethische Praxis* zu deuten: Im Gespräch wird eine Wirklichkeit im wahrsten Sinne des Wortes *geschaffen*, eine Wirklichkeit, die viele einander Fremde miteinander verbindet. Mit Hannah Arendt pointiert auf den Punkt gebracht: Die Welt liegt nicht einfach als Faktum vor, sondern befindet sich „zwischen den Menschen“²⁷ – und kann damit, wo sie nicht immer wieder von Neuem besprochen wird, verloren gehen.

23 HEINRICH 1982 [Anm. 18], 109.

24 EBD., 109.

25 EBD., 99.

26 EBD., 99.

27 ARENDT, Hannah: Gedanken zu Lessing. Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten, in: BORMUTH, Matthias (Hrsg.): Hannah Arendt. Freundschaft in finsternen Zeiten – Gedanken zu Lessing, Berlin: Matthes & Seitz 2018, 39–89, 41.

3.2 Das biblische Erbe der Sprache aus religionspädagogischer Perspektive

Neben diesen allgemein philosophischen Bestimmungen der Sprache kann religionspädagogisch auch das spezifisch biblische Erbe der Sprache genauer in eine ‚religiöse Sprachlehre‘ eingespielt werden. Ich versuche, dieses Spezifikum abschließend in drei Federstrichen zu skizzieren:

3.2.1 Angewiesen auf ein Alphabet, das um Unverfügbarkeiten weiß

Um sich selbst erzählen zu können, sind Heranwachsende auf ein *Alphabet* angewiesen. Die biblischen Erzählungen können ein solches besonderes ‚Alphabet‘ darstellen, mit deren Hilfe Heranwachsende lernen können, sich selbst zu entziffern. „Hermeneutisch zu existieren heißt dann, in dem Geflecht der lebensdeutenden Erzählungen jeweils zu erschließen, inwieweit die Erzählung eines anderen die Möglichkeiten des eigenen In-der-Welt-Seins erweitert, kritisch in Frage stellt, zur Umerzählung des eigenen Lebens anregt usw.“²⁸ Eine Besonderheit des biblischen Alphabets ist es, dass es von ‚krisenhaften‘ *Erfahrungen von Unverfügbarkeit* durchtränkt ist. Diese werden in den biblischen Erzählungen nicht automatisch als Katastrophen interpretiert, die einfach hinzunehmen sind und auf Menschen ausschließlich lähmend wirken. Der spezifisch biblisch-religiöse Weltzugang ist nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass sich hier eine „Kultur des sich-Verhaltens zum Unverfügbaren“²⁹ entwickelt hat. Damit findet sich hier ein Erbe vor, dass in einer Zeit, in welcher das Ideal der zunehmenden Beherrschung, Kontrolle und eben Verfügbarkeit von Welt zutiefst brüchig geworden ist³⁰, erneut die Möglichkeit zum brüchigen Sprechen eröffnet; zu einem Sprechen, das auch Erfahrungen von Unverständnis, Zweifel, Rat- und Hilflosigkeit in aller Abgründigkeit kennt, oder, wie Jürgen Ebach es ausdrückt: in denen ‚alles, aber auch alles‘ zu Wort kommen kann. Wo derartige Erfahrungen zur Sprache gelangen dürfen und junge Menschen damit eben ein bestimmtes Alphabet eröffnen, können diese lernen, in Auseinandersetzung mit diesen Sprach-Welten ihre eigenen (krisenhaften) Erfahrungen zu buchstabieren und somit in einen Gesprächsraum zu treten, in denen ‚selbst die Toten noch Stimmrecht haben‘ (Ebach).

Die religiösen Traditionen der biblischen Erzählungen eröffnen den Zugang zu einem kulturellen Weltumgang, wo das Spiel zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit in ihren schönsten Erzählungen immer wieder durchschimmert. Ist

28 KUMLEHN, Martina: Leben (anders) erzählen. Narrative Identität als religionspädagogische Bildungsaufgabe, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 64/2 (2012) 135–145, 140.

29 LÜBBE, Hermann: Religion nach der Aufklärung, Graz: Styria 1986, 149.

30 Vgl. ROSA 2019 [Anm. 12]

dem so, dann liegt es nahe, dass in religiösen Traditionen *Ressourcen* verborgen sind, die (junge) Menschen dabei unterstützen können, dass Erfahrungen von Unverfügbarkeit nicht unmittelbar zum Verstummen und zur Ratlosigkeit führen müssen.

3.2.2 Schüler*innen als Schriftkundige?

Eine religiöse Bildung zur Sprachfähigkeit kann Schüler*innen ebenso zu zeigen versuchen, dass die Welt nicht einfach vorhanden ist, sondern immer wieder neu *entziffert* werden und damit subjektiv verständlich werden muss. Wo religiöse Bildung sich dieser Aufgabe annimmt, kann sie Schüler*innen dabei unterstützen, zu ‚Schriftkundigen‘ zu werden, d.h. fähig zu werden, die Welt selbst als etwas wahrzunehmen, das *gelesen* und *verstanden* werden kann. Nicht nur die Texte, sondern die eigenen (Lebens-)Welten der Heranwachsenden können zur Schrift werden, die es zu verstehen und zu versprachlichen gilt. Wir können hier von einer *religionspädagogischen Transformation von Welt in Schrift* sprechen, die Lehrer*innen mit Schüler*innen ständig einüben: In Anlehnung an Deleuze kann gesagt werden, dass es um die Wahrnehmung der Welt als opaken Gegenstand geht, der zu uns *sprechen* kann und den es zu decodieren gilt. Die gestellte Aufgabe ist es daher, „einen Stoff, einen Gegenstand, ein Wesen so zu betrachten, als sendeten sie Zeichen aus, die zu entziffern, zu interpretieren sind“.³¹ Die Welt muss nicht als lebloses Gegenüber verstanden werden, sondern kann den Schüler*innen als eine vorgestellt werden, die einen irritierend oder inspirierend immer wieder *anspricht* und der gegenüber es empfindungsfähig zu werden gilt.

Das Erzählen der eigenen Geschichte und damit das Vollziehen einer narrativen Identität gelingt, indem über dasjenige gesprochen wird, was in der Auseinandersetzung mit Welt entdeckt und aufgedeckt wird. Die ‚Lehre‘, die Deleuze hier vermittelt, besteht darin, dass *Wahrheit* dort gefunden wird, wo uns eine Begegnung (in Form eines Gedichtes, einer biblischen Erzählung, eines Bildes, eines Filmes usw.) zum Denken zwingt und uns dazu antreibt, die Bedeutung von etwas zu finden und zu entziffern. Eine solche Interpretation von Welt ist harte Arbeit – es mag sein, dass uns im Versuch der Entzifferung der Zeichen deren Bedeutung auch verschlossen bleibt und nicht erhellt wird. Die Begegnung mit dem Anderen mag uns nicht einfachhin dialogisch-harmonisch unmittelbar eine neue Wahrheit eröffnen, sondern kann auch misslingen, was angesichts der Krisenerfahrungen der Gegenwart eine wirkliche Herausforderung darstellt. Dennoch kann es wichtiger Zielpunkt religiöser Bildungsprozesse sein, Schüler*innen die Erfahrung zu

31 DELEUZE, Gilles: Proust und die Zeichen, Berlin: Merve-Verlag 1993, 8.

ermöglichen, dass sich in den Lese- und Verstehensversuchen von Welt tatsächlich auch für sie Bedeutsames *offenbaren* kann – wo etwas zuvor Verschlossenes sich langsam zu öffnen beginnt, „wie ein japanisches Papierchen, das sich im Wasser öffne[t] und die gefangene Form [befreit]“. ³² Daher kann auch gelten: „Keine Wahrheit kann entdeckt werden, nichts kann gelernt werden, es sei denn durch Entzifferung und Interpretation.“ ³³

3.2.3 Das Brechen mit der Illusion, letzte Urteile sprechen zu können

Ein letzter Aspekt einer biblischen Sprachlehre zielt auf einen besonders neuralgischen Punkt: Wenn gegenwärtig die „Zukunft als Katastrophe“ ³⁴ erzählt wird, so wird schon ein *letztes Wort* über etwas gesprochen, das sich eigentlich noch ereignen soll und gerade noch nicht zu Ende ist. Wenn dieses letzte Wort – ‚wir sind alle im Eimer‘ – die Grundfärbung jener Atmosphäre bildet, in welcher junge Menschen sich tagtäglich bewegen und aufwachsen, dann bleibt tatsächlich auch in den Schulen *nichts* mehr zu tun; dann kann es nur mehr das Ziel (auch religiöser) Bildungsprozesse sein, diese gesellschaftlich-apokalyptische Einsicht bloß noch zu bestätigen. Das Verstummen der (jungen) Menschen vor der katastrophisch-unverständlich gewordenen Welt wäre dann die logische Folge jener Bildungsprozesse, in welchen der *Zukunft als Katastrophe* das letzte Wort überlassen wird.

Eine biblische Sprachlehre kann demgegenüber eine Zurückhaltung vor Letzturteilen kultivieren, die dabei hilft, nicht der Krise oder auch der *Zukunft als Katastrophe* eine Macht des letzten Wortes zu überlassen. Dabei kann das Erbe biblischer Erzählungen unterstützen: *Von Anfang an* sind in den biblischen Schriften die Menschen mit der Unmöglichkeit konfrontiert, eine letzte Erkenntnis über den Zustand der Welt zu erlangen – der Name Gottes und die vielfachen Erzählungen seiner *relativen* Unverfügbarkeit symbolisieren diesen Entzug einer Verfügbarkeit des letzten Wortes über die Bedeutung und die Zukunft von Welt: Vom Baum der Erkenntnis, vom brennenden Dornbusch bis hin zur Selbstoffenbarung Gottes im Vorübergang (Ex 32–34) und in seinem un-eindeutigen Namen JHWH – in all diesen Narrativen zeigt sich die Unmöglichkeit, Gottes selbst habhaft zu werden.

Religiöse Bildung kann bei der Gestaltung von Bildungsprozessen entsprechend berücksichtigen, dass ein unmittelbares und abgeschlossenes Wissen seiner selbst (oder Gottes) letztlich eine *Projektion* darstellt. Gott begegnet biblisch

32 EBD., 13.

33 EBD., 8.

34 HORN, Eva: *Zukunft als Katastrophe*, Frankfurt a.M.: S. Fischer 2014.

nicht in einer Tempelstatue, sondern offenbart sich im Oszillieren von Anwesenheit und Abwesenheit, eines Entzuges oder im Vorübergang. Wenn weder der Mensch sich selbst noch Gott unmittelbar vorhanden ist, dann müssen Heranwachsende dabei unterstützt werden, wie sie selbst – über ‚Umwege‘ – zur Sprache kommen und sich selbst als „Ergebnis eines hermeneutischen Prozesses“³⁵ fassen können.

Die Unmöglichkeit einer eindeutigen Bestimm- und Verortbarkeit Gottes (etwa auch im Tempel) kann – mit Ebach gesprochen – deshalb auch höchst produktiv sein: Sie kann Menschen aufmerken lassen für die Möglichkeit, Gott in den uneindeutigen Begegnungen und Begebenheiten wahrzunehmen und zu entdecken und in Betracht zu ziehen, Gott gleichsam *zwischen den Zeilen* ausfindig machen zu können. Kein *letztes Wissen* über die Zukunft und auch die Bedeutung der Schöpfung Gottes zu haben, ist damit keine theologische Verlegenheit, sondern ein religiöses Erbe, das für die Gegenwart, in welcher immer neu vorgekommene letzte Bestimmungen von Welt und Zukunft als wissenschaftliches Ideal erscheinen, fruchtbar gemacht zu werden verdient.

Auch wenn das Sprechen und Gespräche *Erkenntnis* zum Ziel haben, so muss das sprechende und damit nach Erkenntnis strebende Subjekt – gerade auch in religiösen Bildungsprozessen – seinen Fluchtpunkt aber nicht im endgültigen Urteil über Gott, Welt und Mensch verankern. Die theologische Tradition des Christentums ermöglicht es, Wissen in seiner Struktur nicht als reine Urteile zu verstehen. Wissen gibt es im Christentum nicht ohne den anderen. In religiösen Bildungsprozessen geht es daher immer wieder auch darum, eine Offenheit (für andere und anderes) zu kultivieren, Widerfahrnisse zu deuten und ihnen eine Dignität zuzusprechen – schließlich ist, mit Benjamin gesprochen, jeder erlebte Moment, „jede Sekunde“ bedeutungsvoll, da sie wie eine „Pforte [ist], durch welche der Messias treten konnte“.³⁶ Junge Menschen bei ihren Versuchen zu unterstützen, all das (ihnen) Widerfahrende *in Worte* zu heben, kann dabei helfen, das Uneindeutige, Rätselhafte, Verwirrende und Bedrohliche solcher Begegnungen sprachlich zu sublimieren und – metaphorisch gesprochen – die Pforte für den Beginn von etwas Neuem offenzuhalten. Gerade auch kreative juvenile *Neuschöpfungen von Welt*, die dabei vorgenommen werden, können immer wieder *Licht* in das Chaos der Welt bringen und die Welt zwischen den Menschen je neu umschreiben.

35 STREIB, Heinz: Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: GEORGI, Dieter / MOXTER, Michael / HEIMBROCK, Hans-Günter (Hg.): Religion und die Gestaltung der Zeit, Weinheim: Kok 1994, 181–198, 188.

36 BENJAMIN, Walter: Über den Begriff der Geschichte, in: TIEDEMANN, Rolf/SCHWEPPENHÄUSER, Hermann (Hg.): Walter Benjamin. Gesammelte Schriften I/2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, 691–707, 704.

Maike Maria Domsel

Zwischen Vulnerabilität und Resilienz

Christliche und muslimische Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn und Privatdozentin an der Universität Bonn.

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Zwischen Vulnerabilität und Resilienz

Christliche und muslimische Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften

Abstract

Mannigfache Krisen erschüttern das Leben des zeitgenössischen Menschen, wodurch er sich seiner Vulnerabilität besonders bewusst wird. Auch im Kontext von Schule gilt, mit diesem Krisenhaften nicht nur umzugehen, sondern zudem der Frage nachzugehen, welchen Beitrag religiöse Bildung diesbezüglich leisten kann. In dem folgenden Artikel soll diese Thematik mittels leitfadengestützter Interviews von Religionslehrer*innen christlicher und muslimischer Denomination beleuchtet werden.

Schlagworte

Krise – spirituell-religiöse Identität – Resilienz – Vulnerabilität – Wahrnehmungskompetenz

Between Vulnerability and Resilience

Christian and muslim Religious Education teachers dealing with crisis

Abstract

Multiple crises shake the lives of contemporary people, making them particularly aware of their vulnerability. In the context of schools, it is also important not only to deal with this crisis, but furthermore to pursue the question of what contribution religious education can make in this regard. In the following article, this topic will be examined by means of guided interviews with religious education teachers of Christian and Muslim denominations.

Keywords

crisis – spiritual-religious identity – resilience – vulnerability – perceptual competence

1. Problemaufriss

Weltweite Krisenherde wie politische Unruhen¹, vor allem aber auch die jüngsten kriegerischen Auseinandersetzungen innerhalb Europas und hierdurch erzwungene Fluchtbewegungen, die Zerstörung der Umwelt sowie die Corona-Pandemie erschüttern das Leben zeitgenössischer Menschen und lassen sie ihre Vulnerabilität wie durch ein Brennglas erkennen. Eine solche Konfrontation mit eigenen Verletzbarkeiten wird nicht selten begleitet von Ohnmachtsgefühlen, Empfindungen von Sinnlosigkeit sowie einer (wachsenden) Angst vor der Zukunft in einer gefährdeten Welt. Der Mensch ist nun gezwungen, Altbekanntes und Vertrautes loszulassen, in eine neue Normalität zu finden und in dieser zu bestehen.² Hierbei spielen ein neues Nichtwissen mit Blick auf die nahe und ferne Zukunft, allenfalls ein Vielleicht im Zeichen des Unabsehbaren bedeutende Rollen.³ Dieser Zustand des Übergangs wirft Fragen nach möglichen Gestaltungsräumen auf, die im Kontext der übergeordneten Frage nach einer lebenswerten Zukunft auch für künftige Generationen stehen. Diese Fragen sind von großer Relevanz insbesondere für den Lernort Schule, der bekanntlich als Spiegel der Gesellschaft gilt.

2. Religiöse Bildung im Zeichen der Krise

Mit Blick auf diese Reflexionsprozesse steht die Frage im Raum, welchen Beitrag religiöse Bildung, und hier vor allem der Religionsunterricht, leisten kann: Wie kann religiöse Bildung angesichts diverser krisenhafter Ereignisse und einer zutiefst erschütterten Welt (dennoch) zukunftsorientiert gedacht werden? Welches erkenntnisreiche Potenzial könnte sich gerade aus dem Krisenhaften ergeben?⁴ Diesbezügliche Reflexionen stellen zugleich Aufgabe und Auftrag für alle dar, die im religionspädagogischen Bereich tätig sind. Im Folgenden sollen diese Überlegungen eine Zuspitzung erfahren, indem eine Fokussierung auf Perspektiven christlicher und muslimischer Religionslehrer*innen vorgenommen und deren Umgang mit krisenhaften Ereignissen im Kontext der Profession erörtert wird. All dies geschieht auf Basis der Annahme, dass Religionslehrkräften (grundsätzlich aller Konfessionen) aufgrund ihrer dauerhaften Befassung mit sinnstiftend-spirituellen bzw. existenziellen Themen eine besondere Kompetenz

1 Vgl. NUSCHELER, Franz: Globalisierung und ihre Folgen: Gerät die Welt in Bewegung?, in: BUTTERWEGE, Christoph / HENTGES, Gudrun (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften³2006 (= Interkulturelle Studien 5), 24–25.

2 Vgl. ROEBBEN, Bert: Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen: Halewijn 2020, 71–77.

3 Vgl. EBD., 28.

4 An dieser Stelle soll betont werden, dass Leiderfahrungen keinesfalls banalisiert oder gar glorifiziert werden sollen. Vielmehr soll es darum gehen, Leid und das Krisenhafte anzuerkennen und dieses auf sensible Weise wahr- und ernst zu nehmen, idealerweise aber auch ein mögliches emanzipatives Potenzial zu erkennen.

hinsichtlich des Umgangs mit Krisen zukommt.⁵ Als Grundlage hierfür kann ihre persönliche wie professionelle Glaubensidentität bestimmt werden.⁶

3. Spirituelle Ressourcen

Hinsichtlich eines möglichst guten⁷ Umgangs mit dem Krisenhaften stellt sich die Frage nach spirituellen Ressourcen, die sich sowohl aus christlicher als auch aus muslimischer Tradition ergeben.⁸ In diesem Kontext ist beachtenswert, dass sich Religionslehrende in einem besonderen Spannungsfeld von Vulnerabilität und Resilienz befinden, das sich aus deren professioneller Befassung mit dem Existenziellen sowie aus einer glaubensmäßigen Sicht heraus ergibt: Auf der einen Seite kann der Glaube insbesondere in krisenhaften Zeiten Halt und Orientierung geben, auf der anderen kreierte die fortwährende und wahrnehmungsschulende Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen eine besondere Sensibilität für das Krisenhafte, was ein gewisses Verletzungspotenzial bereithält.⁹ Dieses besondere Spannungsfeld verlangt nach näherer Ergründung, die mittels Befragungen von Religionslehrer*innen christlicher und muslimischer Denomination vorgenommen wurde. Zu diesem Zweck wurden 17 leitfadengestützte Interviews mit Religionslehrkräften aus Deutschland und Österreich geführt (jeweils 11 mit christlichen Religionslehrkräften – katholisch sowie evangelisch – und 6 mit muslimischen). Selbstverständlich stellt diese Untersuchung – ihres erkenntnisreichen Potenzials zum Trotz – lediglich eine Stichprobe dar, die nach Vertiefung und Fortsetzung verlangt. Bei den intensiven Gesprächen ging es vor allem darum, herauszufinden, wie resilient Religionslehrkräfte tatsächlich sind und ob

5 Vgl. ERPENBECK, John / HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster / New York: Waxmann³2021, 9.

6 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Wer ist ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER, Rita u.a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012 (= Religionspädagogik innovativ 2), 19. Zur Unterscheidung von persönlicher und professioneller Glaubensidentität: Die persönliche Glaubensidentität bezieht sich grundsätzlich auf den Bereich des Privaten. Sie wird beispielsweise durch das familiäre Umfeld, aber auch durch die konkrete Praktizierung des Glaubens etwa in Kirch- oder Moscheegängen geprägt. Die professionelle Glaubensidentität bezieht sich prinzipiell auf den Bereich des Professionellen, bei Religionslehrkräften also vor allem auf jenen von Schule und Religionsunterricht. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist beachtenswert, dass eine Trennung der beiden Größen nicht immer möglich bzw. eine Wechselwirkung zwischen ihnen festzustellen ist.

7 ‚Gut‘ ist hier nicht in einem utilitaristischen bzw. am Leistungsprinzip orientierten Sinne gemeint, sondern so, dass (gemeinsam) nach Möglichkeiten eines Weiterlebens angesichts erschütternder krisenhafter Ereignisse gesucht wird. Hierbei soll menschliches und geschöpfliches Leid nicht nur anerkannt, sondern – vor dem Hintergrund von Theodizee – auch zuerkannt werden, dass das Krisenhafte nicht zwangsläufig Chance bereithält, sondern Menschen und Geschöpfe auch zerstören kann.

8 Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf eine systematisch-theologische Darlegung von Hoffnungsperspektiven aus christlicher und muslimischer Sicht verzichtet werden. Diese können beispielsweise nachgelesen werden bei: Vgl. DOMSEL, Maïke Maria: Leben bis zuletzt. Eine freiheitstheoretische Fundierung christlicher Sterbebegleitung, Stuttgart 2019; für den muslimischen Bereich: TITUS-DÜZCAN, Rabia: Spirituelle Ressourcen für eine islamische Seelsorge, in: Spiritual Care: De Gruyter, 7/1 (2018) 89–93.

9 Vgl. RAHNER, Karl: Zur Theologie des Geistlichen Lebens, Einsiedeln / Zürich / Köln: Benziger 1966 (= Schriften zur Theologie VII), 313–329.

sie möglicherweise mehr Resilienz besitzen als andere Lehrkräfte.¹⁰ Falls das Letztere zutrifft, ist der Frage nachzugehen, was von Religionslehrer*innen hinsichtlich der Ausbildung von Resilienz, aber auch Gottvertrauen etc. (idealerweise) gelernt werden kann und wie diesbezügliche Erkenntnisse sowohl für religiöse Bildung als auch für den Bereich des schulischen Leaderships¹¹ fruchtbar gemacht werden können.

4. Religionspädagogik als Disziplin mit besonderer Sensibilität für gesellschaftliche und weltpolitische Krisen

Hinsichtlich des zuletzt Genannten ist beachtenswert, dass all diesen Ausführungen ein Verständnis von Religionspädagogik zugrunde liegt, das davon ausgeht, dass religionspädagogische Reflexionen prinzipiell nicht losgelöst von kontextuellen Perspektiven stattfinden können. Schließlich erfolgte bereits die Entstehung von Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einem krisenhaften Kontext, denn es ging darum, eine nicht mehr selbstverständliche Weitergabe religiösen bzw. christlichen Wissens zu sichern.¹² Folglich ist der grundsätzliche Einbezug von Zeitzeichen – auch und vor allem der krisenhaften – in religionspädagogische Reflexionsprozesse von unverzichtbarer Bedeutung. Schließlich sind krisenhafte Ereignisse – wie bereits oben festgestellt und erläutert – prägend für die Gegenwart: „[...] Wir leben in einer dauerhaft verwundeten Welt.“¹³ Religionspädagogische Reflexionen, die sich beispielsweise in der Gestaltung von Religionsunterricht oder der Ausbildung von Religionslehrenden praktisch niederschlagen, bedürfen einer dringenden Berücksichtigung der Lebenswelt ihrer Adressat*innen, weil sie sonst jeglicher Relevanz entbehren und überdies dem christlichen Paradigma der Nächstenliebe und der Mitleidenschaft für andere (Compassion)¹⁴ nicht gerecht werden können.

10 An dieser Stelle können nicht alle Leitfragen genannt, jedoch Beispiele angeführt werden: Warum sind Sie Religionslehrer*in geworden? Wirkt sich Ihr persönlicher Glaube auf Ihre Professionalität aus bzw. spielt Ihre persönliche Spiritualität eine Rolle in Ihrem Unterricht? Wie gehen Sie mit eigenen Krisen um? Kann der Glaube Ihnen in krisenhaften Zeiten besondere Kraft geben? Falls ja, inwiefern? Wie kann religiöse Bildung Ihrer Meinung nach angesichts krisenhafter Ereignisse zukunftsorientiert gedacht werden? Welchen Beitrag können der RU und Sie als Religionslehrkraft hierzu beitragen?

11 Mit Leadership ist die Leitung von Menschen in Institutionen gemeint, in diesem Fall die Institution Schule.

12 Vgl. GRETHLEIN, Christian: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5/2 (2006) 5.

13 GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020, 7.

14 Der Begriff Compassion wurde primär vom Fundamentaltheologen Johann-Baptist Metz vor dem Hintergrund eines empathischen Monotheismus und einer leidempfindlichen Gottesrede geprägt und kann aus dem Englischen oder auch dem Französischen am ehesten als ‚Mitleidenschaft‘ übersetzt werden. Letztere basiert auf der christlichen Perspektive, nach der Gott sich besonders dort offenbart, wo ein Anrühren-Lassen vom Leid anderer geschieht und Compassion im Sinne von Mitleidenschaft für andere aktiv gelebt wird. Vgl. METZ, Johann-Baptist: Compassion – Weltprogramm des Christentums, Freiburg: Herder 2000.

5. Lebenslanges Lernen und Wahrnehmungskompetenz

Die geforderte Analyse von Zusammenhängen und Wechselbeziehungen zwischen Krisen unterschiedlichen Ausmaßes und hieraus abzuleitenden Erkenntnissen bezüglich deren Bewältigung bzw. des Umgangs mit ihnen ist jedoch genauso herausfordernd wie komplex. Um auf sensible und compathische Weise auf krisenhafte Szenarien reagieren zu können, ist lebenslanges Lernen erforderlich. Theologische und insbesondere religionspädagogische Implikationen können diese Lernprozesse unterstützen. Krisen fordern zu einer vielschichtigen Wahrnehmung heraus, die nach tiefer Ergründung verlangt, um bestimmte Situationen beurteilen und entsprechend handeln zu können. Bereits die etymologische Herkunft des Wortes Krise weist auf die Wichtigkeit einer solchen Wahrnehmungskompetenz hin: Die Bedeutung von Krise geht auf den altgriechischen Begriff *crisis* zurück und meint so viel wie Meinung, Beurteilung, Entscheidung. Das entsprechende Verb lautet *krinein*, trennen und unterscheiden. Hierzu passt, dass auch das Wort Kritik mit dem der Begriff der Krise etymologisch verwandt ist und somit als Aufforderung zur differenzierten Auseinandersetzung verstanden werden kann.¹⁵ Mit Blick auf Religionslehrkräfte steht hier die Befassung mit spirituellen Kompetenzen im Vordergrund, die immer auch die jeweilige Religionslehrer*innen-Persönlichkeit und deren spirituelle Biografie betreffen.

6. Erkenntnisgewinn bezüglich der Befragungen

Bewusstsein über das besondere Potenzial des Religionsunterrichtes

Im Zuge der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die befragten Religionslehrkräfte ihre Aufgabe prinzipiell sehr ernst nehmen und zielorientiert handeln: „Ich bin Religionslehrerin geworden, weil ich den Schülern etwas Bestimmtes mitgeben möchte ... – ... ein Bewusstsein darüber, dass sie mehr sind als die Summe ihrer Atome. Dass sie erwünscht sind und unbedingt geliebt sind von einer göttlichen Macht.“ (Mona, 34) Zumindest wird aus vielen Gesprächen deutlich, dass ein hohes Verantwortungsbewusstsein vorherrscht bzw. der Profession eine spezifische Potenzialität zugeschrieben wird:

Wir haben einen Werkzeugkasten, den andere Fächer keinesfalls zu bieten haben. Wir können da ganz breit ansetzen: ethisch, theologisch, gesellschaftspolitisch, schöpferische Gedanken: Unsere Inhalte können in der jetzigen krisenhaften Situation sehr gute Dienste leisten, auch in

15 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 14], 14.

Zukunft. Religionsunterricht beinhaltet große Chancen, weil er die Plattform für Dialog bietet. (Daniel, 39)

Die Frage nach der spirituell-religiösen Verankerung

Mit Blick auf diese guten Dienste stellt sich die Frage, welche Utensilien der oben zitierte Werkzeugkoffer enthält bzw. auf welchen Grundlagen die beschriebene Potenzialität des Religionsunterrichtes fußt. Ein wichtiges Grundwerkzeug stellt hier zunächst das theologische Fachwissen der Lehrkraft dar, aber auch ihre spirituell-religiöse Kompetenz. Beide dienen schließlich dazu, religiöses Wissen in sachgerecht-reflektierter, aber auch lebendig-performativer Art und Weise den Schüler*innen nahezubringen. Diesbezüglich erweist sich die Feststellung als bedeutend, dass nach Aussagen der befragten Religionslehrkräfte nicht ausschließlich kognitives Wissen, sondern zudem spirituelle¹⁶ bzw. religiöse Kompetenzen hinsichtlich des Religionslehrer*innen-Daseins wichtige Rollen spielen. Demnach speist sich die professionelle spirituell-religiöse Identität von Religionslehrkräften zumindest in Teilen aus persönlichen Glaubenszugängen. So scheint die Praktizierung des Glaubens zum Leben der Mehrheit der befragten Religionslehrenden hinzuzugehören:

Religiöse Rituale wie Gebete gehören zu meinem Alltag und geben mir Kraft. Meine Religion ist präsent im Sinne eines Hintergrundflimmerns, sie ist immer da. Ich feiere bewusst die Festtage religiös, Ostern zum Beispiel. Ich bete vor allem an Punkten, wo ich nichts mehr sagen oder selbst nichts mehr ändern kann. (Jürgen, 58)

Oder: „Ja, ich bin ein religiöser Mensch, ein religiös suchender Mensch. Meine Seele sucht nach Gott.“ (Corinna, 53) Demnach kann von einer spirituell-religiösen Verankerung der befragten Religionslehrenden gesprochen werden. Durch die Praktizierung ihrer Religion und der Teilnahme an gemeinschaftlichen religiösen Ritualen erhält diese eine gewisse Verbindlichkeit, Lebendigkeit und stärkende Kraft.

Bezüglich der spirituell-religiösen bzw. konfessionellen Verankerung fällt jedoch auf, dass bei der Mehrzahl der befragten christlichen Religionslehrenden keine ausschließliche Verhaftung in der eigenen Denomination bzw. Konfession festzustellen ist: So unterliegt die Spiritualität der befragten Religionslehrkräfte Ein-

16 Das hier zugrunde liegende Verständnis von Spiritualität verweist auf die etymologische Bedeutung des lateinischen Wortes *spiritus*, das so viel wie Luft, Hauch, Atem oder auch Wind bedeutet, aber auch auf den hebräischen Begriff *רוח* (*ruach*) zurückgeht, der neben seiner Bedeutung als göttlicher Atem, der zu Beginn der Schöpfung über den Wassern schwebte, auch als Begeisterung (vgl. Num 11,25) interpretiert werden kann. Vgl. BUCHER, Anton A.: *Psychologie der Spiritualität*, Basel: Beltz 2014, 29. So beschreibt Spiritualität im weiten Sinne eine Lebenspraxis aus der Kraft des (Heiligen) Geistes.

flüssen von weiteren Weltdeutungen: „Ich bin römisch-katholisch aufgewachsen, aber mit starkem jüdischen als auch buddhistischen Einfluss.“ (Ada, 31) Insgesamt hat die Analyse der Interviews ergeben, dass die Verankerung muslimischer Religionslehrkräfte in ihre Denomination etwas stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei ihren christlichen Kolleg*innen bzw. prinzipiell eine größere Fokussierung auf die eigene Konfession vorgenommen wird. Stellvertretend sei hier Kadir (31) zitiert: „Mein Glaube bestimmt meinen Alltag. Es ist sehr wichtig für mich, fünfmal zu beten, im Ramadan zu fasten etc. Dies gibt mir Kraft und Sicherheit und lässt mich auch mit schwierigen Situationen klarkommen.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der zu Beginn angesprochene Werkzeugkoffer nicht nur aus religiös-kognitivem Wissen zusammensetzt, das gemäß Daniel breit angelegt ist und zudem fruchtbringende Verknüpfungen zu anderen für die Krisenproblematik relevanten Fächer enthält, sondern überdies aus einer gewissen Grundspiritualität geschöpft werden kann, die bewirkt, dass Religionslehrende sich sowohl persönlich als auch professionell mit religiösen Fragen und einem Darüber-Hinaus beschäftigen.

Empathische Zeugenschaft

So ist festzustellen, dass bei (nahezu) allen interviewten Religionslehrer*innen die persönliche Spiritualität in die berufliche hineinragt und die professionelle Spiritualität zudem einen eigenen Ort in der Schule bzw. im Unterricht besitzt und dort ihren Platz findet. Dies bildet die Voraussetzung dafür, dass Religionslehrende ihre spirituell-religiöse Identität – professionell gefiltert und didaktischen Zielen angepasst¹⁷ – in den religionsunterrichtlichen Kontext einbringen können. Offenbar wird genau dies aber auch von Seiten der Schüler*innen gefordert, in dem Sinne, dass Schüler*innen nach Aussagen der befragten Lehrkräfte in bestimmten Unterrichtssituationen mehr von der spirituell-religiösen Positionierung ihrer Lehrer*innen wissen möchten, vor allem hinsichtlich des Umgangs mit Kontingenzerfahrungen. So äußert sich beispielsweise die christlich-evangelische Religionslehrkraft Alma (59) wie folgt:

Meine Spiritualität spielt in meinem RU insofern eine Rolle, dass festzustellen ist, dass Kinder und Jugendliche ja vermeintlich in einer Welt leben, in der das Religiöse keine Rolle mehr spielt. Aber die existenziellen Fragen, die bleiben. Diese zutiefst theologischen Fragen sind ganz lebendig. Wenn diese Fragen im RU aufkommen, stellen die Schüler*in-

17 Vgl. PIRNER 2012 [Anm. 6], 13–32.

nen dann auch ganz oft die Frage: Wie gehen Sie damit um? Woran glauben Sie eigentlich?

Folglich ist der Aspekt der Zeugenschaft, wie er beispielsweise von Seiten der Deutschen Bischöfe¹⁸ gefordert wird, nach wie vor von wesentlicher Bedeutung – zumindest geben einige der befragten Religionslehrenden an, sich als Zeuge bzw. Zeugin seiner/ihrer jeweiligen Religion bzw. Konfession zu verstehen.

In diesem Kontext ist festzustellen, dass den interviewten Religionslehrenden viel daran liegt, ihre persönliche Spiritualität auf besonders sensible und empathische Weise in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dabei möchten sie keinesfalls Grenzen überschreiten oder ihre Vorstellungen von Spiritualität den Schüler*innen aufnötigen. Eine Religionslehrkraft gibt an, auf einladende Signale ihrer Schüler*innen zu achten und auch auf diese zu warten. Jedoch scheint bei einigen Religionslehrenden bezüglich des Einbringens ihrer persönlichen Spiritualität in den Unterricht die beschriebene Empathie und Behutsamkeit von der Furcht überlagert zu werden, ihre Schüler*innen zu ‚übertölpeln‘ bzw. zu missionieren. In diesem Sinne betonten nahezu alle Befragten, dass ihnen wichtig sei, ihren Religionsunterricht allenfalls als Einladung zum Glauben zu verstehen, wobei es primär darum gehe, Schüler*innen zu eigenen verantworteten Glaubensentscheidungen zu befähigen. Beispielhaft soll diesbezüglich Daniel zitiert werden:

Ich würde schon sagen, dass ich meine persönliche Religiosität in den Unterricht einbringe, aber ohne die Schüler zu vereinnahmen oder ihnen etwas aufzuzwingen. Religionsunterricht ist schließlich eine res mixta. Nichtsdestotrotz möchte ich, dass die Schüler erfahren, dass ich aus meinen glaubensmäßigen Ressourcen schöpfen kann.

Notwendige Kompetenzen

Grundlegend gehört das Vermögen zum sensiblen und empathischen Umgang mit Schüler*innen für viele Religionslehrende zu den wesentlichen Kompetenzen ihrer Profession. Neben dem oft geäußerten Wunsch, die Schüler*innen nicht vereinnahmen zu wollen, wird von Seiten der befragten Lehrkräfte immer wieder auf die hohe Anforderung des Faches Religion verwiesen: „Ich finde es schwer, gerade im Fach Religion den richtigen Ton zu finden. Der Anspruch des Faches ist sehr groß ... nicht?“ (Jürgen, 58) Diese Anforderung manifestiert sich nach

18 Vgl. DBK: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011 (= Die Deutschen Bischöfe 93).

Aussagen der Befragten in unterschiedlichen Facetten: zunächst in der Komplexität der Themenschwerpunkte des Faches, die wiederum in einem prinzipiellen Zusammenhang zu existenziellen Fragen, zu solchen nach dem Urgrund menschlichen und geschöpflichen Seins, stehen. Diese wollen zudem verständlich ausgedrückt und in treffende Worte gekleidet werden. In diesem Kontext wird von zwei der befragten Religionslehrenden auf die Notwendigkeit einer spirituell-religiösen Ausdrucksfähigkeit verwiesen, die Fachlehrer*innen erlaubt, in eloquenter und sachgerechter Weise über das zu sprechen, was nicht oder lediglich bruchstückhaft sicht- oder (be-)greifbar ist. Ein solches „Darüber-Hinaus“ kann vor allem auf die Fragen „Was ist der Mensch?“, „Was ist Gott?“ zugespitzt werden. Diesbezügliche Kompetenzen bilden die Voraussetzung für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Existenziellen und Numinosen, aus dem entsprechende Sinnentwürfe ableitbar sind. In krisenhaften Zeiten sind solche Kompetenzen von besonderer Relevanz.

Der Begriff der Vulnerabilität und seine Füllung

Bezüglich der in der thematischen Hinführung gestellten Frage nach Vulnerabilität im spirituell-religiösen Kontext betont eine befragte Religionslehrerin, dass sich ihr Glaubensweg in allen Höhen und Tiefen, ihre Erfahrungen der Gottesnähe, aber auch Gottesferne, unmittelbar auf ihren Unterricht auswirken:

Mein Glaube verändert sich immer wieder und das spiegelt sich auch in meinem Unterricht wieder. Manchmal habe ich Phasen, wo ich sehr gerne Religionslehrerin bin, wo ich dann auch meine Spiritualität vorleben kann, Kinder begleiten kann in ihrer Spiritualität, aber es gibt genauso Phasen, wo ich nicht mehr so sicher bin in meinem Glauben und Glaubenszweifel habe. Das sind Phasen, wo ich nicht so authentisch im Unterricht sein kann, wo ich dann nur Unterricht nach Buch machen kann. (Sarah, 52)

Wenn jene Aussage auf das Spannungsfeld von Vulnerabilität und Resilienz bezogen wird, schließt sich die Frage an, ob die Etablierung spirituell-religiöser Identität bei Religionslehrenden eher zur Etablierung einer gewissen Resilienz und Krisenfestigkeit beiträgt oder das Verletzungspotenzial vielmehr noch erhöht wird. Diesbezüglich ist bezeichnend, dass Vulnerabilität von Seiten der befragten Religionslehrkräfte meist nicht im Sinne eines Verletzungspotenzials verstanden, sondern eher als besonders ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie bzw. zur sensiblen Wahrnehmung von Mensch und Welt betrachtet wird: „Vulnerabel würde ich nicht sagen, aber auf jeden Fall empathisch, tiefgängiger. Ich würde auch

sagen, reflektierter, humaner.“ (Sarah, 52) Beachtenswert ist zudem, dass zwei der befragten Religionslehrkräfte – eine muslimische und eine christliche – besonders die positive und transformative Kraft der zuvor genannten Fähigkeiten betonen. So sei diese Form der Vulnerabilität mit einem besonderen Tiefgang und einer sensiblen Wahrnehmungskompetenz verbunden, die als wichtige Voraussetzungen dafür gelten können, Lebenswelten zum Positiven hin verändern zu können: Gekoppelt an ein ausgeprägtes Vermögen zur Reflexion seien diese Fähigkeiten – nach Aussagen mehrerer Religionslehrkräfte – als besonders wertvoll einzustufen. Nicht zuletzt werden diese Kompetenzen von Seiten einiger Religionslehrkräfte auch mit ethischen Implikationen in Verbindung gebracht, wenn von Werten wie einer besonders humanen und wohlwollenden Einstellung anderen Menschen gegenüber gesprochen oder auf das Verlangen verwiesen wurde, hinter Fassaden von Kindern und Jugendlichen blicken zu wollen, mit dem Ziel, herauszufinden, was diese wirklich bewegt und betrifft.

Eine muslimische Religionslehrkraft dehnt das soeben skizzierte Verständnis von Vulnerabilität gar noch weiter aus, indem sie betont, dass sich ihr Leben zum Positiven hin verändert habe, seitdem sie der Religion in ihrem Leben einen besonderen Platz eingeräumt hat und sie sich auch professionell mit ihr befasse:

Die Aussage, dass ich aufgrund meines Glaubens besonders vulnerabel bzw. sensibel bin, möchte ich bejahen. Seitdem ich meine Religion in meinem Leben praktizieren kann, merke ich, dass sich dieses zum Positiven hin verändert hat. Ich gehe nicht nur mit meinen Mitmenschen anders um, sondern bin einfach aufmerksamer und durchlässiger, was beispielsweise Literatur betrifft. Ich gehe sorgsamer mit mir selbst um, aber auch mit der Umwelt. Ich achte seitdem viel mehr auf deren Schutz.
(Mira, 45)

Hinsichtlich dieser bestimmten Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungskompetenz, nach der Vulnerabilität vor allem mit Resilienz und nachhaltigen Lebensweisen in Verbindung gebracht wird, erläutert die evangelische Religionslehrerin Alma (59) ihr Verständnis des Zusammenhangs beider Größen:

Vulnerabilität: Ja, das kann auch der Fall sein. So, wie ich meinen Glauben verstehe, geht es ja um die Empfänglichkeit für den Schmerz in mir selbst und in anderen und vielleicht auch Gottes in der Welt: Diese ist erhöht. Dadurch, dass ich lerne mit dieser Empfänglichkeit umzugehen, begrenze ich diese Vulnerabilität aber auch wieder.

Alma beschreibt demnach zwei Seiten einer Medaille: Zum einen scheint die gesteigerte Wahrnehmungskompetenz vordergründig das Verletzungspotenzial zu erhöhen, weil eben einfach mehr bzw. intensiver wahrgenommen wird – sowohl das Schöne als auch das Schmerzhaftes – zum anderen stellt diese besondere Aufmerksamkeit eine Möglichkeit dar, auch mit Krisen umgehen zu lernen, insgesamt nachhaltiger, bewusster und rücksichtvoller zu leben und somit das besagte Verletzungspotenzial wiederum zu begrenzen bzw. zum Positiven hin zu transformieren. Wenn Vulnerabilität nun in diesem weiten Sinne verstanden wird, enthält diese veränderndes Potenzial. Schließlich können Probleme erst angegangen bzw. bearbeitet werden, wenn sie einmal als solche erkannt werden und auf sie aufmerksam gemacht wird.

Glaube als Hoffnungsperspektive und Weg

Angesichts vorherrschender Missstände, Ungerechtigkeit und der Präsenz existenzieller Bedrohung verweist die Mehrzahl der befragten Religionsehrkräfte auf die hoffnungsgebende und stärkende Kraft ihres Glaubens und dessen Praktizierung. In diesem Sinne wurde die Pflege einer Gottesbeziehung beispielsweise als großer Anker der Resilienz bezeichnet, der insbesondere in hoffnungsarmen Situationen zum Tragen komme. Trotz alledem stellte sich in den Gesprächen heraus, dass die Kultivierung einer solchen Hoffnungsperspektive aus dem Glauben heraus nicht einfach ist. Diesbezüglich merkt eine christliche Religionslehrkraft an:

Religiöse Rituale geben meinem Leben zwar eine gewisse Form, aber ich würde mir wünschen, dass ich stärker hoffen kann. Leider ist es ja so, dass man sich meistens an Gott wendet, wenn man in Bedrängnis ist. Ich persönlich bin noch nicht so safe, dass ich eine innere Kraft per se habe. (Jürgen, 58)

Zumindest scheint es jedoch möglich, durch die Praktizierung religiöser Riten Gefühle zu kanalisieren, um so beispielsweise den Alltag als Religionslehrkraft besser meistern zu können, zumindest wird dies von einigen Religionslehrenden erwähnt. Insgesamt wird deutlich, dass die Etablierung einer eigenen spirituell-religiösen Identität zwar durchaus eine Kraftquelle, vielleicht sogar einen Resilienzfaktor darstellen kann, diese aber keineswegs einen unveränderlichen Besitz beschreibt, sondern vielmehr einen Entwicklungs- und Auseinandersetzungsprozess bzw. eine Bereitschaft zur spirituellen Suche voraussetzt, die zeitlebens

nicht zu einem Abschluss kommen kann und immer wieder neuer Ansätze bedarf.¹⁹

Jedoch kann insbesondere in diesen Suchprozessen eine besondere Potenzialität liegen, wenn es die Religionslehrkraft versteht, ihre Such- und religiösen Erfahrungsprozesse auf reflektierte und didaktisch gefilterte Weise in ihren Religionsunterricht einzubringen und ihren Schüler*innen transparent zu machen. Entsprechend kann gerade diese Form der Authentizität glaubhaft auf die Schüler*innen wirken, denn sie zeigt, dass mit im Glauben verankerten Hoffnungsperspektiven kein naiver Zweckoptimismus gemeint ist bzw. nicht einfach davon ausgegangen wird, dass sich alles schon wieder zum Guten wenden wird. An dieser Stelle kann sich dann vielmehr zeigen, dass zumindest nach christlichem Verständnis der Weg des Lebens an das Zusammenspiel von göttlicher und menschlicher Freiheit gebunden ist, das als äußerst komplex zu bezeichnen ist. Demnach gibt geschöpfliche Freiheit im positiven Sinne Gestaltungsräume frei, in denen sich der Mensch als selbstwirksam begreifen kann. Indes muss genau diese Freiheit als besonders herausfordernd bezeichnet werden, weil der besagte Spielraum die Gefahr von Fehlentscheidungen und der Verursachung bzw. des Erfahren-Müssens von Leid enthält. All diese Reflexionen, die um die Theodizee-Frage kreisen, die nach wie vor als Stachel im Fleisch zumindest gläubiger Christ*innen bezeichnet werden muss, verdeutlichen, dass Glaube und Hoffnung – in allen Denominationen – wertvolle und keineswegs selbstverständliche Größen darstellen.

Gleichwohl besteht die Möglichkeit, dass Religionslehrkräfte ihren Schüler*innen durch ihr ehrliches und besonders authentisches Zeugnis begreiflich machen können, dass es um glaubensmäßige Überzeugungen und Hoffnungsperspektiven immer wieder zu ringen gilt und eine tiefe Zuversicht aus dem Glauben heraus zwar zunächst Gottesgeschenk ist, jedoch auch an das menschliche Vermögen zur Wahrnehmung des Transzendenten bzw. des Göttlichen und zudem an eine gewisse Offenheit für religiöse Sinn- und Hoffnungsperspektiven gebunden ist. Idealerweise können die Schüler*innen dann erkennen, dass die Befassung mit religiöser Bildung der Mühe wert ist, insbesondere in krisenhaften Zeiten. Schließlich lädt sie dazu ein, hinter das Vordergründige zu schauen, sich eingebettet zu fühlen in ein größeres Ganzes und das Wesen Mensch in seiner Beziehunghaftigkeit zu einem menschlichen und göttlichen Du zu begreifen.

19 Vgl. PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013 (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 31).

Um diesen Lern- und Erfahrungsprozess anschaulich zu machen, könnte den Schüler*innen der Glaube als ein spirituelles Gebäude beschrieben werden, das zunächst ein Fundament benötigt, bevor weitere Gebäudeteile nach und nach aufgebaut werden können. Dabei kann es auch vorkommen, dass manche Elemente noch einmal umgestaltet oder gar abgerissen werden. Wenn es dann gelingt, zumindest partiell oder auch nur ansatzweise zu vermitteln, dass dieses Gebäude trotz besagter Renovierungsarbeiten Zuflucht und Schutz bieten kann, ist bereits sehr viel gelungen und erreicht. Die Vermittlung solch hoffnungsvoller Perspektiven macht es unter Umständen möglich, dass sich (junge) Menschen ihrer krisenhaften und leidvollen Erfahrungen zum Trotz, aus einem solchen Trost heraus wieder der Welt zuwenden und generell mit den Herausforderungen des Lebens gelassener umgehen können. In diesem Sinne könnte eine wesentliche Aufgabe von Religionslehrkräften darin bestehen, Schüler*innen verständlich zu machen oder gar vorzuleben, wie es möglich ist, in ein (Gott-)Vertrauen hineinzuwachsen. Diesbezüglich erweist sich die Erklärung von Corinna, dass sie dieses Vertrauen in Gott in gegebener Situation gewissermaßen stellvertretend für ihre Schüler*innen wahrnehme, um ihnen hierdurch neue vertrauensvolle Perspektiven in Mensch, Welt und Gott eröffnen zu können, als richtungsweisend: „Da war eine Schülerin, von der ich wusste, sie hat einen Elternteil verloren. Dann bin ich sozusagen stellvertretend für sie ins Vertrauen gesprungen, dass wir nicht ins Nichts gehen, sondern Gott unser Jenseits ist.“

Gleichzeitig bekräftigt Corinna, dass der Glaube für sie eine wichtige Ressource auch in dem Sinne darstelle, dass er der Klage und dem Zweifel Raum zu geben vermöge. Hier geht es darum, dass das Abgründige, menschliche Verzweiflung und existenzielle Unsicherheit nicht verschwiegen werden, sondern durchaus auch ihren Ort im Religionsunterricht haben sollten. Zudem bekräftigt Corinna, dass es mit Blick auf die Zeichen der Zeit nicht nur besonders wichtig sei, das Krisenhafte mit in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, sondern den Schüler*innen als Gesprächspartner*in zur Verfügung zu stehen:

Große Krisenphänomene unserer Zeit wie die Demokratiekrise, die Klimakrise und die seelische Krise, welche sich in Burnout-Phänomenen zeigt, betreffen nicht nur die Gesellschaft, sondern auch immer das Individuum. Unsere Schüler*innen sind hiervon unmittelbar betroffen. So fragen sich Oberstufen-Schüler*innen, ob sie in diese zerrüttete Welt überhaupt noch Kinder setzen können. Sie sind in ihrem Weltvertrauen zutiefst erschüttert. Dass dies auch Sprache finden kann, ich meine Unterrichtsplanung hierauf beziehe, das ist sicher der Fall.

Gegen die Bagatellisierung des Leidens

Aus dem Gesagten lässt sich die Notwendigkeit ableiten, diese Erschütterungen bzw. die sich hier manifestierende Wahrnehmung existenzieller Bedrohung ernst zu nehmen und keinesfalls zu verharmlosen, indem beispielsweise im Unterricht zu rasch oder zu generalisierend eschatologische Hoffnungsperspektiven eingespielt werden. Zunächst gilt es, Schüler*innen zuzuhören, um sie in compathischer Manier möglichst verstehen zu können. Erst wenn eine solche Basis erreicht wird, kann auf behutsame Art und Weise religiöse Hoffnung im Unterricht thematisiert werden. Hierbei kann es sinnvoll sein, auch den Gedanken zuzulassen, dass Krise nicht immer nur Chance im Sinn der Möglichkeit einer Wandlung zum Positiven hin bedeuten kann, sondern prinzipiell zerstörende Elemente enthält:

Krise kann zur Wandlung werden, wenn es gut läuft. Ich würde aber nicht dem Satz zustimmen, jede Krise ist eine Chance. Dies wird schnell zynisch. Manche Krisen sind so schrecklich, dass sie den Menschen zerstören. Es geht darum, dass Christen und die Kirchen alles dafür tun, Krisen zu bewältigen, dass Menschen weiterleben können. Dies ist die Aufgabe von Kirche und Glaube. (Corinna, 53)

7. Religionslehrende als Krisenmanager*innen?

Aufgrund der vorherigen Ausführungen könnte der Gedanke aufkommen, dass Religionslehrkräfte vor allem als Krisenmanager*innen fungieren sollen. Dies ist jedoch nicht gemeint, auch wenn die Analyse der Interviews gezeigt hat, dass viele Religionslehrende – von ihrer jeweiligen Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit unabhängig – tatsächlich besondere Krisenkompetenz besitzen.

Auch wenn im Kontext des Religionsunterrichtes vermehrt entsprechende Schutz- und Vertrauensräume entstehen können, in denen das zur Sprache kommen kann, was junge Menschen bedrückt bzw. ängstigt, bleibt der Religionsunterricht auch in krisenhaften Zeiten ordentliches Lehrfach, in dem entsprechende Leistungen erbracht werden, die auch entsprechend bewertet werden. In diesem Sinne könnte Religionsunterricht zwar (idealerweise) als ‚Safe Space‘²⁰, als Raum, der Sicherheit und Geborgenheit bietet, bezeichnet werden, jedoch keinesfalls als therapeutisches Modell. Diesbezüglich weisen einige der befragten Religionslehrkräfte auf die Gefahr hin, dass ihnen die alleinige Verantwortung für den Umgang mit dem Krisenhaften zugeschoben wird: „Reli sollte nicht zu einem

20 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder 2021, 102.

Therapie-Unterricht verkommen, so nach dem Motto: Wir beten jetzt alle mal. Ich will nicht in die Ecke gedrängt werden, der Reli-Lehrer wird's schon richten.“ (Ada, 31) Allerdings scheinen sich die meisten der befragten Religionslehrkräfte darüber bewusst zu sein, dass ihnen – positiv ausgedrückt – eine besondere Kompetenz im Umgang mit Krisen zugeschrieben wird. Äußerungen wie etwa ‚Immer, wenn es eine Krise gibt, wenden sich die Schulleitungen an uns Religionslehrende‘ wurden von mehreren Interviewten getätigt. Diese können als Hinweis darauf betrachtet werden, dass Religionslehrkräften die Rolle der Krisenmanager*innen auch von außen zugeschrieben wird.

8. Konklusion und Ausblick

Um an die Thematik des Krisenhaften bzw. an das Spannungsfeld von Vulnerabilität im Kontext der Profession des/der Religionslehrer*in heranzuführen, wurde den interviewten Religionslehrenden zunächst die Frage nach ihrer spirituell-religiösen Verankerung gestellt. Diesbezüglich ist von Bedeutung, dass sich die befragten Religionslehrkräfte nicht lediglich auf kognitiver Ebene mit Religion befassen, sondern auch spirituelle Vollzugsmomente eine Rolle spielen. So stellen sich einige der befragten Religionslehrkräfte durch Gebete und Rituale mit ihrer je eigenen Situation in die Wirklichkeit Gottes hinein. Dies ist insofern von Bedeutung, als sie hierdurch ihre eigene Wirklichkeit und deren Begrenzungen hin zu einem Vertrauen in ein göttliches Du überschreiten können, getragen von der Hoffnung, dass sich dieses dem Menschen in heilender und bejahender Liebe bedingungslos zuwendet. Dieses Zusammenspiel wurde zunächst als Grundspiritualität gedeutet, die eine bestimmte und erweiterte Perspektive auf Mensch und Welt zulässt und die mit den Schüler*innen geteilt werden kann. Christlicherseits kann diese näher bestimmt werden als Mysterium und Hoffnung auf eine göttliche Gnade, die das biologische Leben des Menschen weit überschreitet und dieses letztlich vervollkommnet (vgl. Hiob 19,25).

Mittels der in den Interviews gestellten Frage nach einer bestimmten spirituell-religiösen bzw. konfessionellen Verankerung sollte herausgefunden werden, ob diese möglicherweise mit einem stärkeren Glauben bzw. mit mehr Resilienz einhergeht. Anhand der 17 geführten Interviews war es jedoch nicht möglich, diese Frage abschließend zu beantworten, was zu dem Desiderat führt, weiterführende Untersuchungen vorzunehmen. Dennoch konnte festgestellt werden, dass bei den muslimischen Lehrkräften eine konfessionelle Verankerung prinzipiell etwas stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei den christlichen. Fest steht, dass von der jeweiligen Denomination unabhängig die Auseinandersetzung mit dem Reli-

giösen sowohl auf persönlicher als auch professioneller Ebene stattfindet. In diesem Sinne können Religionslehrende als Expert*innen für das Numinose, Transzendente und Göttliche bezeichnet werden, als hoffende Brückenbauer, die ihren Schüler*innen zeigen können, dass es lohnenswert ist, sich mit einem Darüber-Hinaus auseinanderzusetzen und Sinnfragen zu stellen. Durch eine solche Betrachtung von Welt und Mensch kann im Religionsunterricht eine Perspektiverweiterung evoziert werden, die insbesondere in Zeiten der Krise von wesentlicher Bedeutung ist. In diesem Sinne wurde mittels der Analysen der Interviews deutlich, dass der Religionsunterricht durchaus einen ‚Safe Space‘, einen Schutzraum, darstellen kann, in dem nicht nur allgemein über existenzielle Fragen nachgedacht, sondern auch den Sorgen und Ängsten der Schüler*innen Raum gegeben wird, sodass diese zur Sprache kommen können. Diesbezüglich ist wesentlich, dass diese nicht nur im Raum stehen bleiben, sondern bearbeitet werden, indem auf empathisch-behutsame Weise das Angebot religiöser Hoffnungsperspektiven eingeblendet wird, gleichzeitig jedoch auch Platz für die Äußerung von Ängsten, Klage und der Empfindung von Sinnlosigkeit geschaffen wird. Wesentlich ist, dass der Religionsunterricht eine kommunikative Plattform bietet, in der solche Reflexionen versprachlicht werden können. Demnach stellt ein (gemeinsames) Aushalten des Schmerzhafte, ähnlich wie es bei Hiob geschehen ist, einen wichtigen Dienst an den Schüler*innen dar, der durch den Religionsunterricht gegenwärtig und vor allem auch in Zukunft eingebracht werden kann.

Wenn dies gelingt, kann in einem weiteren Schritt das, was Schüler*innen besonders betrifft, (idealerweise) auf korrelative Art und Weise mit religiöser Tradition in Verbindung gebracht werden. So kann es möglich werden, Sinnperspektiven vor dem Hintergrund einer Gottesbeziehung zu generieren. Bei alledem ist wesentlich, dass nicht nur spirituell-religiöse Perspektiven alleinige Beachtung finden, sondern auch der Bezug zu anderen Weltdeutungen hergestellt wird bzw. die Sichtweisen anderer Fächer eingeblendet und mit der spirituell-religiösen verknüpft werden. Diesbezüglich zeigt sich die besondere Weite des Faches, wenn etwa ethische, gesellschaftspolitische und theologische Perspektiven Berücksichtigung finden.

Gerade angesichts der Präsenz des Krisenhaften in der aktuellen Lebenswelt kommt Religionslehrkräften (aller Denominationen) eine unverzichtbare Rolle zu, die zudem auch von außen zugeschrieben wird. So ist die Wahrscheinlichkeit in Krisenzeiten oder bei akut eintretenden krisenhaften Ereignissen größer, dass die Religionslehrkraft als Krisenexpert*in am Lernort Schule gefragt ist. Zweifellos können Religionslehrkräfte aufgrund ihrer spirituellen Kompetenz einen

essenziellen Beitrag zur Krisenbewältigung leisten. Indes wäre es wünschenswert, dass dieser prinzipiell in Kooperation und Dialog mit anderen geschieht und religiöse Bildung zudem nicht ausschließlich auf die Funktion der Etablierung von Resilienz bzw. der Krisenbewältigung reduziert wird. Schließlich geht es mit Blick auf Glaube und Religionen immer auch um die Wahrnehmung der Fülle des Lebens, um die Auseinandersetzung mit dem großen Ganzen, einem Darüber-Hinaus, mit Gott und dem Nicht-Zweckhaften. Genau hierin besteht die eigentliche Chancenhaftigkeit des Religionsunterrichtes: Das große Ganze im Blick zu haben und darüber zu reflektieren, Zeitzeichen sensibel wahrzunehmen, Wichtiges vom Unwichtigen trennen zu können. Diesbezügliche Erkenntnisse können dann auch Berücksichtigung im Kontext von schulischem Leadership finden. So besteht ein Desiderat darin, dass in der Schule nicht das Leistungsprinzip an vorderster Stelle steht, sondern vor allem überlegt wird, wie junge Menschen auf eine Zukunft vorbereitet werden können, die mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Krisen geprägt sein wird. Diesbezüglich besitzen Religionslehrkräfte eine wichtige Vorbildfunktion, weil viele von ihnen Kraft aus dem Glauben schöpfen bzw. ihn als Wegweiser begreifen, um mit Vulnerabilität und dem Krisenhaften besser umgehen zu können.

Iris Mandl-Schmidt

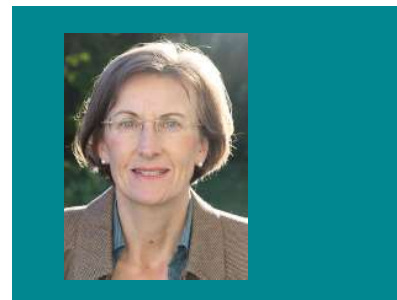
Krisen und die Gefahr von Fundamentalismus bei Heranwachsenden am Beispiel von Thomas Merton (1915 – 1968)

Ein biografisches Lehrstück zur Glaubensentwicklung vor dem Hintergrund der Theorie James W. Fowlers

Die Autorin

PD.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. habil. Iris Mandl-Schmidt, Akademische Mitarbeiterin an der PH Schwäbisch Gmünd.

PD.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ theol. habil. Iris Mandl-Schmidt
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringerstraße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
e-mail: iris.mandl-schmidt@ph-gmuend.de



Krisen und die Gefahr von Fundamentalismus bei Heranwachsenden am Beispiel von Thomas Merton (1915 – 1968)

Ein biografisches Lehrstück zur Glaubensentwicklung vor dem Hintergrund der Theorie James W. Fowlers

Abstract

Mit Hilfe der Glaubensentwicklungstheorie James W. Fowlers und weiterer religionspsychologischer Analysen wird die krisenbewegte Biografie Thomas Mertons untersucht, um den Zusammenhang von Krisen und fundamentalistischen Reaktionen zu erhellen. An der Biografie Mertons wird auch nachgezeichnet, welche Ressourcen innerhalb der Religion das Verlassen fundamentalistischer Perspektiven erleichtern. Am Ende bringt der Artikel den Beitrag des Religionsunterrichts zur Sprache.

Schlagworte

Glaubensentwicklung – Fundamentalismus – Regression – Thomas Merton – Biografieforschung – James W. Fowler

Crises and the Danger of Fundamentalism of Adolescents using the Example of Thomas Merton (1915 – 1968)

A Biographical Lesson on Basis of Faith Development Theory of James W. Fowler

Abstract

Recording the crisis-ridden biography of Thomas Merton we explore the connection of crises and fundamentalistic reactions by means of the theory of J.W. Fowler and other psychological analyses of religion. Through the biography of Merton it will also be traced which resources within religion can help to abandon fundamentalistic perspectives. Finally the article takes the contribution of Religious Education in consideration.

Keywords

faith development theory – fundamentalism – regression – Thomas Merton – biographical research – James W. Fowler

In gewissem Sinne ist jede Jugendzeit eine Krisensituation, und nach der Identitätstheorie Erik H. Eriksons gehört die Krise zu jedem Lebensalter mit den je altersspezifischen Aufgaben. Um Entwicklungskrisen mit weltanschaulichem Bezug von Jugendlichen zu studieren, bietet sich die entwicklungstheoretische Reflexion von Biografien an. Ein Beispiel wird in diesem Aufsatz an der Biografie von Thomas Merton vollzogen. Zunächst wird ein biografischer Einblick in das krisenbewegte Leben Mertons gegeben. Mithilfe der Theorie Fowlers und weiteren religionspsychologischen Erkenntnissen werden danach religiöse Entwicklungsmerkmale der Vita markiert, um schließlich aus dem religionspädagogischen Blickwinkel Schlüsse zu ziehen.

1. Leben und Religion von Thomas Merton

Geboren 1915 in Südfrankreich, wenige Meilen entfernt von Catalanien, so dass ich mich auch als geborener Catalane fühle und als solcher in Barcelona anerkannt werde, wo ich nie gewesen bin. Kam von Catalanien nach New York ins Exil, dann nach Bermuda, dann zurück nach Frankreich, dann zur Schule von Oakham in England, zum Clare College von Cambridge, wo mein Stipendium nach einem Jahr ungezügelter Lebens entzogen wurde, nach New York an die Columbia Universität, wo ich zwei Abschlüsse in Dummheit erwarb und eine Magisterarbeit über Blake schrieb [...].¹

Für Zeitschriften und Verlage, die eine Kurzbiographie verlangten, begann der ‚Catalane‘ mit diesen selbstironischen Zeilen. Thomas Merton ist einer der bekanntesten Theologen des nordamerikanischen Kontinents, seine Autobiographie stand Anfang der 50er-Jahre auf der amerikanischen Bestsellerliste. Auch in Europa erreichten einige seiner Bücher hohe Auflagen.

Das Leben von Thomas Merton kann ideal studiert werden, da es Merton selbst autobiografisch und mit Tagebüchern dokumentiert hat, ferner später zahlreiche Biografien über ihn verfasst wurden. An dieser Stelle wird auf die vom Zisterzienserorden offiziell anerkannte Biografie Michael Motts wie auf Tagebücher, Briefliteratur und die Autobiografie Mertons zurückgegriffen.² In der Autobiografieforschung wird über das Maß an Authentizität von Autobiografien kontrovers disku-

1 MERTON, Thomas: Brief an Jonathan Williams, 19. Mai 1967, in: MOTT, Michael, The Seven Mountains of Thomas Merton, Boston: Houghton Mifflin Company 1984, 492 (Eigene Übersetzung).

2 Ausführlich dazu MANDL-SCHMIDT, Iris: Biografie – Identität – Glaubenskultur. Zur Entwicklung religiös-spiritueller Identität am Beispiel Thomas Mertons, Mainz: Matthias-Grünwald 2003.

tiert.³ Merton war sich selbst der Problematik der literarischen Gestaltung bewusst,⁴ schrieb jedoch, auf literarische Stilisierung verzichten zu wollen und „straight autobiography“ anzustreben, wozu er auch in St. Bonaventura eingelagerte Tagebücher und Dokumente einforderte.⁵ Seine späteren Tagebücher wurden in der Merton-Forschung als „continuing autobiography“ bezeichnet.⁶ Im Anschluss an Michael Mott, der für seine Biografie zahlreiche Passagen aus der Autobiografie Mertons verwendet, wird auch hier auf sie zurückgegriffen, ohne die Perspektivität des Autors aus dem Auge zu verlieren. Merton schrieb die Autobiografie tagebuchähnlich in der Perspektive seines „early Catholicism“.⁷ Unter gebotener Vorsicht lässt sich Mertons Autobiografie verwenden, um sie mit psychologischen Theorien zu durchleuchten.⁸

1.1 Erster biographischer Abschnitt (0–18 Jahre): Kindheit und Jugend

Thomas Mertons Eltern waren zunächst in Frankreich lebende Malerkünstler *amerikanischer und neuseeländischer Herkunft*. Mit Beginn des Ersten Weltkriegs mussten sie in die Vereinigten Staaten zurückkehren. Das Kind Tom schien sehr begabt und lernte schon als Kleinkind unter der strengen Förderung der Mutter Lesen und Schreiben. Tom erfuhr in der frühen Kindheit wenig explizit religiöse Erziehung, dennoch waren seine Eltern christlich geprägt. Die Mutter besuchte manchmal die Gottesdienste der Quäker und sein Vater spielte in der Episkopal-kirche Orgel – oft in Begleitung von Tom. Die Strenge der Mutter fand ihren Höhepunkt darin, dass sie dem sechsjährigen Kind ihre Krebserkrankung und ihren bevorstehenden Tod in einem Brief mitteilte. Tom und sein jüngerer Bruder lebten nach dem Tod der Mutter bei den Großeltern in New York, wo der Vater sporadisch auftauchte und Tom zu monatelangen Malaufenthalten nach Bermuda mitnahm. Schließlich, Tom war zehn Jahre alt, beschloss der Vater, mit ihm nach Frankreich zu ziehen und später den jüngeren Bruder nachzuholen. So sehr Tom seinen Vater liebte, musste er gegen seinen Willen von den Großeltern Abschied nehmen.

Angekommen in Südfrankreich wunderte sich Tom, nun vom Vater angewiesen zu werden, *für eine Bleibe zu beten*. Das Zusammensein mit dem Vater in Frank-

3 Vgl. EBD., 22–30.

4 MOTT 1984 [Anm. 1], Preface xxii, beschreibt Merton sogar als „anti-autobiographer“.

5 Merton in einem Brief an seinen Verleger, in: MOTT 1984 [Anm. 1], 227.

6 EBD., Preface xxiii.

7 SHANNON, William, Thomas MERTON and the Living Tradition of Faith, in: DAGGY, Robert u.a. (Hg.): The Merton Annual 1, New York: AMS Press 1988, 79–101, 82.

8 So geschieht es auch bei RAAB, Joseph: Encountering Others. Interpreting the Faith Development of Thomas Merton in Light of Fowler's Stages of Faith, in: Religious Education 94/2 (1999) 140–154.

reich währte ein gutes Jahr, bevor Tom in ein französisches Internat kam, wo es unter den Schülern rüde zuzuging. Er fühlte sich einsam und erkrankte an Tuberkulose, weshalb er einen Sommer lang zu einem katholischen Bauernpaar aufs Land geschickt wurde, um sich zu erholen. Der Junge genoss die Herzlichkeit der einfachen Leute und ihr katholischer Glaube hinterließ bei ihm nachhaltigen Eindruck. Als er 13 war, erschien, was er als großes Glück empfand, sein Vater im Internat und nahm ihn mit nach England, wo er in der Nähe von Verwandten in ein neues Internat kam und sich nun wohler fühlte. Zwei Jahre später wechselte er in das Internat Oakham, das ihm auch gefiel. In den beiden englischen Internaten wurde gemeinsam und einzeln gebetet; Tom, anfangs überrascht davon, schloss sich den Gepflogenheiten, wie abends kniend vor dem Bett zu beten, an.

Als Tom 15 Jahre alt war, erkrankte sein Vater schwer an Krebs. Bei einem gemeinsamen Besuch mit den amerikanischen Großeltern im Krankenhaus verlor er beim Anblick des entstellten Vaters die Fassung. Er schrieb später in seiner Autobiographie:

Was vermochte ich gegen ein solches Leiden? Ich wusste keinen Ausweg, auch niemand aus unserer Familie. Für diese offene Wunde gab es keinerlei richtige Hilfe. Man musste sie hinnehmen wie ein Tier. Wir befanden uns in der Lage der meisten, das heißt der glaubenslosen Menschen, angesichts des Krieges, der Krankheit, des Kummers, des Hungertodes, des Leidens, [...] Der Vater war der einzige unter uns allen, der eine Art Glauben besaß.⁹

Nach dem Tod des Vaters war er „monatelang traurig und düster. Aber auch das verging schließlich. Dann fühlte ich mich völlig befreit von allem, was den Drang meines Willens hemmte, zu tun, was mir gefiel.“¹⁰ Er fiel nun mit rebellischem Verhalten auf, verweigerte die gemeinsamen Gebete und hing sich das kommunistische Manifest an die Wand. Er „verachtete die Dummheit der übrigen Leute mittleren Alters. [...] Daraus schloss ich, dass ich von nun an erlöst sei von jeder Autorität und dass mir kein Mensch mehr einen Rat geben konnte, auf den ich zu hören brauchte.“¹¹ Ein Freund seines Vaters wurde sein Vormund. Tom verbrachte beim Upperclass-Paar in London von nun an seine Ferien und versuchte sich in deren Snobismus, wie er später schrieb.

9 MERTON, Thomas: Der Berg der sieben Stufen. Die Autobiografie eines engagierten Christen, Zürich: Benziger 2001, 92. (The Seven Storey Mountain, New York: Hartcourt, Brace and Company 1948)

10 EBD., 94.

11 EBD., 102.

1.2 Zweiter biographischer Abschnitt (18–27 Jahre): Junger Erwachsener

Mit 18 begab sich Tom allein auf eine Reise nach Italien. In Rom hatte er ein religiöses Erlebnis, bei dem er die Gegenwart seines Vaters spürte. Er interessierte sich daraufhin für den christlichen Glauben, verweilte andächtig in Kirchen und las in der Bibel. Verschiedene protestantische Gottesdienste, die er danach in seinen Ferien in Amerika besuchte, hielten seinen neuen christlichen Maßstäben nicht stand. Vor seinen weltlich gesinnten amerikanischen Verwandten verbarg er die biblische Lektüre. Bald *überlagerte* sein psychologisches Interesse das religiöse. Er kehrte zurück nach England und erhielt ein Stipendium in Cambridge. Nicht lange nach Studienbeginn enttäuschte er seinen Vormund, da er das Studium vernachlässigte, die Freizeit mit wilden Jugendlichen verbrachte, in hohem Maße Alkohol und Zigaretten konsumierte und sich verschuldete. Seine thematischen Interessen galten weniger dem Studienfach Literatur als vielmehr der Psychologie und dem Marxismus.

Als ein Mädchen aus seiner Clique von ihm schwanger wurde, organisierte sein Vormund die finanzielle Versorgung der jungen Frau aus Mertons Erbe und legte ihm nahe, endgültig nach New York zu gehen. Tom, aufgewühlt von Reue über sein Verhalten und Wut auf seinen Vormund, entschloss sich 1934 auf der Überfahrt nach Amerika, Kommunist zu werden. Diese Entscheidung deutete er später als

einen aufrichtigen und bedingungslosen Schritt zur moralischen Bekehrung, der ungefähr meiner damaligen Einsicht und meinem Verlangen entsprechen mochte. Seit meiner relativen Abgeschlossenheit in Oakham und seit ich die Freiheit erlangt hatte, in der Welt draußen allen meinen Trieben zu folgen, war manches geschehen: und es war Zeit geworden für eine große Neuordnung meiner Werte.¹²

Seine Mitgliedschaft in einer kommunistischen Gruppe New Yorks währte ein paar Wochen, dann widmete er sich den Studien englischer Literatur, Philosophie und Kunstgeschichte an der Columbia University.

An der Universität fand er zu einer Gruppe von Studierenden, die die Studentenzeitung gestalteten. Diese Kommilitonen wurden seine festen Freunde, mit einigen verband ihn eine lebenslange Freundschaft. Ziel der Freunde war es, als Schriftsteller oder Künstler berühmt zu werden, was einigen gelang, wie dem Maler Ad Reinhardt und dem Lyriker Robert Lax. Merton fertigte für die Studie-

12 EBD., 143.

rendenzeitung freche Karikaturen an. Er verbrachte viele Nächte kettenrauchend in Kneipen und war darüber nicht glücklich.

Das Thema Religion nahm in den Gesprächen unter den Freunden immer mehr Raum ein, verstärkt durch einen Philosophieprofessor und einen hinduistischen Mönch im Freundeskreis, verstärkt auch durch die politische Situation in Europa, den baldigen Militärdienst und damit verbundenen ‚letzten Fragen‘. Vor allem die katholische Religion, Inbegriff des Abscheulichen für seinen protestantisch liberalen Großvater, interessierte Merton zunehmend. Die Großeltern starben in dieser Zeit nacheinander, was dazu beitrug, dass er in eine ernsthafte psychische Krise mit Panikattacken geriet. Im katholischen Glauben suchte er Halt. Er empfand sich immer wieder als verloren und ungeordnet und wollte seinem Leben Sinn und Tiefe geben. Bei der Lektüre von James Joyces *The Portrait of the Artist as a Young Man* schrieb er:

Die Überzeugungskraft, die Festigkeit und der Schwung, welche im Buch dem Priester in den Mund gelegt wurden, sagten mir zu. Einmal mehr empfand ich die größte Befriedigung beim Gedanken, dass diese Katholiken wussten, woran sie glaubten, dass sie wussten, was sie zu lehren hatten und dass alle dasselbe lehrten, und dass ihre Lehre ein zusammenhängendes, höchst wirkungsvolles Ganzes bildete.¹³

Merton intensivierte seine Auseinandersetzung mit dem katholischen Glauben, jedoch konnte er den Projektionsverdacht philosophischer und psychologischer Religionskritiken nicht ignorieren. Eine feste Beziehung zu einer Frau schloss er aus und schrieb in sein Tagebuch, dass er zu viel Nähe nicht ertrage. Sein jüdischer Freund Bob Lax, später selbst zum Katholizismus konvertiert, schlug ihm vor, sich als Ziel zu setzen, ein Heiliger zu werden. Mit der Lektüre von Thomas von Aquin, in der es um den Begriff der Aseitas Gottes und damit Negative Theologie ging, wurden seine intellektuellen Vorbehalte gegen den Katholizismus ausgeräumt. Der Gedanke, durch Konversion ein völlig neues Leben zu beginnen, ließ ihn ruhig werden, und er ließ sich Ende 1938 taufen. Er nahm sich vor, ein heiliges Leben zu führen. *„Es kam für mich nicht mehr in Frage, dass ich so lebte wie die Weltleute. Ich wollte nichts mehr gemein haben mit dem Leben, das mich bei jedem Schritt zu vergiften suchte. Ich musste mich von all diesen Dingen abwenden.“¹⁴*

13 EBD., 221.

14 EBD., 316.

Nach seinem Examen bewarb er sich um die Aufnahme in ein Franziskanerkloster. Als ihn die Franziskaner aufgrund seines Vorlebens ablehnten, war er am Boden zerstört. Die Anstellung 1940 als Lehrer an der katholischen Bonaventura Universität und sein eigener Vorsatz, trotz Ablehnung ein konsequent katholisches Leben zu führen, linderten seinen Schmerz.

Mit seinem ehemaligen Philosophieprofessor fuhr er eines Tages zu den Trappisten in Kentucky zu Exerzitien. Nach diesem Aufenthalt schwärmte er:

Die Wirkung dieser Liturgie war umso mächtiger, als sei die eine, klare, zwingende, gewaltige Wahrheit ausdrückte: dass diese Kirche, der Hof der Himmelskönigin, die wahre Hauptstadt des Landes sei, in dem wir lebten. Hier steht der Mittelpunkt der ganzen Lebenskraft Amerikas. Hier liegt die Ursache und der Grund der innern Verbundenheit der Nation. Diese in der Anonymität ihres Chors und ihrer weißen Gewänder verborgenen Männer leisten für ihr Land, was keine Armee, kein Kongress, kein Präsident je leisten können: Sie erlangen ihm die Gnade, den Schutz und die Freundschaft Gottes.¹⁵

Er empfand zunehmend den Drang, bei den Trappisten einzutreten, und tatsächlich durfte er am 10. Dezember 1941 in Gethsemani mit 27 Jahren seine Postulanz beginnen. Bald darauf legte er seine Gelübde als Trappistenmönch Bruder Louis ab.

1.3 Dritter biographischer Teilabschnitt (27–53 Jahre): Erwachsener

Die Trappisten führten 1941 noch ein mittelalterliches und entbehrungsreiches Leben. Die asketische Härte einschließlich des Gebots des Schweigens bereitete Merton wenig Probleme, jedoch begann er im Lauf der Jahre stark unter den fehlenden Möglichkeiten des Alleinseins zu leiden. Da er häufig krank war, bekam er Schreib- und Übersetzungsarbeiten und die Erlaubnis *für eigenes Schreiben*. Seine Autobiographie *Der Berg der Sieben Stufen* 1948 kam auf die Bestsellerlisten der Vereinigten Staaten und löste eine Welle von Eintritt in Gethsemani aus. Das Kloster war Anfang der 50er-Jahre so überfüllt, dass Zelte aufgestellt werden mussten. Merton stellte Anträge auf mehr Raum für sich, was zu schweren Auseinandersetzungen mit seinem Abt führte und in Maßen erlaubt wurde. Thematisch – er studierte im Kloster Theologie – widmete er sich intensiv dem Begriff Kontemplation und schrieb hierzu ein theologisches Werk.¹⁶

15 EBD., 338.

16 Vgl. MERTON, Thomas: *The Ascent to Truth*, New York: Hartcourt Brace 1951. (*Der Aufstieg zur Wahrheit*, Zürich: Benziger 1988).

Nicht nur durch sein Theologiestudium, sondern auch durch die Entdeckung jener Elemente von ‚Welt‘ im Kloster, die er einst nur ‚draußen‘ wähnte, nahmen seine kritische Reflexion und sein Abstand zu Kloster und Kirche zu. Zugleich verlor er das negative Bild von der ‚Welt‘ und knüpfte Kontakte zu Menschen im Umland, die ihn auch besuchten. Er unterhielt zunehmend schriftliche Kontakte zu Intellektuellen in aller Welt, organisierte Tagungen und empfing im Ökumenischen Zentrum Gethsemanis viele religiöse Größen seiner Zeit. Er begann eine Psychotherapie und zahlreiche Bücher entstanden zu den Themen Gemeinschaft, Frieden und (fernöstliche) Spiritualität. Auch Naturbeobachtungen nahmen in seinen Tagebüchern viel Raum ein. Neben den Tagebüchern entstanden über 60 Monographien, hunderte von Aufsätzen und tausende Briefe. Schon zu seinen Lebzeiten wurde ein ‚Merton-Room‘ im Bellarmine College in Louisville eingerichtet. Durch einen Krankenhausaufenthalt entstand eine kurze Affäre mit einer Krankenschwester. Im Orden war er lange Zeit Novizenmeister, bis er sich Mitte der 60er-Jahre auf dem Klostergelände als Einsiedler zurückziehen konnte.

Sein neuer Abt erwog 1968, einen eremitischen Ableger des Klosters an der Westküste zu gründen und Merton bereiste das Gebiet mit der Aussicht, umzusiedeln. Die Entscheidung blieb offen, da eine Einladung zu einer Asienkonferenz eintraf, wo hinzureisen er die Erlaubnis bekam. Er gestaltete eine mehrmonatige Asienreise mit vielen inner- und interreligiösen Begegnungen, unter anderem mit dem Dalai Lama. Er schrieb nach dem Treffen mit dem Dalai Lama in sein *Asiatisches Tagebuch*:

Es war ein sehr warmes und herzliches Gespräch, und zum Schluss hatte ich das Gefühl, dass wir sehr gute Freunde geworden seien und einander irgendwie nahe stünden. Ich spüre großen Respekt und Zuneigung für ihn als Mensch und glaube, dass es auch ein wirkliches geistiges Band gibt zwischen uns.¹⁷

Nach einem kurzen Treffen mit dem tibetischen Dzogchen-Meister Chatral Rimpoche schrieb er:

Ich war tief gerührt, weil er ein so offensichtlich großartiger Mensch ist, der wahre Praktiker des Dzogchen, der beste der Nyingmapa-Lamas, gezeichnet von einer vollkommenen Einfachheit und Freiheit. [...] Wenn ich mich je mit einem tibetischen Guru niederlassen sollte, dann wäre sicher Chatral derjenige, den ich wählen würde. Aber ich weiß noch nicht,

17

MERTON, Thomas: *Wie der Mond stirbt* (Asian Journal, 8. Nov. 1968), Wuppertal: Peter Hammer Verlag 1976, 97f.

*ob es das ist, wonach ich suche und wozu ich fähig bin – oder ob ich es brauche.*¹⁸

Bei seinem Besuch in Polonnaruwa schrieb er: „Als ich diese Figuren betrachtete, wurde ich plötzlich fast mit Gewalt aus der üblichen, halbgebundenen Sicht der Dinge gerissen, und eine innige Klarheit, Helligkeit, die aus den Felsen zu strömen schien, wurde spürbar [...]“¹⁹

Bei der Konferenz in Bangkok hielt er am Morgen des 10. Dezembers einen Vortrag zum Thema ‚Marxismus und Perspektiven des Mönchtums‘, verunglückte dann in der Mittagspause tödlich durch einen Stromschlag an einem defekten Ventilator. Eine Welle des Entsetzens und der Trauer ging durch die Vereinigten Staaten.

2. Die Reflexion von Mertons Biografie mithilfe der Glaubens theorie J. Fowlers

Mertons Leben, das von einigen Schicksalsschlägen erschüttert wurde, soll nun auf die religiöse Entwicklung hin fokussiert werden. Fowler selbst nannte Merton als Beispiel für Stufe 6; dies gab jedoch nicht den Ausschlag, ihn vor dem Hintergrund der Stufenhypothese zu besprechen.²⁰ Man kann Merton eher als „Typus individualisierter (nicht notwendig individualistischer) persönlicher Sinnsuche“ betrachten, auf den die Theorie Fowlers reagiert hat.²¹

2.1 Kurzer Rückblick zur kritischen Rezeption der Theorie Fowlers²²

Bereits nach dem Erscheinen der *Stufen des Glaubens* entstanden zahlreiche Kurzdarstellungen, auch von Fowler selbst.²³ Große Bedenken gab es anfangs in soteriologischer Hinsicht und Fowler unternahm selbst große Anstrengungen zu erklären, dass kein heilsrelevanter Leistungsanspruch mit den höheren Stufen verbunden wird.²⁴ Vielleicht hätte er sich einen Gefallen getan, wenn er gleich

18 EBD., (16. Nov. 1968), 114.

19 EBD., (4. Dez. 1968), 174f.

20 Vgl. FOWLER, James W.: *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh: Gerd Mohn 1991 (Stages of Faith, New York: Harper & Row 1981), 220.

21 NIPKOW, Karl Ernst: *Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie*, in: EBD. / SCHWEITZER, Friedrich / FOWLER, James W. (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn 1988, 271.

22 Vgl. PARKS, Sharon: *James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung in der nordamerikanischen Diskussion – Eine Zusammenfassung der Hauptkritikpunkte*, in: NIPKOW / SCHWEITZER / FOWLER 1988 [Anm. 21], 91–107.

23 Vgl. FOWLER, James W.: *Theologie und Psychologie in der Erforschung der Glaubensentwicklung*, in: *Concilium* 18/6/7 (1982) 444–447.

24 Vgl. FOWLER, James W.: *Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben*, in: *Concilium* 20/4 (1984) 309–315, 313. Zur gnadentheologischen Kritik aus reformatorischer Perspektive vgl. OSMER, Richard R.: *James Fowler and the Reformed Tradition. An Exercise in Theological Reflection in Religious Education*, in: *Religious Education* 85/1 (1990) 51–68.

von „Glaubensstilen“ statt von Glaubensstufen gesprochen hätte, wie er es später selbst erwog.²⁵ Den normativen Anspruch der Theorie²⁶ erläuterte K. E. Nipkow vor dem Hintergrund des Wachstumsgedankens bei Paulus und Luther,²⁷ dem Bedarf des dialogischen Erkennens von Erwachsenen²⁸ wie auch einer Gnadentheologie, die auch für Unmündige gilt.²⁹ Kritik entzündete sich an der Definition von ‚faith‘,³⁰ an der schwachen theologischen Fundierung seiner Theorie oder auch an der zu geringen emotionalen Ausrichtung.³¹ Das empirische Vorgehen wurde kritisch mit Verweis auf ihre fehlende Rezeption in der Religionspsychologie betrachtet, insbesondere wurden methodische Mängel bezüglich Stufe 6 bemerkt.³² Da Fowler von einer relativen Koppelung von Entwicklung und Alter ausgeht, wird heute angesichts von Pluralität und Kulturdifferenzen eher vor einer Altersfixierung gewarnt.³³ Es gab viele Vorschläge der Ergänzung und Veränderung der Theorie.³⁴ H. Streib entwickelte beispielsweise auf der Basis von Fowlers Theorie die ‚Religious Styles Perspective‘, die Inhalten, Emotionen und biografischen Aspekten mehr Gewicht verleihen sollte.³⁵ Die Notwendigkeit einer neuen und umfangreicheren empirischen Studie wurde angemerkt.³⁶ Dass eine neue Studie bis heute nicht entstanden ist, wird eher der Religionspsychologie und deren fehlendem Engagement im Bereich Religion angelastet.³⁷

25 FOWLER 1982 [Anm. 23], 444; FOWLER 1984 [Anm. 24], 312.

26 Vgl. FOWLER 1991 [Anm. 20], 17.

27 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst: Theologie des Kindes und Kindertheologie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 103/3 (2006) 440; vgl. EBD.: Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: MÜLLER, Hans Martin (Hg.): Reformation und praktische Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1983, 165–166.

28 Vgl. NIPKOW, Karl Ernst / SCHWEITZER, Friedrich / FOWLER, James W.: Einleitung, in: EBD., 1988 [Anm. 21], 20, 284.

29 Vgl. NIPKOW 1983 [Anm. 27], 189.

30 Vgl. KLAPPENECKER, Gabriele: Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson, Stuttgart: Kohlhammer 1998, 24–31, 151–174.

31 Vgl. GROM, Bernhard: Religionspsychologie, München: Kösel 1992, 397. Vgl. RIZZUTO, Ana-María: Religious Development beyond the Modern Paradigm Discussion: The psychoanalytic Point of View, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11/3 (2001) 201–214, 204.

32 Vgl. GROM, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf: Patmos 2000, 61–62.

33 Vgl. WEIRER, Wolfgang: Schülerinnen und Schüler in ihrer religiöse-weltanschaulichen Entwicklung, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 109–119, 118. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich, Lebensgeschichte und Religion, Gütersloh: Chr. Kaiser ⁵2004, 226.

34 Vgl. STREIB, Heinz: Faith Development Research Revisited. Accounting for Diversity in Structure, Content, and Narrativity of Faith, in: The International Journal for the Psychology of Religion 15/2 (2005) 99–121.

35 Vgl. STREIB, Heinz: Faith Development Theory Revisited. The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11/3 (2001) 143–158, 104.

36 Vgl. STREIB, Heinz: Extending our Vision of Developmental Growth and Engaging in Empirical Scrutiny: Proposals for the Future of Faith Development Theory, in: Religious Education 99/4 (2004) 427–433, 429f.

37 Vgl. ALLOLIO-NÄCKE, Lars: Der Mensch in der kulturpsychologischen Religionspsychologie, in: VAN OORSCHOT, Jürgen (Hg.): Mensch, Tübingen: UTB 2018, 203–252, 228.

2.2 Stärken der Theorie Fowlers

Für viele Autor*innen dient Fowlers Theorie als wichtiges heuristisches Instrument für Glaubensentwicklung.³⁸ Sie hat im Gegensatz zu jener von Oser/Gmünder ihre Stärke darin, dass sie mithilfe der Rezeption der Theorien Eriksons und Kegans Kognitionen mit Emotionen verknüpft. Neben die kognitiven Strukturen treten die affektiven, wertenden und bildhaften Modi der Erkenntnis,³⁹ „sodass kein eindimensionales Entwicklungsmodell vorliegt“.⁴⁰ Da bei Fowler darüber hinaus die Möglichkeit erwogen wird, „regressive Bewegungen“ zu berücksichtigen, kann diese Theorie die Suche nach Phänomenen von Regression und Fundamentalismus unterstützen.⁴¹

2.3 Fowlers Stufen 3, 4, 5 in Bezug auf die Biografie Mertons

Die Theorie wird als bekannt vorausgesetzt, allerdings werden die Stufen 3, 4 und 5 in Erinnerung gerufen, da sie hier Anwendung finden. Es wird danach nicht von Stufen, sondern von Glaubensstilen gesprochen.

2.3.1 Die Stufen Fowlers (Glaubensstile)

Fowlers Stufe 3 / Glaubensstil 3 – synthetisch-konventioneller Glaube (Jugendalter): Diese Aktivität der Person beruht auf formal-operationalem Denkvermögen mit neuen Fragen nach der Bedeutung der Überlieferung. Das Denken ist nun eigenständiger („Bildung eines persönlichen Mythos“)⁴², bleibt aber inhaltlich konformistisch zu bedeutenden Anderen. Die Person fühlt sich Trägern von religiösen Autoritätsrollen oder einer wertbesetzten Gruppe verpflichtet. Wenn Gott ein bedeutender Anderer ist, „dann kann die Bindung an Gott und das entsprechende Selbst-Bild eine machtvolle Ordnungsfunktion für die Identitäts- und Wertevorstellungen eines Jugendlichen ausüben“.⁴³ Glaubensinhalte werden nicht metakognitiv analysiert und nicht systemisch geordnet.

38 Vgl. UTSCH, Michael: Glaubensentwicklung als Thema der Psychologie, in: Wege zum Menschen 42/1 (1990) 359–366; vgl. SCHWEITZER, Friedrich u.a.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh: Kaiser 1997, 161; vgl. GROM, Bernhard: Religionspsychologie, München: Kösel 2007, 179; vgl. KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Ein Lehrbuch, Tübingen: UTB u.a. 2004, 76; vgl. ZARNOW, Christopher: Identität und Religion, Tübingen: Mohr Siebeck 2010, 272–277.

39 Vgl. FOWLER 1991 [Anm. 20], 191–195.

40 ALLOLIO-NÄCKE, Lars: Anthropologie und Kulturpsychologie der religiösen Entwicklung, Stuttgart: Kohlhammer 2022, 111.

41 Vgl. FOWLER 1991 [Anm. 20], 123; vgl. ALLOLIO-NÄCKE 2018 [Anm. 37], 203–252, 222, 227. In Anbetracht der Möglichkeit von Regression hätte FOWLER nach STREIB die These der Invarianz der Stufen aufgeben müssen, was Fowler explizit nicht wollte, vgl. STREIB, 2001 [Anm. 35], 154. Vgl. FOWLER, James W., Faith Development and the Postmodern Challenges, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11/3 (2001) 159–172, 171.

42 FOWLER 1991 [Anm. 20], 191.

43 EBD., 170.

Fowlers Stufe / Glaubensstil 4 – individuierend-reflektierender Glaube (Junge Erwachsene): Die Person emanzipiert sich vom Autoritätsträger oder vom Gruppendruck, oft ausgelöst durch äußere Bedingungen wie Umzug und neues soziales Umfeld. Sinngehalte und Symbole und Inhalte werden kritisch reflektiert, oft auch entmythologisiert. Nicht mehr soziale Beziehungen bestimmen das Wertesystem, sondern zugrunde liegende „Imperative von Recht, Regeln und Normen“. ⁴⁴ Das Vertrauen ist ganz auf das eigene kritische Denken gerichtet, Realität und Perspektiven anderer werden gerne an die eigene Weltanschauung angepasst.

Fowlers Stufe 5 / Glaubensstil 5 – verbindender Glaube: Durch gewachsenes Selbstvertrauen kann in dieser Stufe die Wahrheit des anderen erkannt und das eigene Sinnsystem komplexer werden. Nicht nur im Selbst werden Polaritäten und Ambivalenzen wahrgenommen, sondern im „dialogischen Erkennen“ auch die Wahrheit derer, die anders sind. ⁴⁵ Multiperspektivität wird möglich und die Person kann die Realität für sich selbst sprechen lassen. Eine neue Offenheit für die eigene Tradition entsteht, Verantwortung für ein Sinnsystem wird in komplexerer Form übernommen.

2.3.2 Die Biografie Mertons vor dem Hintergrund der Glaubensstile

Bezüglich Religion hatte sich Tom Merton in seiner Kindheit und frühen Jugend konform zur „*Art Glauben*“ (Anm. 9) des Vaters und konform zu den Gebetsgewohnheiten der englischen Internate verhalten. Inwieweit er daraus sein eigenes Wertzentrum schuf, wird nicht deutlich. Glaubensstil 3 ist jedoch nicht nur kognitiv-inhaltlich, sondern auch von einer Beziehungsaktivität geprägt. Merton war in emotionaler Hinsicht entschieden auf der Seite des Vaters und dessen Glauben, insofern kann für diese Phase Glaubensstil 3 angenommen werden. Nach dem Tod des Vaters wandte er sich bewusst von Autoritätsträgern „*mittleren Alters*“ (Anm. 11) und Religion ab und suchte neue Wertzentren in den psychologischen und marxistischen Theorien. Dieses ideelle Suchen mit exklusivem Vertrauen auf das eigene kritische Denken verweist auf Glaubensstil 4. Nach seiner religiösen Erfahrung als 18-Jähriger der gespürten Gegenwart des verstorbenen Vaters suchte er in Rom in der christlichen Tradition Orientierung, hier ist die Bildung eines „*persönlichen Mythos*“ ⁴⁶ konform zur gefühlten Bezugsperson des Vaters und dessen „*Art Glauben*“ (Anm. 9) zu erkennen, Glaubensstil 3 *könnte* ansatzweise in der Kombination von Beziehungsnähe und eigenständiger Sinnsuche

44 EBD., 198.

45 EBD., 202.

46 EBD., 191.

angenommen werden. Die säkulare Ausrichtung seiner Verwandten in Amerika trug dazu bei, dass er bei seinen vorherigen Wertzentren (Psychologie und Marxismus) blieb. Die Intensivierung der marxistischen Ausrichtung („große Neuordnung meiner Werte“, Anm. 12) wie auch kurz darauf die Abwendung von der kommunistischen Gruppe, die eigenständigen philosophischen Erwägungen wie auch die religiösen Studien im autonomen Vertrauen auf die eigene Urteilskraft während der Studienzeit lassen das Profil von Glaubensstil 4 erkennen. In der Konversion zum Katholizismus zeigt sich ein Vorgang des Glaubensstils 3, da hier die Suche nach der glaubwürdigen Autorität dominant ist. Er verband mit der klaren inhaltlichen und tagesstrukturellen Ausrichtung eines katholischen Klosters die Hoffnung auf Aufhebung jeder Verlorenheit („dass diese Katholiken wussten, woran sie glaubten“, Anm. 13, „Lebenskraft Amerikas“, Anm. 15). Mit dem Erlebnis der kraftvollen Gemeinschaft und dem gedanklichen Schlüssel der philosophischen Autorität des Thomas. v. Aquin konnte er seinem Bedürfnis nach religiöser Zugehörigkeit nachgeben und sein Wertzentrum nun neu entsprechend der katholischen Lehre ausrichten. Durch das Entdecken menschlicher Schwächen im Kloster im Laufe der nächsten Jahre wie auch eigener kritischer Reflexion theologischer Texte verlor die klösterliche Autorität ihre Exklusivität. Er distanzierte sich emotional und vertraute entsprechend Glaubensstil 4 nun wieder ganz auf sein kritisches Denken. Sozial positive Erlebnisse über das katholische Milieu hinaus (auch in Brieffreundschaften), Studien und Begegnungen förderten sein dialogisch-verbindendes Denken, das in seiner Förderung des ökumenischen und interreligiösen Dialogs Ausdruck fand, bei gleichzeitigem geduldigem Verbleiben im Kloster (Glaubensstil 5). Die Worte wie „Zuneigung“, „geistiges Band“ „niederlassen“ (Anm. 17 u. 18) angesichts fernöstlicher Lehrer am Ende seines Lebens könnten auf die verbliebene Neigung zur religiös orientierten Autoritätssehnsucht und damit eine bleibende emotionale Disposition zu Glaubensstil 3 verweisen.

3. Die Glaubensstile im Kontext weiterer religionspsychologischer Entwicklungstheorien

3.1 Die Frage nach Regression

Entgegen unilinearen Stufentheorien ist bei Merton die Wiederholung der Glaubensstile 3 und 4 erkennbar. Kann mit dem wiederkehrenden Auftreten von Glaubensstil 3 von Regression gesprochen werden? „Der psychoanalytische Begriff Regression bedeutet ‚eine Rückkehr zu früheren Entwicklungsformen des Den-

kens, der Objektbeziehungen und der Strukturierung des Verhaltens'.⁴⁷ So kommt es vor, dass es „auch Regression im Glaubensurteil gibt, z.B. wenn einem Menschen krisenhafte Ereignisse begegnen“.⁴⁸ Vorübergehende Regressionen sind nach Klessmann durchaus normal; problematisch werden sie, wenn sie „kontinuierlicher Bestandteil des Alltagsverhaltens“ mit „Einschränkung der Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten“ sind.⁴⁹ Die Welt erscheint in letzterem Fall zunehmend bedrohlich und die Person reagiert mit dualistischen Aufteilungen, Komplexitätsreduktion und Ambiguitätsintoleranz, gleich einigen Phänomenen des Fundamentalismus. Krisenhafte Ereignisse sind in Mertons Leben nicht zu *übersehen*, so auch seine reagierenden Suchbewegungen. Bei seiner Konversion zum Katholizismus und seinem Klostereintritt war die Hingabe an die katholische Exklusivität von längerer Dauer, daher könnte für diese Phase tatsächlich eine regressive kindliche Objektbeziehung mit fundamentalistischen Elementen *überlegt* werden. Dennoch kann nicht festgestellt werden, dass er zu einer früheren Entwicklungsform des Denkens zurückkehrte, da er religionsphilosophisch kritisch blieb.

3.2 Krisen als emotionale Herausforderung im Kontext von religiösen Kognitionen

Das Bedürfnis nach kognitiver Konsistenz und Sinn ist bei Merton erkennbar; gleichzeitig trifft für ihn zu, „dass bei der religiösen Entwicklung die emotionale ‚Äquilibration‘, das Suchen eines existentiellen Gleichgewichts und Wohlbefindens, der entscheidende Motor und die kognitive Äquilibration nur ein Teilmoment ist“.⁵⁰ Dominant sind bei der Mehrheit der Konvertiten nicht theoretische Auseinandersetzungen, sondern Ängste und deren Überwindung (Merton: das Leben der „Weltleute“ „das mich bei jedem Schritt zu vergiften suchte“, Anm. 14). In der Konversionsforschung schildern Konvertiten die neue religiöse Beziehung als Zufluchtsort. Die neue Beziehung konzentrierte sich in erforschten Prozessen entweder auf eine mächtige Autoritätsfigur (Führer, Prophet, Mentor), auf eine Gruppe oder auf ein „bedingungslos liebendes transzendentes Objekt“.⁵¹

Emotionale Krisen mit weltanschaulicher Ausrichtung kommen nicht nur bei Konvertiten vor, es kann daran erinnert werden, dass Erikson in seiner Identitäts-

47 KLESSMANN, Michael: Ambivalenz und Glaube, Stuttgart: Kohlhammer 2018, 56; mit Bezug auf LAPLANCHE, Jean / PONTALIS, Jean-Bertrand (Hg.): Das Vokabular der Psychoanalyse. Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp 1973, 436.

48 KLESSMANN, Michael: Pastoralpsychologie, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2004, 514.

49 KLESSMANN 2018 [Anm. 47], 57.

50 GROM 1992 [Anm. 31], 397.

51 POPP-BAIER, Ulrike: Konversionsforschung als Thema gegenwärtiger Religionspsychologie, in: HENNING, Christian (Hg.): Konversion. Zur Aktualität eines Jahrhundertthemas, Frankfurt: Peter Lang 2002, 97f.

theorie grundsätzlich, also auch im normalen Prozess der Identitätsfindung, eine „normative Krise“ mit einer ideologischen Polarisierung analysierte.⁵² Vor vor-schnellen Schlüssen, auch in Richtung Fundamentalismus, ist daher abzusehen, vielmehr ist die Wechselseitigkeit von emotionalen und kognitiven Anteilen in der religiösen Entwicklung im Blick zu behalten: „Weil Emotion und Kognition zwar relativ eigenständige Orientierungssysteme sind, aber u. U. stark miteinander interagieren, können bei emotionalen Störungen Gefühle und Bedürfnisse auch den Inhalt der kognitiven Tätigkeit beeinflussen [...]. So gibt es nicht nur kognitionsbestimmte Emotionen, sondern auch emotionsbestimmte Kognitionen.“⁵³ Kognition heißt aber noch nicht Reflektiertheit: „Religiöses Erleben setzt Kognitionen voraus – dies bedeutet nicht, dass es auch reflektiert sein muss.“⁵⁴

R. Barth bringt das religiöse Bewusstsein ins Spiel, hier handelt es sich um ein Gefühl, „das sich wesentlich auf den Umgang mit dem Wissen bezieht“.⁵⁵ Ist aber religiöses Bewusstsein danach emotional bestimmt? Für die Religionspädagogik verweist F. Schweitzer auf den Bedarf weiterer systematischer Darstellungen von Emotionen in der Religion von Kindern und Jugendlichen.⁵⁶ An dieser Stelle kann immerhin festgestellt werden, dass Reflektiertheit ein metakognitives Gegenüber zu Emotionen und Kognitionen darstellt. Als spannende Frage bleibt, ob Reflektiertheit auch einer positiven emotionalen Einbettung bedarf.

3.3 Reflexiver Habitus als Fundamentalismus Prophylaxe

Es zeichnet sich ab, dass Glaubensstil 3 mit den Gefahren von Regression und Fundamentalismus einhergehen kann. Aus den zahlreichen Merkmalen des Fundamentalismus⁵⁷ sind in Mertons Konversions- und Kloster-Eintrittsphase Wahrheitspositivismus, religiöser Dezisionismus und Dualismus im Weltverhältnis erkennbar. In der fortlaufenden Klosterzeit blieb er jedoch nicht in Stil 3 verhaftet, sondern entwickelte sich weiter. Er fand in seiner Arbeit am Kontemplationsbegriff eine tröstliche Verbindung zu apophatischen Mystiker*innen und später

52 ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt: Suhrkamp 1997, 144, 151.

53 GROM 2007 [Anm. 38], 151.

54 GROM, Bernhard: Was ist religiöses Erleben und wie entsteht es?, in: BARTH, Roderich / ZARNOW, Christopher (Hg.): Theologie der Gefühle, Berlin / Boston: De Gruyter 2015, 23–46, 33.

55 BARTH, Roderich: Zur epistemischen Struktur des religiösen Bewusstseins. Überlegungen im Anschluss an Volker Gerhards Versuch über das Göttliche, in: EBD. / ROCHUS, Leonhardt (Hg.): Die Vernunft des Glaubens. Theologische Beiträge zu Volker Gerhards Philosophie des Glaubens, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH 2020, 163–185, 173.

56 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Gefühl in der Religion von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven einer religionspädagogischen Modellbildung, in: CHARBONNIER, Lars / MADER, Matthias / WEYEL, Birgit (Hg.): Religion und Gefühl. Praktisch-theologische Perspektiven einer Theorie der Emotionen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 419–432, 431.

57 Vgl. FRITZ, Martin: Fundamentalismus, christlicher, in: UTSCH, Michael (Hg.): ABC der Weltanschauungen, Berlin: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 2021, 58–67, 60f.; vgl. ROTHGANGEL, Martin: Fundamentalismus, in: Glaube und Denken 23 (2010) 131–145. Vgl. STREIB, Heinz: Fundamentalism as a Challenge for Religious Education, in: Religious Education 96/2 (2001) 227–244, 237.

fand er noch weitere Verbindungen zu historischen und gegenwärtigen Theolog*innen. Seine Entdeckungen, wie auch eine religiöse Gemeinschaft, die solche Schätze birgt, setzten ihn frei, Autoritäten und religiöse Thesen zu hinterfragen. Für eine Dynamik der Weiterentwicklung scheint ein Habitus notwendig, der auf einer Reflektiertheit und einem Willen, den Dingen auf den Grund zu gehen, beruht, ferner auf einem *äußeren* Rahmen, der permissiv stärkt. Das hat zur Folge, dass die Person nicht nur die erworbenen Überzeugungen, sondern auch die emotionalen Beziehungen, die mit der religiösen Gemeinschaft einhergehen, kritisch prüfen und sich damit gegen fundamentalistische Einseitigkeit schützen kann.

3.4 Religion als heilsame Ressource

Handelt es sich um eine gute religiöse Gemeinschaft, wirkt sie emotional stabilisierend wie kritisch-reflexionsfördernd. Bei Merton hatte die religiöse Gemeinschaft einen positiven katalysatorischen Effekt *für eine ausgewogene Religiosität*. Der Psychiater und Theologe Wilfried Ruff beschreibt ausgewogenen religiösen Glauben

als einen Akt der ganzen Person, die sich im Anerkennen ihres Angewiesenseins auf Andere letztlich auf ein von ihr unabhängiges, absolut vorgestelltes Objekt bezieht. Voraussetzung dafür ist eine gesunde narzisstische Entwicklung, die einerseits zu einer schmerzhaften Anerkennung der eigenen Abhängigkeit von Anderen führt und die andererseits befähigt, sich selbst als ein von Anderen unterschiedenes Individuum positiv zu besetzen.⁵⁸

Ruff sieht die beste Voraussetzung dafür in der Entwicklung eines frühkindlichen Urvertrauens. Über Ruff (mit Erikson) hinaus erwogen andere Entwicklungspsychologen wie Heinz Kohut „das Gesicht“ als den primären „Ort der Gnade (und Ungnade)“.⁵⁹ Auch das deutsche Wort Glauben mit der etymologischen mittelhochdeutschen Wurzel „gelouben“, dem Vieh Laub geben, enthält mit der Konnotation Füttern markant die Maßgabe der positiven Ersterfahrung als Grundlage von Glauben.⁶⁰

Im dynamischen Prozess der religiösen Entwicklung ist also gutes Grundvertrauen vorteilhaft. Wie steht es nun aber um versehrte Menschen, die nicht mit

58 RUFF, Wilfried: Glauben und Zweifeln. Ein Deutungsversuch ihrer Möglichkeitsbedingungen, in: EBD. (Hg.): Religiöses Erleben verstehen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2002, 161–183, 174.

59 KOHUT, Heinz in einem Interview 1977, zitiert b. KLESSMANN 2004 [Anm. 48], 151f.

60 KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin / New York: De Gruyter 1995, 326.

dem primären ‚gesunden Grundvertrauen‘ oder mit einem sekundär traumatisierten Grundvertrauen (Merton) eine religiöse Entwicklung durchlaufen? Hier kann Religion als Kompensation ins Spiel kommen.⁶¹ Merton fand im katholischen Kloster Halt und dann doch zu einer eigenständigen kritischen Distanz zur Autorität, wie auch zu sich selbst. Er verlor seinen weltverachtenden Dualismus und konnte möglicherweise in der „schmerzhaften Anerkennung der eigenen Abhängigkeit von Anderen“ (Ruff, Anm. 58) eine gesunde narzisstische Entwicklung nachholen. Damit wären auch die Merkmale von Glaubensstil 5 tangiert, wo Polaritäten und Ambivalenzen im Selbst erkannt und ein toleranter Blick auf die Wahrheit der Anderen *möglich* werden. Offensichtlich konnte Merton in seinen emotionalen und kognitiven Haushalt erwachsene Ordnung bringen, selbst wenn ihm als existentiell versehrter Mensch eine Disposition zu Regression in Glaubensstil 3 verblieb. Das bedeutet auch, dass der Glaube versehrter Menschen passagere Phasen mit Regressionen und fundamentalistisch anmutenden Phänomenen enthalten kann, die ‚harmlos‘ bleiben, wenn eigener reflexiver Habitus und eine gute emotionale Einbettung vorliegen.

3.5 Hilfreicher Religionsunterricht

Gewiss unterscheidet sich die Biografie der historischen Person Thomas Merton von den Viten der Schüler*innen heute, allein das 20. Jahrhundert bot schon andere Lebensumstände, darüber hinaus war die Dramatik in Mertons Leben überdurchschnittlich. Nichtsdestotrotz erlebte er individualisierte Sinnsuche im Kontext pluraler Angebote und hatte die Welt schon grenzüberschreitend erfahren, als noch niemand von Globalisierung sprach, sodass es auch Parallelen zu zeitgenössischen Erfahrungen gibt. Davon abgesehen gibt es auch bei Jugendlichen im Klassenzimmer kleinere oder größere Versehrtheiten (Corona, Scheidung der Eltern, Mobbing-, Migrationserfahrungen etc.), die in manchem Fall die weltanschauliche Orientierungssuche intensivieren lassen. Gelegentlich verbergen sich hinter forschen Weltanschauungsthesen von Jugendlichen emotionale Krisen. Nicht zuletzt können auch neue kognitive Prozesse emotionale Krisen auslösen, wie beispielsweise die Erkenntnis, dass der Schöpfungstext nicht historisch zu verstehen ist, oder Theodizeefragen. Religionspädagogische Wachheit ist sowohl in der Begleitung ‚normaler‘ Sinnfragen wie auch in Fällen, wo eine auffällige Flucht in vereinfachende Antworten selbstgewählter Autoritäten geschieht, gefragt. Religionslehrer*innen haben nicht nur die Möglichkeit, das Gespräch mit der jugendlichen Person zu suchen, ein emotional einladendes Dis-

61 Vgl. KIRKPATRICK, Lee A.: An Attachment-Theory Approach to the Psychology of Religion, in: SPILKA, Bernard / MCINTOSH, Daniel N. (Hg.): The Psychology of Religion. Theoretical Approaches, Denver: Westview Press 1997, 114–134.

kursklima herzustellen oder sozialpsychologische Expert*innen aufzusuchen, sondern auch differenzierte theologische Angebote zu machen. Letztere sollten zur epistemologischen Kompetenz *führen*, religiöse Quellen im Kontext von Interpretationen zu verstehen.⁶² Angesichts der Vita Mertons zeigt sich die fundamentalistische Gefahr in Krisenphasen wie auch deren Bewältigung durch die Aktivierung religiöser Ressourcen. Das Wissen um letzteres ermöglicht auch edukative Gelassenheit.

62 Vgl. STREIB 2001 [Anm. 57], 242.

Lukas Pallitsch

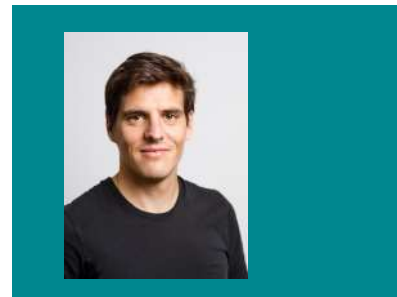
Schablonen und Stereotype fächerintegrativ aufbrechen

Der Beitrag literarischen Lernens zur Bekämpfung von Antisemitismus

Der Autor

MMag. Dr. Lukas Pallitsch, Institut für Ausbildung und Praktische Studien an der PPH Burgenland; zugleich Fachinspektor für den Höheren Schulbereich in der Diözese Eisenstadt.

FI Mag. Mag. Dr. Lukas Pallitsch
Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Institut für Ausbildung und Praktische Studien
Thomas Alva Edison Straße 1
A-7000 Eisenstadt
e-mail: lukas.pallitsch@ph-burgenland.at



Schablonen und Stereotype fächerintegrativ aufbrechen

Der Beitrag literarischen Lernens zur Bekämpfung von Antisemitismus

Abstract

Im Zuge Covid-Krise zeigt sich erneut, wie rasch in verschwörerische Theoriebildung judenfeindliche Ressentiments eindringen, sodass eine Tendenz gesellschaftlicher Krisenphänomene zu Antisemitismus kenntlich wird. Dieser Beitrag skizziert aus religionspädagogischer Perspektive, wie sich mithilfe literarischer Texte fächerübergreifend dem Problem begegnen lässt. Da in religionspädagogischer Hinsicht Hermeneutiken problematisch sind, die ‚das‘ Christliche durch Oppositionsfiguren vom Jüdischen absetzen, bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem Judas-Roman von Amos Oz an. In Judas begegnet man einem vielfältig ausgeprägten Stereotyp, aber mit der Lektüre des Romans bekommt man es mit Erzählsträngen, -haltungen und -perspektiven zu tun, die helfen, starre Muster auflösen.

Schlagworte

Antisemitismus – Judentum – Judas – literarisches Lernen – Erzählperspektive

Breaking down templates and stereotypes in an interdisciplinary manner

A contribution of literacy learning to combat Antisemitism

Abstract

During the Covid-19 pandemic the construction of conspiracy theories was rapidly infused by patterns of antisemitic resentment, which reveals a link between global crises and stoking antisemitism worldwide. From a religious educational perspective, this contribution describes how the problem can be tackled by providing literary texts within an interdisciplinary approach. As certain hermeneutics, which dissociate Christianity from Judaism by using stereotypical antagonists, are highly problematic, a discussion of the “Judas Novel” by Amos Oz offers valuable insights to the context. Even though the character of Judas embodies a multifaceted stereotype, the novel’s storyline, narrative tone and point of view help to dismantle rigid patterns and break the bias.

Keywords

antisemitism – historical oblivion – anamnestic religious education – Judaism – solidarity

1. Zeitgenössische Ernüchterungen

„Eine kurze Geschichte des Antisemitismus zu schreiben, ist ein kühnes Unterfangen, denn der Antisemitismus hat eine überaus lange Geschichte: Er beginnt in der vorchristlichen Antike und reicht in die allerneueste Gegenwart.“¹ Mit diesem Satz leitet der Judaist Peter Schäfer seine *Kurze Geschichte des Antisemitismus* ein und zeigt in einem diachronen Blick, dass Judenhass kein Phänomen des 20. Jahrhunderts ist, sondern bereits in der vorchristlichen Antike wurzelt und mit erstaunlicher Kontinuität bis in die Gegenwart reicht.

Diese knappe Vorbemerkung markiert einen doppelten Einsatzpunkt, denn einerseits ist der Antisemitismus nicht nur ein gesellschaftliches Problem, sondern auch Teil religiöser Traditionsbildungen nicht jüdischer Konfessionen und Religionsgemeinschaften, und andererseits ist das Phänomen mit dem Schock der Massenvernichtung nicht erstarrt, im Gegenteil, auch im 21. Jahrhundert dringen linke und rechte Ideologien, die mit antisemitischen Tendenzen unterfüttert sind, in die Mitte der Gesellschaft vor. Damit werden die Hoffnungen, dass sich all jene vorfindlichen Facetten menschenfeindlicher Verachtung von alleine auflösen, porös und zugleich die Frage laut, warum antisemitische Tendenzen immer wieder in Argumentation und Agitation eindringen.²

Es gehört zu den ernüchternden Einsichten der Covid-Krise, wie rasch sich im Bereich verschwörerischer Theoriebildung ein Untersatz judenfeindlicher Stereotype in der öffentlichen Kundgabe ausprägt. Bis in die jüngste Vergangenheit machen sich bei Protesten gegen die Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie Menschen bemerkbar, die einen gelben Davidstern – meist mit der Aufschrift ‚ungeimpft‘ – sichtbar an der Kleidung tragen. Damit möchten sich die Protestierenden in eine Reihe mit den von den Nationalsozialisten verfolgten Jüdinnen und Juden stellen, die den Davidstern gezwungenermaßen als Emblem der Stigmatisierung tragen mussten. Inwieweit selbst einer demokratischen Verfassung die Hebel zur Handhabe fehlen, wird daran deutlich, dass zahlreiche Regierungen derartige Formen des Protests zwar nicht nur für geschmacklos und geschichtsverzerrend, sondern auch für volksverhetzend halten, diese jedoch nicht strafrechtlich geahndet werden können. Wenn etwas als hochgradig empörend und anstößig empfunden wird, aber dennoch nicht strafbar ist,³ stellt sich die Frage,

1 SCHÄFER, Peter: *Kurze Geschichte des Antisemitismus*, München: Beck 2020, 9.

2 Das Problem scheint gegenwärtig noch weniger behoben, da die Antisemitismus-Meldestelle der IKG-Wien (Israelitischen Kultusgemeinde Wien), die seit 20 Jahren eine systematische Erfassung antisemitischer Vorfälle in Österreich vornimmt, für das Jahr 2021 eine neue Rekordzahl an Übergriffen verzeichnet (vgl. ISRAELITISCHE KULTUSGEMEINDE WIEN: Antisemitismus Meldestelle Berichte, in: <https://www.antisemitismus-meldestelle.at/berichte> [abgerufen am 12.09.2022]).

3 Vgl. JAHN, Matthias: Schwer zu ertragen, aber nicht strafbar, in: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/verharmlosung-des-holocaust-schwer-zu-ertragen-aber-nicht-strafbar-matthias-jahn-100.html> [abgerufen am 12.09.2022].

wie viel provokatives Potenzial eine freiheitliche Gesellschaft aushalten muss. Ist es vor dem Hintergrund der deutschen und österreichischen Geschichte nicht schwer zumutbar, dass solche Symbole wirksam für andere Kontexte verwendet werden? Was wird verharmlost, was nivelliert? Zeigt sich nicht zuletzt, dass Antisemitismus insgesamt eine Verschwörungserzählung ist, die auf Abwertung und Ausgrenzung abhebt, und gerade in Krisenzeiten solche Narrative eine Konjunktur erleben?

Mit diesen Fragen sehen sich auch Religionspädagog*innen vor die Frage gestellt, inwieweit „sie nicht das Thema Antisemitismus vorrangig als ein Problem der ‚anderen‘ betrachtet haben: Als ein Thema der Kirche in der NS-Zeit, die sich nicht entschieden genug für Juden eingesetzt hat. Als ein Problem der ‚Ewig-Gestrigen‘ und ihrer Adepten“⁴. Somit adressiert dieses Problem das eigene Selbstverständnis und befragt nicht zuletzt die Religionspädagogik, in welchem Maße fehlende Selbstkritik und mangelnde Toleranz das Selbstverständnis von Fach und Profession prägen. So gesehen weitet sich der Problemhorizont in der Praxis.

Nach diesem (1) eher cursorischen Aufriss von Krisensymptomen wird im Folgenden zunächst (2) die Gefahr von Antisemitismus sowohl im theologischen als auch religionspädagogischen Bereich kurz skizziert und deren Stereotypisierung an der (3) Wirkungsgeschichte des Judas als prototypischen Juden gezeigt. Im Anschluss daran wird (4) der Einsatz von literarischen Texten für Antisemitismus-Prävention und interreligiöse Lehr- und Lernprozesse diskutiert, um (5) anhand des *Judas*-Romans von Amos Oz exemplarisch den Zusammenhang fächerübergreifender Möglichkeiten aufzuzeigen. Zuletzt wird sich zeigen, inwiefern Fragen der (6) Perspektiven und des Perspektivenwechsels, zu denen (7) literarische Lektüren anregen (können), zu einer (8) Be- und Entgegnung antisemitischer Schablonen anhalten.

2. Pädagogische und theologische Problemanzeigen

Die alarmierenden Befunde der Covid-Krise, die entgegen landläufiger Erwartungen ein ungeahntes antisemitisches Potenzial geweckt hat, erfordern es, eine solidarische Grundhaltung mit dem jüdischen Volk aufzubringen. Im Bereich der Theologie nimmt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser „sozialen

4

WERMKE, Michael / ROTHGANGEL, Martin: Einführung in den Thementeil, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 2–5, 3.

Krankheit“⁵ längst keine Leerstelle mehr ein, wobei der Religionspädagogik⁶ neben der Systematik⁷ eine besondere Bedeutung zukommt.

Weshalb aber steht die Religionspädagogik in besonderer Pflicht? Zunächst ist zu betonen, dass sich religionspädagogisches Lernen nicht auf einzelne Lernende fokussiert, sondern einen öffentlichen und politischen Auftrag hat.⁸ Wenn sich Schüler*innen heute in einer Gesellschaft finden, in der Judenhass zunehmend offener geäußert wird („Du Jude!“) und als Reaktion auf politische Gegebenheiten tiefer in die politische und soziale Mitte vordringt, dann muss betont werden, dass das Christentum erheblichen Anteil an dieser schmerzhaften Entwicklung hat. So hat etwa Theodor W. Adorno in seinen *Minima Moralia* das aus der Erschütterung über den Terror grundierte Lebensgefühl einer gesamten Generation wie kein anderer nachgezeichnet und dabei ausgewiesen, in welcher Art und Weise jesuanische Sätze, wie beispielsweise „Wer nicht für mich ist, der ist gegen mich“ (Mt 12,30; Lk 11,23), zugleich einen totalitären Anspruch in Gang gesetzt und Aversionen freigesetzt haben:

Das Ende ist die medizinische Untersuchung nach der Alternative: Arbeitseinsatz oder Liquidation. Der neutestamentliche Satz: ‚Wer nicht für mich ist, ist wider mich‘ war von jeher dem Antisemitismus aus dem Herzen gesprochen. Es gehört zum Grundbestand der Herrschaft, jeden, der nicht mit ihr sich identifiziert, um der bloßen Differenz willen ins Lager der Feinde zu verweisen: nicht umsonst ist Katholizismus nur ein griechisches Wort für das lateinische Totalität, das die Nationalsozialisten realisiert haben. Sie bedeutet die Gleichsetzung des Verschiedenen, sei’s der ‚Abweichung‘, sei’s des Andersrassigen, mit dem Gegner. Der Nationalsozialismus hat auch darin das historische Bewußtsein seiner selbst erreicht.⁹

-
- 5 SIMMEL, Ernst: Antisemitismus und Messen-Psychopathie, in: SIMMEL, Ernst (Hg.): Antisemitismus, Frankfurt a.M.: Fischer 1993, 59.
- 6 Vgl. WOPPOWA, Jan: Religionspädagogik in der Spur von Nostra Aetate, in: BOSCHKI, Reinhold / WOHLMUTH, Josef (Hg.): Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie, Paderborn: Schöningh 2015, 61–74; KOHLER-SPIEGEL, Helga: Juden und Christen. Geschwister im Glauben. Ein Beitrag zur Lehrplentheorie am Beispiel Verhältnis Christentum Judentum. Freiburg: Herder 1991; ROTHGANGEL, Martin: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg: Herder 1997; SPICHAL, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (ARP 57), Göttingen: V&R unipress 2015.
- 7 Vgl. LANGER, Gerhard / HOFF, Gregor Maria (Hg.): Der Ort des Jüdischen in der christlichen Theologie, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009; BOSCHKI, Reinhold / WOHLMUTH, Josef (Hg.): Nostra Aetate 4. Wendepunkt im Verhältnis von Kirche und Judentum – bleibende Herausforderung für die Theologie, Paderborn: Schöningh 2015. Dass sich in diesen Fachbereichen eine positive Entwicklung abzeichnet, war keineswegs immer so.
- 8 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten, Stuttgart: Kohlhammer 2015.
- 9 ADORNO, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003 (= stw 1704), 149f.

In diesem mit *Musterung* betitelten Aphorismus 85 arbeitet Adorno heraus, mit welcher Methode das Christentum zu einer Hauptquelle antijüdischer Affekte wurde. Zugleich wird von Adorno ein wichtiges anti-jüdisches Stereotyp benannt, das lange im Religionsunterricht mittransportiert wurde: Das Judentum steht in Distinktion zum Christentum, mehr noch, es firmiert als das Andere oder gar als das Gegenüber zum Christentum. In weiteren Bedeutungszusammenhängen wird es als marginale Vorstufe des Christentums oder gar als *de facto* veraltete Religion gesehen, die den Messias nicht erkannte und damit diesem qualitativ untergeordnet ist.

Was Adorno aphoristisch schreibt, hat bei genauerem Blick auf die Entwicklungslinien des Christentums eine historische Entsprechung, da ein zentrales Motiv für „die Entstehung der abendländischen Judenfeindschaft dem konflikthaften Ablöseprozess der frühen Christen vom Judentum [zukommt]“¹⁰. Von der Antike über die Neuzeit bis in die jüngste Gegenwart fungiert der „Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne“¹¹. Ist auf gesellschaftlicher Ebene die Judenfeindschaft mittlerweile zu einem komplexen Thema geworden, weil sie in den Ideologien der neuen Rechten ebenso wie in der Israelfeindschaft von Migrant*innen aus arabischen Länder spürbar wird,¹² so gilt es dies für den pädagogischen – und spezifisch für den religionspädagogischen – Kontext zu bedenken. Immer noch finden sich Formen eines latenten oder bzw. und manifesten Antisemitismus im pädagogischen sowie schulischen Kontext:¹³

Akademisch beunruhigender, weil aus dem eigenen Feld stammend, sind jedoch Bilder und Stereotypen, die im etablierten Wissen und seinen Verbreitungsmechanismen transportiert werden. Das beginnt in Schulmaterialien bei den gängigen Verzeichnungen der Pharisäer als gesetzlich-konservative Gegentypen zum zugewandten Charismatiker Jesus und zieht sich bis in die anerkannt heikle Frage nach dem Land als Gabe an Israel.¹⁴

Nun ist es nicht so, dass in Schulmaterialien im strengen Sinn Antisemitismus oder Judenfeindschaft ganz offen vorliegen, dennoch aber „Hermeneutiken, die ‚das Christliche‘ durch Absetzungs- und Oppositionsfiguren von ‚dem (Früh-) Jüdischen‘ absetzen und notwendig zu Stereotypen greifen müssen, deren Hin-

10 BERGMANN, Werner: Geschichte des Antisemitismus, München: Beck ⁵2016, 9.

11 So der gleichnamige Buchtitel von SALZBORN, Samuel, Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftlich Theorien im Vergleich, Frankfurt a. M.: Campus 2010.

12 Vgl. HEILBRONN, Christian / RABINOVICI, Doron / SZNAIDER, Natan (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2019.

13 Vgl. HAILER, Martin: Christlich-jüdischer Dialog und seine relevanten Erträge für den Religionsunterricht, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36 (2020), 88–100, 88–90.

14 HAILER 2020 [Anm. 13], 97.

tergrund mindestens heikel ist“¹⁵. Daraus ergibt sich als hermeneutische Konsequenz, die Bedeutung der Jesuserzählungen in Rückgriff auf, nicht aber in Distinktion zu ersttestamentlichen oder jüdischen Semantiken zu erschließen. Für die Schulpraxis kann eine Problematik darin bestehen, Jesus als Kontrastfolie zu den Pharisäern, im Zuge der Passion zu ‚den Juden‘ und schließlich Judas als dessen Opponenten zu verstehen,¹⁶ denn damit läuft man Gefahr, einen farblichen Schwarz-Weiß-Kontrast in ein Heil-Unheil-Schema zu überführen.

Abgesehen von den mit Feindseligkeit und Misstrauen bedachten Pharisäern fußt die geschichtliche Darstellung Israels in den Lehrbüchern meist auf dem Alten Testament, wobei die „Zeit zwischen der zweiten Tempelzerstörung und der Schoah meist nicht thematisiert [wird], sodass diese Ereignisse ‚heils-geschichtlich‘ als Bestrafung und endgültige Verwerfung des Judentums interpretiert werden können“¹⁷. Da christliche Ausprägungen des Antisemitismus als Versionen des Judenhasses erkennbar werden, indem das Judentum für pseudoreligiöse Schablonen passförmig gemacht wird, kann sich das Christentum der Geschichte und Genese des Antisemitismus in der Verantwortung nicht entziehen. Gerade jene Übertragungsvorgänge, die in ihrer Motivik wie der „Angst vor dem selbstbewussten Juden“ oder dem Bild der „Judensau“¹⁸ christliche Ursprünge und Züge mitführen, halten dazu an, sich mit „dem Problem des Antisemitismus in den heutigen Gesellschaften als eigenständiges Thema auseinanderzusetzen“¹⁹. Deshalb ist die Prävention von Judenfeindlichkeit in pädagogischer Hinsicht eigentlich „eine Querschnittsaufgabe aller schulischen Fächer und zugleich eine grundlegende Herausforderung für den Religionsunterricht“²⁰. Exemplarisch soll an der Figur des Judas gezeigt werden, wie dies gelingen kann.

15 HAILER 2020 [Anm. 13], 97.

16 Vgl. SPICHAL, Julia: Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich (ARP 57), Göttingen: V&R unipress 2015.

17 SPICHAL, Julia: Antijüdische Vorurteile in Lehrplänen und Schulbüchern für die Grundschule, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 124–133, 125; vgl. weiterführend für die katholischen Lehrbücher FIEDLER, Peter: Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analyse, Bewertung, Perspektiven, Ostfildern: Patmos 1980, 155; für den evangelischen Bereich vgl. ROTHGANGEL Martin: Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung. Eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11. Freiburg: Herder 1997, 123.

18 Vgl. SCHÄFER 2020 [Anm. 1], 132 sowie 153.

19 BOSCHKI, Reinhold: Der Beitrag religiöser Bildung zur Antisemitismus-Prävention. Bericht aus einem internationalen Forschungsprojekt, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 62–74; weiterführend vgl. BOSCHKI, Reinhold: Art. *Antijudaismus*, *Antisemitismus*. Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (2019), in: www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/antijudaismus-antisemitismus/ch/023d4b4870619b8d2731db4c7e67f4ea/ [abgerufen am 7.8.2022].

20 BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: ALTMAYER, Stefan/ GRÜMME, Bernhard (Hg. u.a.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 162-174, 162; BOSCHKI, Reinhold: Bekämpfung des Antisemitismus als Aufgabe des (Religions-)Unterrichts, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext (ZfBeg) 1-2 (2018) 111–113.

3. Judas: Motor des Antisemitismus

Sich auf die Spuren des christlichen Antisemitismus zu begeben, impliziert deshalb, das in den neutestamentlichen Schriften aufgebaute Spannungsverhältnis zu den Juden nachzuvollziehen. Dass Spuren auf dem Boden eines christlich ausgeformten Antijudaismus in einen Antisemitismus übergangen und bis heute nachgezogen werden, nimmt die Religionspädagogik in die Verantwortung, weil sie über Jahrzehnte den Raum bot, um die innerjüdische Auseinandersetzung Jesu mit den Schriftgelehrten und Pharisäern als bevorzugte Gegnerschaft in Lehrbüchern zu illustrieren und diesen Antagonismus mithin zu überzeichnen. Eine weitere Problemzone stellt die Passion dar. Klar dürfte dabei sein: „Es geht nicht ohne eine Gerechtigkeitssemantik, aber zu beachten ist auch, dass der Prozess Jesu eine heillose Verstrickungsgeschichte der hohen Geistlichkeit, der römischen Besatzungspolitik und der öffentlichen Meinung gleichermaßen zeigt, nicht etwa die ‚des‘ Judentums.“²¹ Nicht zuletzt deshalb stellen die Passionserzählungen ein heikles Thema dar.

Sind es in Schulbüchern meist die Pharisäer, die als jüdische Kontrastfolie zu Jesus herangezogen werden,²² so ist es im kollektiven Gedächtnis Judas, der das Heil als Inbegriff des Unheilvollen kontrastiert. Judas wird meist als verräterisch, gierig oder hinterlistig attribuiert und wird damit zum Inbegriff des Bösen. Darüber hinaus wird mit dieser Figur die Schuld am Tode Jesu assoziiert. Vorab gilt es zu bedenken, dass sich das Judasbild in den Evangelien meist in das theologische Konzept der Autoren fügt, wobei die Erzählungen, insbesondere was die Gestaltung dieser Figur betrifft, nicht von historischen Interessen geleitet sind. Haben bereits die Evangelisten diese Figur mit Habgier und Hinterlist gezeichnet, was zum abschließenden Suizid führte, so hat dieses Bild wirkungsgeschichtlich dazu beigetragen, in Judas den Sünder oder das Schlechte par excellence zu sehen. Darüber hinaus gilt er seit den Kirchenvätern als Prototyp des Zweiflers, Gottesverächters und verstockten Juden.²³ Bereits in der Alten Kirche wurde mit fragwürdigen Verweisen auf Textstellen ein Judasbild als verstockter Apostel einerseits sowie als prototypischer Jude andererseits entworfen und damit ein Antijudaismus forciert; diese Facette hat spätestens ab dem Mittelalter durch die Malerei und das Passionsspiel einen Popularisierungsschub erlebt und sich massiv ausgeprägt. An der Figur des Judas lässt sich gut einse-

21 HAILER, Martin: Christlich-jüdischer Dialog und seine relevanten Erträge für den Religionsunterricht, in: ALTMAYER, Stefan/GRÜMME, Bernhard u. a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 88–100.

22 Vgl. SPICHAL 2015 [Anm. 16].

23 Vgl. MEISER, Martin: Judas Iskariot. Einer von uns, Leipzig: EVA 2004.

hen, inwieweit „[d]er christliche Antijudaismus Elemente für eine Ideologie bereit[stellte], die im Antisemitismus übernommen werden konnten“²⁴.

4. Literarische Begegnung

Antisemitismus wird in der Schulpraxis außerhalb des Nazi-Terrors oftmals als direkte Reaktion auf schulaktuelle oder tagespolitische Vorfälle zum Thema. Da eine solche Reaktion stets einer thematischen Reduktion gleicht,²⁵ wäre es wichtig, das Thema nach Möglichkeit breiter oder gar fächerintegrativ aufzubereiten. Zuletzt wurde aus religionspädagogischer Sicht betont, dass bei Präventionsarbeit gegen Antisemitismus bei Schüler*innen mit dem Effekt des ‚Nicht-schon-Wieders‘ zu rechnen ist, weshalb eine „Präventionsarbeit gegen Antisemitismus Absprachen mit Fächern wie Deutsch und Geschichte nötig [macht], in denen das Thema möglicherweise auch behandelt wird“²⁶. Antisemitische Stereotype aufzubrechen und die Klischees argumentativ aufzuweichen, kann am besten durch ein von „verschiedene[n] Fächer [...] schulinternes Curriculum“ gelingen, „das im Sinne aufbauenden Lernens die einzelnen Fächer über die Jahrgänge hinweg und aufeinander abgestimmt ins Spiel bringt“²⁷. Eine Möglichkeit, die in diese Richtung geht, kann *literarisches Lernen* sein, verstanden als „schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“²⁸. Ohne literarische Texte zu verzwecken, kann das Lesen sowie die Reflexion von literarischen Texten eine wichtige Möglichkeit religiösen Lernens einerseits und von Antisemitismus-Prävention andererseits darstellen.²⁹

Wenn sich Religions- auf Deutsch- bzw. Literaturunterricht einlässt, stellt sich zunächst die Frage, welche Möglichkeiten literarisches Lernen im religionspäda-

24 KAMPLING, Rainer: Antijudaismus, in: BENZ, Wolfgang (Hg.): Handbuch des Antisemitismus. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien, Berlin: De Gruyter 2010, 10–13, 13.

25 Ein systematisches Praxisproblem gründet ferner darin, dass Antisemitismus vorrangig als Unterrichtsbeitrag zum Themenbereich Nationalsozialismus empfunden wird und infolgedessen die antike Ingangsetzung, über Jahrhunderte angereicherte Hassmotive ebenso wie gegenwärtige Facetten des Judenhasses im Unterricht ausgeblendet werden. (Vgl. WETZEL, Juliane: Antisemitismus als Herausforderung für die schulische und außerschulische Bildung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 18 (2019) 35–49.

26 BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: ALTMAYER, Stefan/ GRÜMME, Bernhard u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten, Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 170.

27 EBD.

28 BÜKER, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe, in: BOGDAL, Klaus-Michael / KORTE, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München: dtv 2002, 120–133, 121.

29 Vgl. dazu LANGENHORST, Georg: Antisemitismus-Prävention durch literarisches Lernen, in: MOKROSCH, Reinhold u.a. (Hg.): Antisemitismusprävention in der Grundschule – durch religiöse Bildung. Göttingen: V&R 2020 (= Werte-Bildung interdisziplinär 4), 297–304.

gogischen Setting bietet. Literarische Texte offerieren eine eigenständige, aber auch chancenreiche Form (inter-)religiösen Lernens. Gegenwärtig ist in der Didaktik von einem Paradigmenwechsel die Rede, dass ein Reden und Lernen ‚über‘ Religionen zu kurz greife und es vielmehr zu Begegnungen kommen müsse, um ein Lernen ‚mit‘ zu ermöglichen, da es gleichsam einer Einfühlung ‚in‘ andere Welten bedürfe.³⁰ Vor diesem Hintergrund bietet das – auf das Judentum bezogen – literarisch vermittelte Begegnungslernen Kontaktzonen. Da ein Lernen ‚über‘ Religion zu wenig ist, braucht es punktuelle Formen von (religiöser) Begegnung und Partizipation, die Wege in die Innenseite einer Religion ermöglichen. Fraglos sind Wissensbestände (Glaubensaussagen, Historie und Selbstverständnis) zu einer Religion erforderlich, dennoch „ist für ein tieferes Verstehen das Vertraut-Werden mit spirituellen Grunderfahrungen und eine – zumindest ansatzweise versuchte – Einfühlung in die glaubende Welt- und Lebenssicht heute bei uns lebender Jüdinnen und Juden weitaus bedeutsamer. Genau in diese Lerndimensionen fügt sich der Einsatz literarischer Texte in interreligiösen [sic!] Lehr- und Lernprozesse ein.“³¹ Weil der Anspruch von Literatur nie ausschließlich darin liegt, ein ausschließlich durch Fakten geprägtes Bild entwerfen, sondern einen subjektiven Zugang zu religiösen Phänomenen anzubieten, besteht eine didaktische Aufgabe darin, dem Alter und pädagogischen Setting entsprechende Konkretionen zu ermöglichen. Als didaktische Kernbegriffe, die religiöses Lernen im Umgang mit Literatur ermöglichen, gelten Subjektivität, Perspektivität, Alterität, Authentizität, Personalität, Reflexivität und Expressivität.³² Neben einem perspektivischen Hineinschlüpfen in andere existenzielle Dimensionen ist in einer pluralistischen Gesellschaft insbesondere mit dem Begriff der Alterität eine wichtige Lerndimension angesprochen: „[B]ei aller perspektivischen Rollenübernahme ‚auf Zeit‘, wird der Umgang mit Literatur auch immer zu Grenzerfahrungen führen, vor allem wenn es um fremde Lebenswelten oder um andere Religionen geht“³³. Unter Beachtung der genannten didaktischen Stichworte gilt es zwei Prämissen zu bedenken: Einerseits stellen literarische Texte keine ungebrochenen oder gar dogmatischen Glaubenszeugnisse dar, andererseits läuft gerade die Konzentration auf die Shoa Gefahr, das Bild zu festigen, das Judentum stehe im deutschsprachigen Raum unter dem Eindruck der Vergangenheit.

30 Vgl. VON STOCH, Klaus: *Komparative Theologie als Wegweiser in die Welt der Religionen.* (= Beiträge zur Komparativen Theologie 6), Paderborn: Schöningh 2012; LEIMGRUBER, Stephan: *Interreligiöses Lernen*, München: Kösel-Verlag 2012.

31 LANGENHORST 2020 [Anm. 29], 301.

32 Vgl. LANGENHORST, Georg: *Funktionalisierung, Engführung, Dilettantismus? – Chancen! Religionsdidaktische Perspektiven von Kinder- und Jugendliteratur*, in: EBD. (Hg.): *Gestatten: Gott! Religion in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*, München: St. Michaelsbund 2011, 169–186, 180–183.

33 EBD., 181.

5. ‚Judas‘ literarisch begegnen

Die große Chance literarischen Begegnungslernens liegt darin, sich einer anderen Religion in fiktional arrangierten Handlungssträngen anzunähern. Literatur stellt kein Lehrsystem dar, sie gibt keine Definitionen, hat streng genommen keine Funktion. Gerade in ihrer Autonomie wirft sie Fragen auf. „Dabei steht die Frage im Zentrum, wie gerade die Verbindung von Form und Inhalt für interkulturelle und interreligiöse Lehr- und Lernprozesse fruchtbar gemacht werden, ohne sie ungebührlich zu verzwecken oder intentionswidrig zu funktionalisieren.“³⁴ Tatsächlich lässt sich bei zahlreichen Gegenwartsautor*innen eine Produktivkraft religiöser Phänomene entdecken. Da die Auseinandersetzung mit Antisemitismus in der deutsch-jüdischen Literatur meist über die Shoa gesteuert ist, soll dem in doppelter Weise ausgewichen werden, indem zum einen eine israelische Gegenwartserzählung exemplarisch behandelt wird,³⁵ bei der die erzählte Zeit zum anderen um das Jahr 1960 angesiedelt ist, in Rückblenden aber Schlaglichter auf die biblische Zeit geworfen werden. Tatsächlich bietet es sich an, das Buch *Judas* von Amos Oz als Ganzschrift³⁶ im Religionsunterricht einzusetzen.

Der Roman *Judas* von Amos Oz ist im Jerusalem des Winters 1959/60 angesiedelt. Im Mittelpunkt steht der 25-jährige Student Schmuël Asch, der vor dem Abschluss seines Studiums der Vergleichenden Religionswissenschaften steht. Seine Eltern können ihn finanziell nicht mehr unterstützen, weshalb er sich gezwungen sieht, seine Master-Arbeit mit dem Thema ‚Jesus in der Perspektive der Juden‘ und damit das Studium abzubrechen und sich auf die Suche nach Arbeit zu machen. Gegen Kost und Logis leistet er fortan einem behinderten Mann namens Gerschom Wald abendliche Gesprächsgesellschaft.

Asch kommt in ein Haus, das der alte Gerschom Wald gemeinsam mit der 45-jährigen Atalja Abrabanel bewohnt. Erst nach und nach wird klar, dass es sich um dessen Stieftochter handelt. Sowohl ihr Mann Micha als auch ihr Vater sind gestorben, sodass Wald und Abrabanel durch diese unglücklichen Fügungen miteinander verbunden sind. Micha war ein junger Gelehrter, der im Krieg 1948 zu Tode kam, da er sich vom Patriotismus erblindet an die Kriegsfront meldete.

In Rückblenden erfahren die Leser*innen die Geschichte über Michas Vater Schealtiel Abrabanel, der sich gegen die Staatsgründung und für ein friedliches Mitei-

34 GELLNER, Christoph / LANGENHORST, Georg: Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern: Patmos 2013, 17.

35 Vgl. VON GLASENAPP, Gabriele: Religiöse Aspekte des Judentums in der Kinder- und Jugendliteratur, in: Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek, 1 (2009) 29–37.

36 Vgl. dazu BOSCHKI, Reinhold: Das Buch Nacht von Elie Wiesel als Ganzschrift im Religionsunterricht, in: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext (ZfBeg), 1-2 (2017) 87–89.

inander von Juden und Arabern einsetzte. Mit dieser Figur rührt der Roman am Nimbus Ben Gurions, der damit dem Träumer Abrabanel gegenübersteht. Für die Leser*innen wird es etwas ambivalent, da sich in historischer Hinsicht zwar Ben Gurion durchsetzt, die im Roman erzählte Figur Abrabanel vom Erzähler aber sympathisch erzählt wird. Das Bild von Abrabanel als Visionär wird dann durch das öffentliche Bild des Verräters ersetzt. Dadurch wird auf der fiktiven Erzählebene eine Perspektive gewagt, bei der Abrabanel den Leser*innen zwar in historischer Hinsicht als Verräter gilt, aber mithilfe fiktiver Stilmittel den Eindruck eines prophetischen Visionärs weckt.

Durch den Kunstgriff von Analepsen (Rückblenden) gelingt es, Vergangenheit mit der aktuellen Erzählzeit zu verbinden. Die noch wichtigere Rückblende betrifft aber die Perspektive Jesu in den Augen der Juden, die mithilfe sekundärliterarischer Verweise im Zweigespräch Schmuël Aschs mit Gerschom Wald gesucht wird. Die Perspektive auf Judas und Jesus ist nicht analog, jedoch ähnlich zu jener auf Abrabanel und Ben Gurion. Weil sich das Blickfeld im Auge des forschenden Asch immer wieder auf das Sterben Jesu fokussiert, sucht er den Bezug zu Judas, jenem Jünger, von dem es in der Überlieferung heißt, er habe Jesus verraten. Damit ist ein Diskurs in Gang gesetzt, der eine Zentralfigur des Zweiten Testaments zwischen Verrat und Hingabe, zwischen Übereifer und Vision, zwischen Hass und Liebe ausagiert.

6. Frage der Perspektive

Literarische Texte und Fiktionen sind keineswegs unreal oder als reine Einbildungskraft zu verstehen. Im Gegenteil: „Der Wahrheitsanspruch, der epistemologische Geltungsstatus von Literatur – als dem kunstvoll gestalteten Diskurs des Fiktionalen – erschöpft sich nicht darin, bloße Phantasieproduktion zu sein; Literatur darauf zu reduzieren hieße, den Wahrheitsanspruch literarischer Aussagen, fiktionaler Rede, zu negieren.“³⁷ Da auch biblische Texte nachträgliche Literarisierungen sind, gilt es die Literatur – ebenso wie ihre Methoden – ernst zu nehmen. Es reicht nicht, sich nur auf der inhaltlichen Ebene zu bewegen.³⁸

Für seinen *Judas* wählt Amos Oz eine heterodiegetische Erzählinstanz – d.h. der Erzähler ist als Figur nicht Teil der Handlung –, die Handlung wird jedoch intern aus der Sicht von Schmuël Asch fokalisiert. In Kapitel 47 wird eine Binnenerzählung eingearbeitet, denn sowohl im Übergang zu diesem Buchkapitel als auch mit dem Fortgang des Buchkapitels wechselt die Ebene des Erzählens und der

37 WENZEL, Knut; Offenbarung – Text – Subjekt. Grundlegungen der Fundamentaltheologie, Freiburg i.B.: Herder 2016, 69f.

38 Vgl. ABRAHAM, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, Berlin: Schmidt ³2009.

Modus des Erzählten. Dieses Kapitel beginnt so: „Er saß allein in dem leeren Gasthaus, kurz vor dem Schließen, kurz vor Beginn des Schabbat und des Feiertags [...].“³⁹ Die Fokalisierung wechselt auf Judas und aus seinem Blickwinkel werden die Leser*innen in das Geschehen der Passion hineingezogen:

Vor drei Stunden wurde in Jerusalem die Gnade getötet, sie haben das Erbarmen getötet. Dieser Gedanke verdrängte keinen Moment lang das Echo der Schreie, die sechs Stunden gedauert hatten und die ihn sogar jetzt, in dem leeren Gasthaus, gegen Abend, nicht losließen. In seinen Ohren klangen noch immer die Klagelieder und das Stöhnen auf der anderen Seite der Täler und Hügel, er nahm sie mit der Haut wahr, mit den Haaren und mit seinen Eingeweiden.⁴⁰

Nun befindet sich Judas in einem Gasthaus und die Kreuzigung läuft nochmals vor seinen Augen ab. Der Plot folgt detailgetreu der Vorlage der Evangelien, allerdings wird das Motiv der Verhöhnung Jesu durch das jüdische Volk intensiviert. Jedoch verblasst die Verspottung nicht in Provokation, sondern betrifft „vielmehr genau die supponierte Vollmacht, auf die auch der wartend-beobachtende Judas hofft“⁴¹. Das eigentlich Bemerkenswerte an diesem Kapitel besteht darin, dass von der Kreuzigung bis zum letzten Atemzug eine Szenerie aufgebaut wird, die an ihrem Höhepunkt auf einfühlsame Weise bricht. Mit dem von Jesus zuletzt artikuliertem Wort „Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“⁴² wird nicht nur ein biblischer Bezug (Ps 22,2; Mt 27,46; Mk 15,34) hergestellt, der den Sterbemoment markiert, es handelt sich zugleich um jenen Erzählpunkt, der die Judas-Perspektive ins Offene gleiten lässt, wie der mehrdeutige Folgesatz zu erkennen gibt: „Judas wusste, dass mit diesen Worten ihrer beider Leben ein Ende gefunden hatte.“⁴³

Im Gasthaus angekommen endet die Analepse, mit der die Zentralereignisse Kreuzigung und Tod nachträglich erzählt wurden. An jenem Punkt, an dem sich der zeitliche Abstand zwischen der Zeit, auf die sich der Erzähleinschub bezieht, und dem gegenwärtigen Augenblick der Geschichte ausgleichen; zugleich wechselt die Erzählinstanz von einem heterodiegetischen (Er-Erzähler) zu einem homodiegetischen Ich-Erzähler:

39 Oz, Amos: Judas. (Übersetzung von Mirjam Pressler), Berlin: Suhrkamp 2015, 285.

40 Oz 2015 [Anm. 39], 285.

41 MAUZ, Andreas: Golgatha erzählen. Das Sterben Jesu von Nazareth zwischen neutestamentlicher Überlieferung und literarischer Moderne, in: Diegesis 7 (2018) 19–46, 30.

42 Oz 2015 [Anm. 39], 290

43 EBD.

Ich habe ihn ermordet. Er wollte nicht nach Jerusalem und ich habe ihn fast gegen seinen Willen gedrängt, dorthin zu gehen. Wochenlang habe ich auf ihn eingeredet. Er war voller Zweifel und Angst, wieder und wieder fragte er mich und auch die anderen Jünger, ob er wirklich ein Mensch sei? Er zögerte und betet wieder und wieder um ein Zeichen von oben. Er brauchte dringend ein Zeichen. Ein allerletztes. Und ich, der ich älter war als er, ruhiger und welterfahrener, ich, der ich, wenn er zögerte, seine Augen auf meine Lippen lenkte, ich wiederholte immer wieder die Worte: Du bist der Mensch. Und du weißt, dass du der Mensch bist. Und ich sagte jeden Morgen und jeden Abend, wie wichtig Jerusalem sei und dass wir nach Jerusalem gehen müssten.⁴⁴

Abrupt und unvermittelt taucht ein ‚Ich‘ auf. Nun erzählt Judas aus seiner Perspektive, wodurch Jesus aus der Sicht des Judas perspektiviert ist. Judas in der christlichen Tradition gilt nicht nur als Verräter, sondern als Personifikation des Jüdischen. Das wirft die Frage auf: Ist Jesus nun aus Sicht eines Juden perspektiviert? Damit wäre auf der formalen Ebene das eingelöst, was Schmuël Asch auf der Handlungsebene nicht fertigbringt. Die These seiner Master-Arbeit ist an diesem Punkt an die Spitze getrieben. Der *Stream of Consciousness* des Judas endet damit, dass Judas den Feigenbaum auf einen Ast prüft, an dem er das Seil befestigen kann.

7. Literatur in religionspädagogischem Zusammenhang

Die Kunst des Romans besteht darin, die Welt aus einer Perspektive zu zeigen, die man aus christlicher Sicht zunächst eher nicht einnimmt. Oz löst mit dem Roman ein, was er in einem anderen Zusammenhang gesagt hat: „Ich weiß, dass man die Welt nicht nur mit einem Paar Augen betrachten kann.“⁴⁵ Gerade das Ende des Romans verdeutlicht, wie man die Welt *mit* und *aus* anderen Augen sehen kann, mit und aus einer anderen Perspektive. Menschen, die gemeinhin als Verräter stigmatisiert werden, sind möglicherweise Idealisten. Literatur, die in religiöse Kontexte vordringt, zeigt eindringlich, wie unterschiedlich Perspektiven in ästhetischen und realen Zusammenhängen gestaltet sein können. Sie zeigt aber auch, wie rezente und biblische Vergangenheit mit der Gegenwart zeitlich und thematisch verwoben werden kann. Selbst wenn man die Autonomie von Literatur nicht respektieren mag und die von Oz vorgestellte Sicht als sehr einseitig bezeichnet, lässt sich literaturdidaktisch darauf verweisen, dass Autor und Erzähler nicht gleichgesetzt werden dürfen. Während sich der Autor Amos Oz

44 Oz 2015 [Anm. 39], 291.

45 SÜDDEUTSCHE ZEITUNG: Israelischer Autor Amos Oz ist tot, in: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/literatur-israelischer-autor-amos-oz-ist-tot-1.4269039> [abgerufen am 12.09.2022].

selbst als Agnostiker bezeichnet, wechselt der Erzähler im Roman die Perspektiven und „baut eine Brücke“⁴⁶. Oz selbst schreibt später in einem Zwischenruf:

Mein Roman *Judas* handelt nicht von Jesus und Judas; die beiden bilden sozusagen den Hintergrund der Geschichte. Sie sind als Geister gegenwärtig. Aber worin besteht das Herzstück der Erzählung – wieder ist es eine religiöse Perspektive. Im Grunde geht es um drei Personen: zwei Männer und eine Frau. Die drei sitzen einen ganzen Winter lang in einem Zimmer, trinken literweise Tee und reden und reden und reden. Das ist nicht etwa die Einleitung zu einem Witz – das ist der Roman.⁴⁷

Geschichte wird in *Judas* nicht als etwas Abgeholtenes präsentiert, sondern vielmehr als etwas, dem sich immer wieder neu begegnen lässt. Darüber lässt sich schließlich reden. Insofern geht es in einem (religions-)pädagogischen Sinn nicht darum, den Roman zu funktionalisieren, sondern die Perspektiven auszuloten, darüber zu reden, sich befremden zu lassen und anders sehen zu lernen. Zwar mag die Perspektive, die Judas auf Jesus richtet, aufs Erste befremdlich wirken, gleichwohl ist sie von großem Interesse. Erstaunlich ist dabei nicht nur die Schuld, die auf Judas lastet und die ihn quält, sondern seine Einstellung:

Ich habe ihn von ganzem Herzen geliebt und an ihn geglaubt. Es war nicht nur die Liebe eines älteren Bruders zum jüngeren, besseren, nicht nur die Liebe eines älteren, erfahrenen Mannes zu einem angenehmen Jüngling und nicht nur die Liebe eines Gläubigen an einen Wundertäter. Nein. Ich liebte ihn als Gott. Und eigentlich liebte ich ihn viel mehr, als ich Gott liebte. Eigentlich hatte ich Gott schon seit meiner Jugend nicht mehr geliebt.⁴⁸

Die Darstellung des Nazareners im Roman ist die eines Träumers und Idealisten. Noch leidenschaftlicher ist im Roman das Bild des Judas, der als jener Jünger gezeichnet ist, der Jesus bis zur völligen Hingabe liebte.

Literatur, selbst wenn sie durch extratextuelle Signale auf historische Umstände verweist, erhebt keinen Anspruch auf Objektivierung, vor allem treiben Erzähltexte, wie jene von Oz, weder eine Historisierung noch eine Heroisierung der Geschichte voran. Vielmehr deuten die Perspektivwechsel auf eine gewisse Offenheit der Geschichte. Gegenüber starken Festlegungen erzeugt die Poesie von Oz jene Mehrstimmigkeit, die der russische Literaturtheoretiker Michail Bachtin als *Dialogizität* und damit als offene Konfrontation von unterschiedlichen

46 HOMOLKA, Walter: Nachwort zu Amos Oz: Jesu und Judas, Ostfildern: Patmos 2022, 65–92, 89.

47 Oz, Amos: Jesus und Judas, Ostfildern: Patmos 2022, 43.

48 Oz 2015 [Anm. 39], 295.

oder gar divergierenden Positionen charakterisiert.⁴⁹ Schließlich steht am Ende des Romans keine Moral der Geschichte, vielmehr zeigt der Erzähler den in die Wüstengegend von Beer Scheva gereisten Schmuel Asch: „Er stand da und überlegte.“⁵⁰ Mit der Judas-Geschichte geht es ein Stück weit darum, eine andere Geschichtsperspektive zur bisher etablierten Geschichte zu überlegen.

8. Antisemitismus be- und entgegen

Obwohl kein Strukturprinzip theologischer Lehre und religiöser Pädagogik, liegt in der Bekämpfung des Antisemitismus eine konsekutive Notwendigkeit sowie letztlich eine Verantwortung, sofern man in einen engagierten interreligiösen Dialog treten möchte. Boschki und Rothgangel plädieren dafür, Präventionsarbeit gegen Antisemitismus fächerintegrativ bzw. übergreifend zu leisten, da sich auf diese Weise antisemitische Stereotype besser aufbrechen lassen.⁵¹ In der Auseinandersetzung mit *Judas* begegnen Schüler*innen einer Figur, die mit Schichten von Stereotypen überzogen ist: Judas gilt nicht nur als Verräter, sondern auch als das personifizierte Böse und protypischer Jude. Kaum zufällig liegen Judas und Jude sprachlich eng zusammen. In seinem Zwischenruf *Jesus und Judas* beklagt Amos Oz die hässliche Judas-Geschichte und geht nochmals auf den Namen ein:

In der Geschichte des westlichen Denkens ist Judas der ultimative Verräter, der hässliche, gemeinste, unehrlichste, widerwärtigste, gierigste Mensch, den man sich vorstellen kann. In jedem europäischen Wörterbuch bedeutet das Wort ‚Judas‘ schlicht und einfach ‚Verräter‘. Wenn man unter ‚Judas‘ nachschlägt, findet man in jeder europäischen, in jeder christlichen Sprache den Begriff ‚Verräter‘. Das ist nicht gut: Wie soll ein deutsch sprechendes kleines Mädchen oder ein deutsch sprechender kleiner Junge zwischen ‚Judas‘ und ‚Jude‘ unterscheiden?⁵²

Oz führt weitere Beispiele vor, wie das spanische *Judíos*, das kaum von Judas zu unterscheiden ist; einzig im Hebräischen ist ‚Judas – Jehuda‘ frei von negativen Konnotationen und zudem die Bezeichnung eines verbreiteten jüdischen Namens. Ferner sieht Oz in Judas den Katalysator einer tiefgreifenden Feindschaft, den es zu dekonstruieren gelte. Die Geschichte von den dreißig Silberstücken und dem Kuss ist für ihn die

49 Vgl. БАХТИН, Michail: Die Ästhetik des Wortes. (Hrsg. v. Rainer Grübel und Sabine Reese), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.

50 Oz 2015 [Anm. 39], 332.

51 BOSCHKI, Reinhold / ROTHGANGEL, Martin: Judenfeindlichkeit und Islamfeindlichkeit – religionspädagogische Präventionsarbeit, in: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 36 (2020), 170.

52 Oz, Amos: *Jesus und Judas*, Ostfildern: Patmos 2022, 23–24.

schlechteste Geschichte, die je erzählt worden ist. Keine andere Erzählung, keine einzige andere Erzählung hat in der Geschichte zu so viel Blutvergießen, Pogromen, Verfolgung, Inquisition, Diskriminierung, Hass, Abschlachten und Massenmord geführt – vielleicht sogar zu einem Holocaust. Eine schlechte Geschichte. Ein Lektor hätte sie herauslekturieren müssen. Sie ist voller rassistischer Stereotypen.⁵³

In der Rezeptionsgeschichte des biblischen Judas begegnet man rassistischen Schablonen, aber mit der Lektüre dieses Romans bekommt man es mit Erzählsträngen, -haltungen und -perspektiven zu tun, die es ermöglichen, starre Muster auflösen. Sofern religiöses Leben und Lernen von „subjektive[r] Erfahrung ganz konkreter Begegnungen, Gedanken, Auseinandersetzungen“⁵⁴ getragen ist, wird das Fremde bzw. Andere im Roman nicht fremd bleiben, man wird dem auch nicht mehr ganz indifferent gegenüberstehen. Von dieser inhaltlich vermittelten Fremdheitserfahrung literarisch zu lernen, fordert Religionspädagogik und Literaturdidaktik gleichermaßen heraus, denn es erfordert eine formale Auseinandersetzung mit den Erzählperspektiven und wechselnden Erzählerstimmen. Zugleich provoziert der Roman zu Distanz und Reflexion auf historischer und biblischer Ebene. Es handelt sich auch um keine idealisierte Darstellung jüdischer Figuren, doch ein besonderes Potenzial des Romans für die Religionspädagogik liegt darin, die problematische Verbindung von Antisemitismus und Judentum nicht lediglich durch die Brille der Shoah zu sehen.

53 Oz 2022 [Anm. 52], 23.

54 LANGENHORST 2011 [Anm. 32], 180.

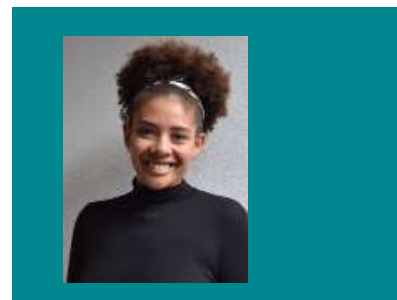
Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik

Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs

Die Autor*innen

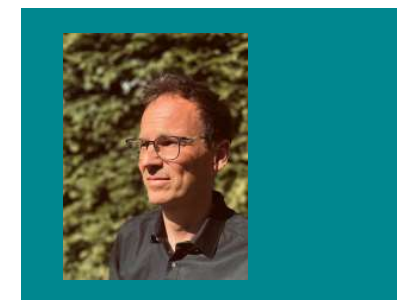
Hannah Drath, Wissenschaftliche Mitarbeiter im Fachbereich Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Hannah Drath
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Fachbereich Religionsdidaktik
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: hannah.drath@uni-paderborn.de



Dr. Jan Woppowa, Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Dr. Jan Woppowa
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Fachbereich Religionsdidaktik
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
e-mail: jan.woppowa@uni-paderborn.de



Rassismuskritik und christliche Religionspädagogik

Gründe, Potenziale und Desiderate eines Neuaufbruchs

Abstract

Die Perspektive der Rassismuskritik erfährt derzeit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen einen Aufschwung. Rassismuskritiker*innen gehen von einer Strukturförmigkeit von Rassismus aus, die sich in unsere Institutionen und Wissensbestände einschreibt. Daraus ergibt sich auch für die Religionspädagogik und Religionsdidaktik die Notwendigkeit eines rassismuskritischen Neuaufbruchs. Dieser Artikel fragt nach disziplinbezogenen Argumenten für eine Implementierung, führt Problemfelder und Forschungsdesiderate für das Zusammenspiel von Religionspädagogik und Rassismuskritik auf und diskutiert den Umgang mit Moralisierung- und Überwältigungstendenzen.

Schlagworte

Rassismus – Rassismuskritik – Religionspädagogik – Religionsdidaktik – Ideologiekritik – Interreligiöses Lernen – Wissenschaftstheorie

Critical race theory and Christian Religious Pedagogy

Reasons, potentials and desiderata of a new departure

Abstract

Critical race theory is currently experiencing an upswing within a wide array of social areas. Critical race theorists assume that racism functions as a structural mechanism which manifests itself in our institutions and our shared knowledge. This underpins the need for a modernized approach to Religious Pedagogy and Didactics that acknowledges critical race theory. This article explores discipline-related arguments for an implementation of critical race theory, lists key issues and research deficits for the interplay of religious pedagogy and critical race theory, and discusses how to deal with moralizing and indoctrinating tendencies.

Keywords

racism – critical race theory – religious pedagogy – religious didactics – ideology criticism – interreligious education – theory of science

Rassismuskritische Bildung ist „kein Sicherheit gebender, sondern ein beunruhigender Vorgang, der eigene Weltbilder und Selbstbilder kritisch zum Thema macht – und damit auch wissenschaftliche Disziplinen (Theologie und Religionspädagogik) und Bildungsinstitutionen (Schule, Universität, Kirche) in ihrem Selbstverständnis und ihrer Praxis anfragt“¹. Der Aufbruch in eine rassismuskritische Religionspädagogik ist unbequem und strapazierend. Der Ansatz stellt Rahmenbedingungen unseres Zusammenlebens infrage, er irritiert und kann sogar verletzen. Die Rassismuskritik hinterfragt Privilegien, verinnerlichte Normalitäten und gesellschaftliche Normvorstellungen. Sie rüttelt an unserem gesellschaftlichen Gerüst, hebt bisher unbeachtete Perspektiven auf die Welt in den Vordergrund und hinterfragt die etablierten Perspektiven nach Machtzusammenhängen und Unterdrückungstendenzen. Dominik Gautier macht in der vorangestellten These auf die beunruhigende Wirkung der Rassismuskritik aufmerksam, auf die auch die Religionspädagogik bei einer anzustrebenden Implementierung gefasst sein muss. Genau diese Irritationen können von der Religionspädagogik aber als Lernanlass und Ausgangspunkt eines anzustrebenden Diskursforums über rassismusrelevante Strukturen, Inhalte und Praktiken betrachtet werden. Für einige fühlt sich diese Entwicklung bedrohlich an. Für andere bedeutet sie Hoffnung auf echte Gleichberechtigung, Repräsentierung der eigenen Identität und Sichtbarkeit.

Wir möchten die Irritationen und Emotionen, die eine rassismuskritische Perspektive in anderen Bildungskontexten und Fachdidaktiken mit sich bringt, als Sprungbrett verstehen, d. h. als notwendige Voraussetzung für einen gesellschaftlichen und pädagogischen bzw. religionspädagogischen Veränderungsprozess. Auch die christliche Religionspädagogik wagt derzeit die ersten Schritte auf einem rassismuskritischen Weg, muss diesbezüglich aber noch als Anfängerin gelten. Wir möchten hier aus einer dezidiert christlichen Perspektive sprechen und die Disziplin aus einer Binnenperspektive selbstkritisch in den Blick nehmen. Dieser Anspruch ergibt sich im deutschsprachigen Kontext vor allem aus der privilegierten gesellschaftlichen Position des Christentums vor anderen Religionsgemeinschaften und der gesellschaftlichen Position als Halterin der Norm, was angesichts sich immer weiter etablierenden religiös kooperativen Formen auch für den Religionsunterricht gilt. Nichtsdestotrotz möchten wir die Komplexität des Rassismus und die Eingebundenheit in rassistische Strukturen *aller* Religionen nicht ignorieren und betonen, dass für einen holistischen Blick die Quellen

1 GAUTIER, Dominik: Thesen zur rassismuskritischen Religionspädagogik (2016), in: <https://narrt.de/thesen-zur-rassismuskritischen-religionspaedagogik/> [abgerufen am: 28.03.2022].

rassistischer hegemonialer Differenzierungspraktiken unterschiedlicher Religionen auch in Verbindung zueinander analysierbar und reflektierbar gemacht werden müssen.

Dieser Artikel nimmt die Forderungen nach einer Etablierung der Rassismuskritik in Bildungskontexten auf und sucht, ausgehend von einer ersten Begriffserklärung (Kap. 1), nach bereits bestehenden disziplinbezogenen Anknüpfungspunkten (Kap. 2.1). Außerdem fragt er nach Argumenten für einen rassismuskritischen Paradigmenwechsel der Religionspädagogik (Kap. 2.2). Daran anschließend werden Problemfelder und offene Forschungsdesiderate im Kontext einer rassismuskritischen Religionspädagogik auf theologischer (Kap. 3.1), didaktischer (Kap. 3.2) und wissenschaftstheoretischer Ebene (Kap. 3.3) aufgezeigt, bevor es zu einer selbstkritischen Relecture anhand Überlegungen zum Umgang mit Moralisierung- und Überwältigungstendenzen und mit der Komplexität von Rassismus (Kap. 4) kommt. Abschließend werden ein Fazit und ein Ausblick (Kap. 5) angeführt.

1. Begriffsklärung: Vom Rassismus zur Rassismuskritik

Bevor auf das Verhältnis von Rassismuskritik und Religionspädagogik eingegangen werden kann, ist es unerlässlich, das Rassismusverständnis, dem dieser Artikel folgt, darzulegen. Der Begriff *Rassismus* gilt auch unter Rassismusforscher*innen als schwer ein- und abgrenzbar. Auf dem Markt kursiert eine Vielzahl von Definitionen, die ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen². Wir folgen der Definition nach Philomena ESSED: Rassismus ist

eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher und zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige >Rasse< oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden.³

Sehr deutlich wird anhand der Definition der große Einfluss, den Rassismus auf das Leben der negativ von Rassismus Betroffenen hat. Rassismus stellt für diese eine Lebensrealität dar, die massiv, nämlich durch den Ausschluss zum

2 Vgl. ROMMELSPACHER, Birgit. Was ist eigentlich Rassismus?, in MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009, 25.

3 ESSED, Philomena: Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden, in: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa, Hamburg: Argument-Verlag 1992, 375.

Zugang von Ressourcen, in ihr Leben eingreift. Die Definition betont aber auch die Strukturförmigkeit von Rassismus und damit, dass sich wirklich niemand den rassistischen Strukturen entziehen kann.

Der Ursprung des Systems Rassismus wird in der ‚Rasse‘-Idee der Aufklärung gesehen. Jene Ausprägungsform, die im 18. Jahrhundert vor allem zum Zwecke der Legitimierung des Kolonialismus wirkte, wird als ‚klassischer Rassismus‘ betitelt.⁴ Die Versklavung und Ausbeutung von Menschen widersprachen Grundprinzipien der aufkommenden Aufklärung wie Freiheit, Demokratie, Gerechtigkeit und Gleichheit aller Menschen. Durch die Konstruktion nicht *weißer*⁵ Menschen als nicht menschlich bewirkte die Etablierung der Rassentheorie, dass diese trotz aufkommender Aufklärung aufgrund von kapitalistischen Motiven versklavt und ausgebeutet werden konnten.⁶ Auch die katholische Kirche muss in diesem Kontext als maßgebliche Akteurin betrachtet werden, denn kirchliche Mission war untrennbar mit Kolonialisierungsprozessen verknüpft und die Kirche leistete einen maßgeblichen Beitrag zum transatlantischen Sklav*innenhandel.⁷ *Weiß*-sein mitsamt dem Christentum wurde zur „vermeintlich naturgegebenen Norm(a)lität) [...], um eigene Ansprüche auf Herrschaft, Macht und Privilegien zu legitimieren und zu sichern“⁸. Offensichtlich wird dabei, dass Rassismus ausschließlich auf willkürlich ausgewählten körperlichen Kategorien basiert, die rein für den Zweck der Herrschaftsausübung und Ausbeutung konstruiert wurden.

Für die Perspektive der Rassismuskritik erscheint eine Konzentration auf diese Bedeutungsebene von Rassismus heute allerdings als nicht mehr zielführend, da sie entscheidende moderne Momente rassistischer Phänomene nicht einfangen kann, nämlich jene, die keinen expliziten Bezug auf biologische menschliche ‚Rassen‘ nehmen. Die Ausprägung, die ohne einen Bezug auf menschliche ‚Rassen‘ auskommt, wird in der Rassismusforschung *Kulturrassismus* oder *Neo-Rassismus* genannt.⁹ Étienne BALIBAR, der den Begriff des Neo-Rassismus maßgeblich prägte, beschreibt diesen als „einen [...] Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der

4 Vgl. MOSSE, George L.: Die Geschichte des Rassismus in Europa, Frankfurt am Main: Fischer 2006, 8.

5 Der Begriff *weiß* wird hier kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dieser Kategorie nicht in erster Linie um eine Beschreibung der Hautfarbe handelt, sondern dass er eine gesellschaftliche, im Kontext von Rassismus privilegierte Position markiert, die sich vor allem durch das Nicht-Erleben von Rassismuserfahrungen auszeichnet.

6 Vgl. ARNDT, Susan: Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte, in: FEREDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 30.

7 Vgl. DELGADO, Mariano: Katholische Kirche und Kolonialismus – einige Aufgaben, in: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaft: Postkoloniale Theorien und Sozialethik, Münster: Aschendorff Verlag 2020, 67.

8 EBD., 32.

9 Vgl. FEREDOONI, Karim. / EL, Meral: Rassismuskritik und Widerstandsformen – Eine Einleitung, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 15.

kulturellen Differenzen ist“¹⁰. Wiebke SCHARATHOW, Claus MELTER, Rudolf LEIPRECHT und Paul MECHERIL gehen im Anschluss an die ideologietheoretischen Rassismustheorien davon aus, „dass durch das ‚Wissen‘, das in rassistischen Erklärungssystemen bereitgestellt ist, Macht als Dominanz praktiziert, plausibilisiert und legitimiert wird“¹¹. Dieses Wissen wirkt meist unbewusst in Denk- und Handlungsstrukturen, aber auch unabhängig von Subjekten auf struktureller und institutioneller Ebene. Rassismus ist in ein gesellschaftlich plausibles und selbstverständliches Begründungsschema übergegangen, das bis heute von kolonialen und nationalistischen Grundsätzen genährt ist. Dadurch wird Rassismus zu einer allgemeinen strukturellen Logik der Gesellschaft, die diese in ein binäres System einteilt und auf allen gesellschaftlichen Ebenen wirkt.¹² Normverhältnis und Hierarchisierungsordnung, die ihre Ursprünge im klassischen Rassismus haben, bleiben somit auch heute bestehen. *Weiß*e Menschen führen weiterhin das Privileg, in einer Gesellschaft zu leben, in der sie die Norm darstellen und die für sie konstruiert ist.

Die Rassismuskritik versteht Rassismus nicht als Gegenstand von Einstellungen oder individuellen politischen Haltungen, sondern will ihn in seiner Diskurs- oder Strukturförmigkeit untersuchen. Dementsprechend betont Vanessa THOMPSON, dass die rassismuskritische Perspektive nicht individuelle menschenfeindliche Handlungen betrachtet, sondern Rassismus als Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen wie Ausgrenzung, Dehumanisierung und Benachteiligung sowie die ungerechte Verteilung von ökonomischen und sozialen Ressourcen in den Blick nimmt.¹³ Mit diesem Fokus grenzt sich die rassismuskritische Perspektive davon ab, gesellschaftliche Schief lagen konkreten Individuen zuzuschreiben, und betrachtet stattdessen die strukturelle Dimension, wodurch das Subjekt dezentriert wird.

Diese Perspektive definiert Rassismuskritik in Anschluss an Michel FOUCAULT als „die Kunst [-] verstehen zu können, sich nicht dermaßen von rassistischen Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen regieren zu lassen“¹⁴. In engem Zusammenhang zur Rassismuskritik steht der Ansatz der *Intersektionalität*, der etab-

-
- 10 BALIBAR, Étienne: Gibt es einen «Neo-Rassismus»? in: KIMMICH, Dorothee / LAVORANO, Stephanie / BERGMANN, Franziska (Hg.): Was ist Rassismus? Kritische Texte, Stuttgart: Reclam 2016, 30.
- 11 SCHARATHOW, Wiebke / MELTER, Claus / LEIPRECHT, Rudolf / MECHERIL, Paul: Rassismuskritik, in: MELTER, Claus / MECHERIL, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, 11.
- 12 Vgl. EBD., 11.
- 13 Vgl. THOMPSON, Vanessa Eileen: Racial Profiling, institutioneller Rassismus und Interventionsmöglichkeiten (2020), in: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/308350/racial-profiling-institutioneller-rassismus-und-interventionsmoeglichkeiten> [abgerufen am: 04.01.2022].
- 14 MECHERIL, Paul / MELTER, Claus: Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach: Wochenschau Verlag 2011, 14.

liert wurde, um die Verschränkung von Differenzkategorien zu untersuchen. Nach Bernhard GRÜMME geht es in diesem Konzept vor allem um die Aufdeckung von Interdependenzen zwischen Kategorien wie Geschlecht, Armut und Herkunft.¹⁵ Die Rassismuskritik etabliert den Grundsatz der Intersektionalität als eine ihr inhärente Denkform.

Warum die kritische Beschäftigung mit Rassismus, wie eingangs formuliert, schmerzvoll und unbequem ist, beschreiben MECHERIL und MELTER folgendermaßen: „Bis etwa Anfang der 1990er Jahre war der Begriff Rassismus in der deutschsprachigen Debatte im postnationalsozialistischen Deutschland [...] um manifeste und latente Gewalt im Kontext von ethnischer und kultureller Zugehörigkeit politisch, aber auch sozialwissenschaftlich geradezu tabuisiert.“¹⁶ Aufgrund dieser Konnotation war es lange Zeit nicht möglich, den Rassismusbegriff als Analysekategorie zu nutzen. Über Rassismus wurde lediglich im Kontext von körperlichen Übergriffen oder offen rassistischen Beleidigungen gesprochen,¹⁷ denn von den rassistischen Verbrechen der NS-Zeit wollte sich die deutsche Gesellschaft ein für alle Mal abgrenzen. Die alltägliche Anwesenheit von Rassismus konnte dadurch nicht identifiziert werden. Um Rassismus aber in seiner Komplexität und gesellschaftsordnenden Funktion begreifen zu können, muss auch aus pädagogischer Perspektive gefragt werden, wie die diversen Lebensbereiche heute noch von kolonialen Bildern und Strukturen geprägt sind.

2. Rassismuskritik als Thema der Religionspädagogik und Religionsdidaktik

2.1 Religionspädagogischer Forschungsstand

Hinsichtlich des Themas Rassismuskritik im Bereich des religionspädagogischen Diskurses wird zunächst eine weitgehende Leerstelle an rassismuskritischer Theoriebildung sowie an geeignetem Unterrichtsmaterial offenkundig. Demgegenüber fordern Nina SIMON und Karim FEREIDOONI im einschlägigen Sammelband ‚Rassismuskritische Fachdidaktiken‘ eine Ausrichtung *aller* Fachdidaktiken an rassismuskritischen Standards sowie die Stärkung von rassismuskritischen Kompetenzen für künftige Lehrkräfte aller Fächer.¹⁸ Aus Sicht der

15 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg: Herder 2019 (= Quaestiones Disputatae 299), 106–107.

16 MECHERIL / MELTER 2011 [Anm. 14], 13.

17 Vgl. EBD., 14.

18 Vgl. SIMON, Nina. / FEREIDOONI, Karim: Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken, in: DERS. (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexion und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer 2021, 1.

evangelischen Religionsdidaktik betrachtet Joachim WILLEMS den Religionsunterricht vor allem vor dem Hintergrund der Konstruktionen von Eigen- und Fremdgruppen. Ausgehend von Bezugnahmen zwischen Rassismus und Theologie über die Entfaltung des Begriffs eines *religionistischen Rassismus* gibt Willems schließlich Hinweise, „wie Konturen einer bisher noch nicht im Detail entwickelten rassismuskritischen Religionsdidaktik aussehen könnten“¹⁹. Auftrag einer rassismuskritischen Religionsdidaktik sei es vor allem, „Zuschreibungspraktiken, Othering-Prozesse und Essentialisierungen zu kritisieren sowie religiöse Traditionen dahingehend zu befragen, welche Potenziale sie zum Unterlaufen von Grenzbeziehungen zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ bieten“²⁰.

Auf die auch von WILLEMS angeführte rassismuskritische Leerstelle in der Religionspädagogik hat bereits Thomas SCHLAG aufmerksam gemacht. Ausgehend von der Feststellung, dass „eher selten explizit darauf verwiesen wird, welche spezifischen biblischen und theologischen Orientierungspunkte für die Bearbeitung des Themas relevant sein könnten“²¹, markiert er einige curriculare Anknüpfungspunkte, die sich für eine rassismuskritische Bearbeitung eignen. So wichtig diese materialen Anknüpfungspunkte auch sind, ist darüber hinausgehend zu betonen, dass es nicht ausreichen kann, den Themenkomplex Rassismus als inhaltlichen Aspekt in den Unterricht einzuspeisen. Vielmehr muss die Rassismuskritik als grundlegendes Prinzip der Didaktik und der Unterrichtspraxis wirksam werden.

Weitere rassismuskritische Ansätze lassen sich in den Arbeiten des ‚Netzwerkes antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie‘ (narr)²² finden. Das Netzwerk stellt auf seiner Website eine kleine Materialsammlung rassismuskritischer Unterrichtsideen sowie religionspädagogischer Publikationen zu ausgewählten Themenfeldern im Bereich der Rassismuskritik zur Verfügung. Im Kontext des Netzwerks sind die Arbeiten von Gautier hervorzuheben, der sich vor allem aus systematischer Perspektive mit dem Dialog zwischen Theologie und kritischer Rassismusforschung auseinandersetzt, insbesondere mit dem Ansatz der ‚Black Theology‘. Darauf Bezug nehmend kann er deutlich machen, dass es zum einen eine kritische *weiße* Theologie brauche, die

19 WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FERIDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexion und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS 2021, 480.

20 EBD., 473.

21 SCHLAG, Thomas: Art. Rassismus (2019), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/rassismus/ch/e54c35e1080040bd06bbafbfcbca4be3/> [abgerufen am: 04.01.2022].

22 Vgl. <https://narr.eaberlin.de/>

es *weißen* Menschen ermögliche, ihre Dominanzposition zu erkennen und zu reflektieren.²³ Darüber hinaus bietet er erste Überlegungen, wie eine Thematisierung von Rassismus und Antisemitismus auch theologisch angebahnt werden kann. In diesem Zusammenhang rekurriert er auf das Moment der Irritierbarkeit als Merkmal einer realistischen religionspädagogischen Profession, „die um die Ambivalenz [...] des Religionsunterrichts hinsichtlich der Reproduktion von hierarchisch geprägtem ‚Wir‘-, ‚Nicht-Wir‘-Denken weiß und das eigene Bildungshandeln hieraufhin stetig überprüft“²⁴.

2.2 Argumente für einen rassismuskritischen Neuaufbruch der Religionspädagogik

Welche Argumente sprechen auf der Grundlage dieses doch eher spärlichen Forschungsbefunds für eine weiterreichende rassismuskritische Ausrichtung der Religionspädagogik? Hilfreich ist dafür die Unterscheidung von drei wesentlichen Ebenen, zu denen im Folgenden jeweils in exemplarischer Weise ein Argument benannt werden soll, und zwar zur bildungstheoretischen, religionspädagogischen und religionsdidaktischen Ebene.

2.2.1 Bildungstheoretische Ebene

Der Religionsunterricht muss wie jeder schulische Raum als ein vorrangiges Ziel *Bildungsgerechtigkeit* anstreben. Der Anspruch zur Rassismuskritik ergibt sich also zunächst aus einem Bildungsanspruch, der fordert, dass Schule Diskriminierungsmechanismen, die gesellschaftlich wirksam sind, nicht reproduziert und dass jeder*in die gleichen Bildungschancen zu gewähren sind. Spätestens im Rahmen der PISA-Erhebung wurde sichtbar, dass Schüler*innen, denen ein sogenannter ‚Migrationshintergrund‘ zugesprochen wird, im Durchschnitt schlechtere Leistungen erhalten als die, die als ‚deutsch‘ gelesen werden.²⁵ Auch der im Jahr 2020 durchgeführte Afrozensus, im Zuge dessen Schwarze²⁶, afrikanische und afrodiasporische Menschen in Deutschland u.a. bezüglich ihrer Rassismuserfahrungen befragt wurden – die erste großflächige statistische Befragung unter die-

23 Vgl. GAUTIER, Dominik: Auf der Suche nach einer rassismuskritischen Theologie in Deutschland. Zur Präsenz der „Black Theology“ in den Arbeiten Jürgen Moltmanns, in: Ökumenische Rundschau 69/3 (2020) 395.

24 GAUTIER, Dominik: Irritierbarkeit. Eine theologische Überlegung zur kritisch-emanzipatorischen Religionspädagogik, in: GÄRTNER, Claudia / HERBST, Jan-Hendrik (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS 2020, 403–419, 417.

25 Vgl. FAJEMBOLA, Olaolu / NIMINDÉ-DUNDADENGAR, Tebogo: Gib mir mal die Hautfarbe. Mit Kindern über Rassismus sprechen, Weinheim: Beltz 2021, 162.

26 Das Adjektiv ‚Schwarz‘ wird hier großgeschrieben, um zu verdeutlichen, dass es sich bei dieser Kategorie nicht in erster Linie um eine Beschreibung der Hautfarbe handelt, sondern dass es eine gesellschaftliche, im Kontext von Rassismus deprivilegierte Position markiert, die sich vor allem durch das Erleben von Rassismuserfahrungen auszeichnet. Erst durch die Konstruktion dieser Position werden Menschen zu Schwarzen Menschen gemacht.

ser Personengruppe –, deckt auf, dass 88,5 % der Befragten im Bildungsbereich „aufgrund rassistischer Gründe bzw. bezüglich der ‚ethnischen Herkunft‘ [...] diskriminiert“²⁷ wurden. Bisher muss Chancengleichheit im Bildungskontext als Illusion gelten, denn im Schulsystem kommt mutmaßlich zwar allen die gleichen Ausgangsbedingungen zu. Trotzdem schildern MECHERIL u.a., dass dies „zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem ‚gleichen Wettbewerb von Ungleichheiten‘“²⁸. Nach GRÜMME finden Ungleichheitsbehandlungen zum einen durch ökonomische Interessen Eingang in den (Religions-)Unterricht, aber zum anderen auch durch die Lehrkräfte: „Durch ihre Praktiken, durch ihre milieubedingten Vorannahmen bis in didaktische und methodische Entscheidungen setzen sie Unterschiede und konstruieren Ungleichheiten“²⁹, obwohl Gerechtigkeit als integraler Bestandteil und bestimmendes Merkmal religiösen Lernens gesehen wird.³⁰ Rassismus hingegen muss als Zustand der Ungerechtigkeit verstanden werden. Daraus ergibt sich mit Notwendigkeit, dass auch auf unterrichtsgegenständlicher Ebene gesellschaftliche und politische Fragen in Bezug auf Partizipation und Gerechtigkeit aufgenommen werden müssen, da die Nichtberücksichtigung solcher „komplexen wie prekären Fragen [...], [...] den Religionsunterricht gesellschaftlich wie politisch isolieren“³¹ würde.

2.2.2 Religionspädagogische Ebene

Nach dem sog. *gesellschafts- bzw. ideologiekritischen Argument* für den Religionsunterricht ist es nicht die Aufgabe von Religion,

über die bestehenden Verhältnisse den Weihrauch der Beruhigung und Stabilisierung zu legen, sondern deren Schattenseiten schonungslos freizulegen und zu kritisieren. Religion [...] prangert die Diskriminierung von Menschen an und deckt Strukturen sozialer Benachteiligung auf. Auch auf den Bildungsbereich wirft sie ein kritisches Auge: Sie prüft, ob das, was in der Schule als Bildung ausgegeben wird, den Menschen tatsächlich zu sich selbst bringt oder zum Objekt fremder Interessen macht.³²

27 AIKINS, Muna AnNisa u.a.: Afrozensus 2020. Perspektiven, Anti-Schwarze Rassismuserfahrungen und Engagement Schwarzer, afrikanischer und afrodiasporischer Menschen in Deutschland, Berlin 2021, 4.

28 MECHERIL, Paul u.a.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010, 128.

29 GRÜMME, Bernhard: Religiöse Bildung in der Schule und ausgewählte Themen des gesellschaftlich-politischen Diskurses, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 54.

30 Vgl. EBD., 53.

31 EBD., 51.

32 KROPAČ, Ulrich: Begründungen religiöser Bildung an der Schule, in: KROPAČ, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 41–42.

Angesichts von vielfältigen Subjektivierungsmechanismen im religionspädagogischen Kontext muss ein Bildungsbegriff, der auf eine mündige Subjektwerdung von Schüler*innen zielt, im Sinne der Rassismuskritik hinterfragt werden. Nach Hans-Christoph KOLLER kann Subjektivierung verstanden werden als „die Unterwerfung von Individuen unter Machtmechanismen, die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen allererst hervorbringen, ihre soziale Existenz aber zugleich an bestimmte Bedingungen binden“³³. Zum Offenlegen rassistischer Denk- und Handlungsstrukturen braucht es demnach mehr als ein antirassistisches Bekenntnis.³⁴ Notwendig ist vielmehr das Bekenntnis zur Grundannahme, dass rassismuserrelevantes Wissen im Religionsunterricht zu jedem Zeitpunkt wirkt und Subjektivierungsmechanismen beeinflusst. Es ist davon auszugehen, dass sowohl Schüler*innen als auch Religionslehrkräfte einen persönlichen Anspruch erheben, nicht rassistisch zu handeln. Religion, Religionsdidaktik und Religionsunterricht müssen Machtzusammenhänge, Subjektivierungstendenzen und damit verbundene rassistische Phänomene kritisieren, um ihrem eigenen Anspruch gerecht zu werden sowie Ökonomisierungstendenzen von Bildung entgegenzuwirken. Im Sinne des ideologiekritischen Arguments muss es darum gehen, solche blinden Flecken erst einmal aufzudecken und dann Angebote sowohl für (angehende) Lehrkräfte als auch für Schüler*innen zu unterbreiten, selbstkritisch mit den eigenen rassismuserlevanten Wissensbeständen umzugehen. Im Blick auf die Lehrkräfte berührt ein rassismuskritischer Aufbruch also auch zentrale Fragen religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung.³⁵

2.2.3 Religionsdidaktische Ebene

Religionsunterricht wird in den meisten Bundesländern konfessionsgebunden unterrichtet, mittlerweile aber in vielfältigen Formen der Kooperation bzw. auf Basis von Theorien und Methoden des *interreligiösen Lernens bzw. Begegnungslernens*. Jenseits intendierter Lernprozesse des interreligiösen Begegnungslernens, von denen man eine bestimmte kritische Reflexionstiefe erwarten darf, werden spezifische Problematiken erst durch die Praxis selbst hervorgebracht. Gerade im Rahmen der Corona-Pandemie wurden bislang konfessionell homogen organisierte Lerngruppen häufig in den Klassenverband hinein aufgelöst und mithin interreligiös zusammengesetzt. Zusätzlich erhöht sich durch Migrations-

33 KOLLER, Hans-Christoph: Bildung, in: MECHERIL, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2016, 42.

34 Vgl. MECHERIL u.a. 2010 [Anm. 27], 171.

35 Vgl. EL-MAFAALANI, Aladin: Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2021, 105.

und Fluchtbewegungen die Anzahl und Präsenz von Schüler*innen, die nicht der *weißen* Dominanzgesellschaft angehören. Dies betrifft vor allem die Zahl der muslimischen Schüler*innen, denen meist migrantische Identitäten zugesprochen werden und die somit Erfahrungen mit antimuslimischem Rassismus machen. Diese Ausprägung von Rassismus gilt es im Rahmen einer rassismuskritischen religionsdidaktischen Theoriebildung in ihrer Eigenart zu bearbeiten, denn Rassismus etabliert sich heute nicht mehr allein an der Kategorie der Hautfarbe, sondern wird häufig mit der Unvereinbarkeit von Kulturen und Religionen begründet und berührt damit Fragen der Sozialstruktur und damit einhergehender Wissensbestände.³⁶ Gerade der Islam wird dabei in problematischer Weise im Zusammenhang mit einem Menschenbild gezeichnet, das vermeintlich nicht mit sog. ‚westlichen Werten‘ vereinbar sei.³⁷

3. Problemfelder und Forschungsdesiderate einer rassismuskritischen Religionspädagogik

Die Argumente für eine rassismuskritische Religionspädagogik treffen schließlich auf rassismusrelevante Problemfelder, die zukünftig einer tiefergehenden Bearbeitung bedürfen und damit zugleich auch Forschungsdesiderate darstellen. Wiederum in exemplarischer Weise greifen wir dafür im Folgenden auf drei Ebenen zurück, anhand derer die Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik insbesondere als praktisch-theologische Wissenschaft erkennbar wird: die theologische, die didaktische und die wissenschaftstheoretische Ebene.

3.1 Theologische Ebene: Christliche Anthropologie

Will man als Christ*in den eigenen Standpunkt bezüglich Rassismus verdeutlichen, scheint es naheliegend, sich als erstes auf Grundaussagen der christlichen Anthropologie wie bspw. dem Prinzip der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26f u.a.) oder dem Doppelgebot der Gottes- und Nächstenliebe (Dtn 6,5; Lev 19,18; Mk 12,29ff) zu beziehen. Aus ihnen erwächst ein scheinbar unmissverständlicher Anspruch der Wahrnehmung von und Begegnung mit Alterität, bspw. in der Hinwendung zum Nächsten oder in der normativen Verankerung der einzigartigen Würde jedes Menschen. Gerade für die christliche Religion könnte sich anhand dieser Grundsätze eine klare Abkehr bzw. Reflexion von Hierarchisierungs- und Unterdrückungsmechanismen wie dem Rassismus anbahnen. Der Rückbezug auf diese Grundprinzipien (nicht nur) christlicher Anthropologie kann allerdings

36 Vgl. Ebd., 46–48.

37 Vgl. Willems 2021 [Anm. 19], 479.

nicht per se davor schützen, in rassistische Denk- und Handlungsstrukturen verstrickt zu werden oder rassistischen gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen zu unterliegen. Denn einerseits definieren Doppelgebot und Gottebenbildlichkeitslehre zwar einen eindeutigen Anspruch an das Denken und Handeln von Menschen. Andererseits laufen sie aufgrund ihres hohen und unter den Bedingungen von Praxis nicht selten unerreichbaren Anspruchs Gefahr, den Blick auf die vielen Momente und Dauerzustände zu verschleiern, in denen Menschen würdelose Behandlung erfahren oder diskriminiert werden. Finden solche Konzepte zur Beschreibung der faktischen Wirklichkeit Verwendung, kann dies insofern in einem direkten Konflikt zu rassistuskritischen Grundsätzen stehen, als sie Standortreflexion und individuelle Verortungen innerhalb des rassistischen Systems ebenso blockieren können wie die Reflexion von normalisierten Privilegien. Beispielhaft wäre hier etwa die oftmals von Kolonialismus und Eurozentrismus geprägte christliche Missionspraxis zu nennen, in der weitestgehend ohne selbstkritische Reflexion auf Privilegien und insbesondere gegen das Prinzip der Religionsfreiheit gehandelt worden ist.³⁸ Werden sie hingegen als emanzipatorischer religiöser Auftrag interpretiert, können sie einen selbstkritischen Reflexionsprozess eröffnen. Für den Religionsunterricht bedeutet das, bspw. diese Konzepte so aufzubereiten, dass sie sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen nicht in die Illusion der moralischen Unantastbarkeit führen, sondern vielmehr den ideologiekritischen Anspruchscharakter betonen, der sich hinter ihnen verbirgt.

3.2 Didaktische Ebene: Unterrichtsmaterialien, Lehrwerke und Medien

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus dem Blick auf religionsdidaktisches Unterrichtsmaterial, denn während „Rassismus äußerst selten expliziter Unterrichtsgegenstand ist, finden sich auch heute noch häufig rassistische Denkmuster in Schulbüchern, Schullektüren und Unterrichtsmaterialien“³⁹ und darüber hinaus auch in Lehrplänen und anderen (digitalen) Medien. Im Religionsunterricht eingesetzte Materialien müssen beispielsweise hinsichtlich kolonialer Muster, *weißer* Normativität, Othing- und Viktimisierungsprozessen⁴⁰ sowie paternalistischen Abbildungen analysiert werden. In diesem Zusammenhang hat kürzlich Julia HENNINGSEN im Rahmen einer Schulbuchanalyse herausgearbeitet, dass der globale Süden immer wieder im Narrativ der Unterentwicklung und Hilfsbe-

38 Vgl. SIEVERNICH, Michael: Art. Mission, christliche (2018), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/mission-christliche/ch/b0e465bffd0d0c7b93c4aea263cb7ea0/> [abgerufen am: 28.03.2022].

39 EL-MAFAALANI 2021 [Anm. 34], 104.

40 Vgl. WILLEMS, Joachim: Judentum und Islam, interreligiöses Lernen und Othing im christlichen Religionsunterricht, in: ALTMEYER, Stefan u.a. (Hg.): Judentum und Islam unterrichten. Jahrbuch der Religionspädagogik 36, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2020, 149–161.

dürftigkeit präsentiert wurde.⁴¹ Analysen wie diese müssten flächendeckend und hinsichtlich diverser rassismusrelevanter Aspekte durchgeführt werden. Dabei wäre nicht nur danach zu fragen, welche hegemonialen Wirkungen Repräsentationen in Unterrichtsmaterialien hervorrufen, sondern es müsste auch aufgedeckt werden, was gerade nicht abgebildet ist und welche Wirkungen diese Auslassungen erzeugen. Lernen Schüler*innen beispielsweise ausschließlich über positiv konnotierte Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden oder werden historische und aktuelle Beziehungen in ihrer Ambivalenz, in ihren unterdrückerischen bzw. hierarchisierenden Mechanismen und auch in ihrer Gewalttätigkeit dargestellt oder wird dieses unbequeme und schmerzhaftes Wissen (bewusst) aus dem Religionsunterricht herausgehalten? Wird die Rolle der Kirche im Kolonialismus thematisiert? Werden Völkermorde und gewaltvolle Missionsbewegungen aufgegriffen oder wird die Beziehung zwischen globalem Süden und Norden durch Auslassungen harmonisiert und Weltkirche einseitig als friedvolle Weltgemeinschaft dargestellt? Und schließlich: Was können und sollen Schüler*innen gerade von unterdrückten Perspektiven lernen?

3.3 Wissenschaftstheoretische Ebene: Religionspädagogische Diskurse

Schließlich sind in wissenschaftstheoretischer sowie wissenschaftspraktischer Hinsicht die religionspädagogischen Diskurse auf rassistische Annahmen, Bilder und Strukturen hin zu prüfen. Wie jede andere Wissenschaft muss auch die Religionspädagogik kritisch zur Kenntnis nehmen, dass Wissenschaft mit ihren Ursprüngen in der Aufklärung in einer Hochphase des Rassismus entstanden ist⁴² und sich teils direkt, teils indirekt in ihren Selbstverständlichkeiten und Grundpfeilern mit rassistischen Mustern verwoben hat. Wird beispielsweise die Landschaft der in der Wissenschaft tätigen christlichen Religionspädagog*innen betrachtet, so zeichnet sich ein *weißes* Bild ab. Nicht *weiße* Perspektiven scheinen in der Religionspädagogik noch deutlicher unterrepräsentiert zu sein als in anderen Wissenschaftsbereichen. Die Religionspädagogik muss sich daher fragen, welche fachinhärenten Strukturen ein Verhältnis von Perspektiven verhindern, das zugleich auch gesamtgesellschaftlich repräsentativ wäre. Wenn zutrifft, dass die gesellschaftliche Position von Wissenschaftler*innen maßgeblich die Art der Forschung ebenso wie die Forschungsgegenstände beeinflusst,⁴³ dann liegt es an den Beteiligten des religionspädagogischen Diskurses, zu fragen, wer publiziert, welche Perspektiven und Themen vertreten sind und welche

41 Vgl. HENNINGSSEN, Julia: Repräsentation des Globalen Südens in der religiösen Bildung am Beispiel des Schulbuchs „Kursbuch Religion“, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44/1 (2021) 16–21.

42 Vgl. EL-MAFAALANI 2021 [Anm. 34], 8.

43 Vgl. ROIG, Emilia: Why we matter. Das Ende der Unterdrückung, Berlin: Aufbau Verlag 2021, 129.

dagegen fehlen oder sogar verhindert werden. Dazu müssten vor allem diskursanalytische Ansätze und Methoden eingesetzt werden. Diese können ein Instrument darstellen, um „herauszufinden, was als jeweiliges Wissen mit dem Anspruch, wahr zu sein, [...] kursiert oder gar behauptet, absolut und objektiv wahr zu sein“⁴⁴. Für die Untersuchung rassismusrelevanten Wissens, das im religionspädagogischen Diskurs als gültig gilt, scheint u.a. der Ansatz der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried JÄGER einen besonders beachtenswerten Zugang zu ermöglichen, da dieser in kritischer Weise Momente in den Blick nimmt, in denen über Menschen aufgrund der ungleichen Verteilung von Macht Herrschaft ausgeübt wird.⁴⁵

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich auch die Forderung nach einer Standortreflexion für Wissenschaftler*innen, da Wissen(sproduktion) immer als perspektiviert gelten muss. Gerade nicht *weißen* Menschen, und in besonderer Weise jenen, die in der Wissenschaft tätig sind, wird ihre nicht *weiße* Position immer wieder sehr deutlich gemacht. So werden beispielsweise Forschungsgrenzen für nicht *weiße* Wissenschaftler*innen gezogen, indem ihnen eine kontraproduktive emotionale Eingebundenheit unterstellt und ihnen die Fähigkeit zu wissenschaftlicher ‚Neutralität‘ abgesprochen wird.⁴⁶ Demgegenüber sollten die Erfahrungen nicht *weißer* Wissenschaftler*innen „nicht mehr als Hindernis, sondern als Bereicherung für die Wissensbildung betrachtet werden“⁴⁷.

4. Selbstkritische Relecture: Umgang mit Moralisierungs- und Überwältigungstendenzen

Abschließend soll auf eine Gefahr hingewiesen werden, die rassismuskritische Ansätze gerade im Bildungsbereich mit sich bringen. Wolfgang SANDER stellte kürzlich die Frage, ob Prinzipien der politischen Bildung, etwa das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot aus dem Beutelsbacher Konsens, durch „identitätspolitische Ansätze“ gefährdet werden. Er weist in seiner Kritik vor allem darauf hin, dass

Lehrer [...] auch in der politischen Bildung keine Aktivist*innen [sind], die gegen ihre Schüler in den politischen Kampf ziehen. [...] Dazu gehört auch, dass es möglich sein muss, offen zu sprechen, dass also auch [von] den Lehrenden

44 JÄGER, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: Unrast-Verlag 2015, 12.

45 Vgl. EBD., 46. In einem aktuell laufenden Forschungsprojekt analysiert die Autorin dieses Artikels mit den methodischen Instrumenten der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger ausgewählte Lernmaterialien, um auch auf religionsdidaktischer Ebene rassismusrelevantem Wissen auf die Spur zu kommen.

46 Vgl. RoIG 2021 [Anm. 42], 125.

47 EBD., 127.

unbequeme Gedanken und Meinungen geäußert werden können und dass es keine vorschnelle moralische Verurteilung gibt.⁴⁸

Damit kritisiert er „identitätspolitische Ansätze“, denen er „Kompromissunfähigkeit“ und „Diskursverweigerungen“⁴⁹ unterstellt. Sicherlich spricht er damit einen durchaus kritisierbaren Aspekt der Rassismuskritik an, nämlich dass sie zu Moralisierungen neigen kann, was analog auch dem Religionsunterricht immer wieder vorgeworfen wird.⁵⁰ Man könnte bei einem Zusammenführen von Rassismuskritik und Religionsunterricht überspitzt formuliert sogar an eine religiös legitimierte potenzierte Indoktrination denken. In diesem Kontext müssen allerdings sicherlich mehrere Aspekte differenziert betrachtet werden.

Die Spielart der Rassismuskritik, die sich gerade im bildungswissenschaftlichen Kontext u.a. durch Vertreter*innen wie FEREIDOONI, SIMON, MECHERIL und BRODEN verbreitet, warnt bereits immanent vor moralisierenden Tendenzen. So betont beispielsweise Anne BRODEN, dass Rassismuskritik eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit, aber auch der Kritik brauche.⁵¹ Gerade im institutionell-schulischen Bereich sei es angesichts von strukturellem Rassismus bedeutend, Menschen nicht individuell und einseitig haftbar zu machen. Es gilt, dass „Schuld und Moralismus [...] kein konstruktiver Weg [sind], um Rassismus in seiner gesellschaftlichen Breitenwirkung in Bezug auf Strukturen, aber auch Personen und ihren Handlungsweisen zum Thema zu machen“⁵². Die Prüfung von Moralisierungstendenzen betrifft den (konfessionellen) Religionsunterricht vielleicht sogar besonders intensiv, aufgrund der in ihm vertretenen bzw. vermittelten religiösen Wahrheitsansprüche mindestens in einer spezifischen Weise. Ein damit zusammenhängender und sich hartnäckig haltender Indoktrinationsvorwurf wird allerdings auch mit religionspädagogischer Expertise vielschichtig diskutiert.⁵³ Nach Willems wird das Überwältigungsverbot religionspädagogisch so verstanden, dass die „Schülerinnen und Schüler [...] nicht im Sinne erwünschter Meinungen, Haltungen und Einstellungen ‚übereilt‘ werden, sondern ihre eigene Mündig-

48 SANDER, Wolfgang: Identität statt Diskurs. Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen, in: Pädagogische Rundschau 75/3 (2021) 297.

49 EBD., 299.

50 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg: Herder 2021, 345–349.

51 Vgl. BRODEN, Anne: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Herausforderungen – Dilemmata – Paradoxien, in: FEREIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer VS 2017, 833.

52 KOURABAS, Veronika: Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik?, in: Publikationen an der Universität Bielefeld: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema, 2019, 12.

53 Vgl. GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020, 115.

keit in religiösen Fragen [...] zu fördern [ist]“⁵⁴. In Bezug auf religiöse Bildung wehrt er den Vorwurf, dass religiöse Bildung aufgrund ihrer Perspektivität per se überwältigend ist, ab und begegnet ihm mit dem Prinzip einer transparenten konfessorischen bzw. religiösen Positionierung, aus der heraus gesprochen wird. Vor diesem Hintergrund könnte in Anschluss an Grümme von der Notwendigkeit einer *aufgeklärten Rassismuskritik* gesprochen werden, die vor allem die „eigenen Konstruktionsmechanismen in ihrer Dialektik selbstreflexiv kritisch in den Blick nimmt“⁵⁵. Eine Rassismuskritik, die aufgeklärt sein will, sollte besonders Methoden und Prämissen von postkolonialen Studien aufnehmen, um nicht selbst ein eurozentristisches Instrument zu werden.

Rassismus wirkt überaus flexibel und stellt ein komplexes Strukturierungssystem dar, weshalb ein Verständnis von Rassismus in Verschränkungen mit anderen Spaltungslinien unabdingbar ist. Bei einer eindimensionalen Betrachtung von Rassismus besteht die große Gefahr, einen neuen Dualismus zwischen Täter*innen und Opfern bzw. Schuldigen und Unschuldigen zu konstruieren, weshalb wir zu diskurstheoretischen Zugängen zu rassismuskritischen Analysen raten. Diesbezüglich schrieb schon Immanuel WALLERSTEIN im Jahr 1992, dass die Homogenisierung von Menschengruppen (beispielsweise entlang der Begriffe *weiß* und *Schwarz*) die komplexen gesellschaftlichen Machtstrukturen leugnet. Auch Menschen, die vermeintlich einer hegemonialen Gruppe zugeordnet werden, können demnach Opfer von Rassismus werden:

Diese Flexibilität, die das Weiterbestehen von in der Vergangenheit liegenden Grenzen behauptet und zugleich in der Gegenwart diese Grenzen ständig neu bestimmt, nimmt die Form der Schöpfung und fortwährenden Neuschöpfung rassisch und/oder ethnisch, national und religiös gekennzeichnete Gruppen oder Gemeinschaften an. Diese Gemeinschaften gibt es zu jeder Zeit, und sie sind immer hierarchisch organisiert, doch sie existieren nicht immer in genau der gleichen Form. [...] Einige Gruppen sind in der hierarchischen Ordnung nicht auf einen bestimmten Rang fixiert; einige Gruppen können verschwinden oder sich mit anderen zusammenschließen; andere wiederum brechen auseinander und es entstehen neue Formationen.⁵⁶

54 WILLEMS, Joachim: Religionsunterricht und Religionsfreiheit: juristische, politische und pädagogische Perspektiven, in: LIEHGENER, Antonius / WERKNER, Ines-Jacqueline (Hg.): Religion, Menschenrechte und Menschenrechtspolitik, Wiesbaden: Springer VS 2010, 291.

55 GRÜMME 2019 [Anm. 15], 155.

56 WALLERSTEIN, Immanuel: Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus, in: BALIBAR, Etienne / WALLERSTEIN, Immanuel (Hg.): Rasse, Klasse, Nation, Berlin: Argument 1992, 45.

Dies zeigt sich heute beispielsweise in der Diskussion um antislawischen Rassismus im Kontext des Ukrainekriegs. Die Debatte stellt das binäre System zwischen Schwarzen Menschen als Opfern von Rassismus und *weißen* Menschen als Verursacher*innen infrage. Demnach müsse nach Julia VERSE „gegen das Kappen der Verbindungslinien zum Antisemitismus, zum Antislawismus und zum kolonialen Erbe gearbeitet werden“⁵⁷.

Ziel der Rassismuskritik muss es vorrangig sein, entkomplexierten Beschreibungen von gesellschaftlichen Spaltungen eine Abfuhr zu erteilen. Für die Religionspädagogik bedeutet dies vor allem angesichts neuer Bedingungen der globalisierten und von Migrationsbewegungen geprägten Welt, religiöse Spaltungslinien sowie solche, die sich aus religiösen Quellen speisen, in den Blick zu nehmen und in diesem Kontext beispielsweise Überkreuzung von patriarchalen und rassistischen Strukturen zu dekonstruieren.

Eine noch zentralere Reaktion auf SANDERS Vorwurf der Überwältigung durch identitätspolitische Ansätze scheint aber der Hinweis darauf zu sein, dass schon etablierte didaktische und bildungstheoretische Prinzipien nicht als wertneutral zu verstehen sind, sondern bestimmten Machteffekten unterliegen sowie historisch gewachsene und damit veränderbare Normative darstellen. Wissen, das in der Schule vermittelt wird, erscheint meist als vermeintlich universelles und neutrales Wissen. Dies ist insofern problematisch, als sich darin lediglich „eine partikuläre Perspektive wider[spiegelt], die als universell konstruiert ist“⁵⁸. Sicherlich muss jeder Unterricht ein parteipolitisches Neutralitätsgebot einhalten, eine ethische bzw. politische Wertneutralität wird aber sowohl in der Rezeption des Beutelsbacher Konsenses als auch in der Religionspädagogik abgelehnt.⁵⁹ Die Rassismuskritik kann Neutralität sicherlich nicht für sich in Anspruch nehmen, macht diesen Umstand aber in selbstreflexiver Weise transparent. Willems vermutet, dass „Indoktrinationsverdächtigungen unwahrscheinlich [sind], sofern die Zielstellungen des Unterrichts mit denen der Gesellschaft übereinstimmen“⁶⁰. Dass die Etablierung der Rassismuskritik dennoch als Indoktrinations- oder Überwältigungsversuch gedeutet wird, hängt also auch damit zusammen, dass die Ziele dieser Perspektive (noch?) nicht als allgemein anschlussfähig gelten können.

57 VERSE, Julia: Kritik der Begriffe: „Rasse“ und Rassismus, in: VERSE, Julia (Hg.): Undoing Irishness: Antirassistische Perspektiven in der Republik Irland, Bielefeld: transcript 2014, 46.

58 ROIG 2021 [Anm. 42], 105.

59 Vgl. HERBST, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20/2 (2021) 324.

60 WILLEMS, Joachim: Indoktrination aus evangelisch-religionspädagogischer Sicht, in: SCHLUSS, Henning J. (Hg.): Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden: Springer VS 2007, 81.

5. Fazit und Ausblick

Die Etablierung der Rassismuskritik in Bildungskontexten stellt die Religionspädagogik vor die doppelte Aufgabe, auf der einen Seite ihr wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis auf immanente und mehr oder weniger offenkundige Tendenzen des Rassismus und der Diskriminierung zu reflektieren sowie auf der anderen Seite genau das auch in den ihr anvertrauten Praxisfeldern zu leisten. Dafür können die hier exemplarisch ins Feld geführten Argumente erste Begründungslinien aufzeigen, müssen aber durch weitere ergänzt werden. Insbesondere die weiterführenden Ebenen der religionspädagogischen Professionalisierung oder der religionsdidaktischen Materialentwicklung dürften dabei zentrale Anschlussstellen darstellen, denn auch hiervon ausgehend ließen sich Argumente für einen rassismuskritischen Neuaufbruch finden (bspw. hinsichtlich der Kompetenzen, Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften als notwendige und hinreichende Voraussetzung für rassismuskritische Lernprozesse). Damit erweitern sich zugleich auch die Problemfelder und Forschungsdesiderate, etwa im Blick auf die gegenwärtig vielfach geführten Diskurse um eine konfessionelle oder religiöse Positionalität bzw. Positionierungsfähigkeit von (angehenden) Religionslehrkräften oder angesichts der Zukunftsfähigkeit des schulischen Religionsunterrichts in kooperativen bzw. dialogischen Organisationsformaten. Letzterem nämlich sind der Umgang mit Differenz und die daraus resultierenden Herausforderungen und Gefahren angesichts religiös-weltanschaulicher Pluralität und Heterogenität gewissermaßen konzeptionell eingeschrieben, was ihn vor diskriminierenden Praktiken nicht bewahrt, ganz im Gegenteil. Eine rassismuskritische Religionspädagogik stellt damit heute und morgen ein Doppeltes dar: Neuaufbruch und Desiderat.

Doris Gilgenreiner

Didaktisches Coaching als individualisierte Fortbildung für Religionslehrer*innen – erprobt an der KPH Edith Stein

Die Autorin

Dipl.-Päd. Doris Gilgenreiner, MEd BEd, Supervisorin ÖVS, Diplom in Themenzentrierter Interaktion (TZI), Didaktik-Coach für kath. Religion, war Lehrende und Lernende an der KPH Edith Stein, Feldkirch/Österreich.

Dipl.-Päd. Doris Gilgenreiner, MEd BEd
KPH Edith Stein
Institut für Religionspädagogische Bildung Feldkirch
Reichenfeldgasse 8
A-6800 Feldkirch
e-mail: doris.gilgenreiner@kph-es.at



Didaktisches Coaching als individualisierte Fortbildung für Religionslehrer*innen – erprobt an der KPH Edith Stein

Abstract

Pädagog*innen sind dazu verpflichtet Fortbildung in Anspruch zu nehmen. Das hier vorgestellte Format nimmt ihre individuellen Fragen und Anliegen ernst und bietet individualisierte Fortbildung am Ort des Geschehens, in der konkreten Lehr- und Lernsituation, an. Systemfremde Didaktik-Coaches unterstützen den individuellen Lernprozess von Religionslehrer*innen durch Beobachtung und Reflexionsanleitung auf der Ebene des Inhalts, der didaktischen Umsetzung und des „professionellen Selbst“.

Schlagworte

individualisierte Fortbildung – Religionslehrer*innen – Coaching – Schule

Didactical coaching as individualized continuing education for teachers of religious education – tested at KPH Edith Stein

Abstract

Teachers are obliged to take advantage of continuing education. The format presented here takes their individual questions and concerns seriously and offers individualized training at their individual schools, in the concrete teaching and learning situation. Didactic coaches from outside the system support the individual learning process of teachers of religious education by observing and reflecting in the field of didactic implementation and the "professional self".

Keywords

individualized training – continuing education – teachers of religious education – coaching – school

1. Ausgangslage

Vorträge, Seminare, Workshops, Lehrgänge, Seminarreihen u.a.: Fortbildung für Religionslehrer*innen wird in verschiedensten Settings angeboten. Meistens treffen sich Interessierte an einem Ort außerhalb der Schule zu einem Thema. Sie hören Referent*innen zu, bearbeiten in Kleingruppen Lernangebote, bedenken miteinander die Relevanz des Themas für den Beruf, für das Lernen und Leben der Schüler*innen bzw. für die Entwicklung der eigenen Profession, gestalten miteinander Unterrichtsmaterialien und setzen sich mit neuesten Erkenntnissen aus Pädagogik, Religionspädagogik und Theologie auseinander. Die Schüler*innen sind bei dieser Art der Fortbildung allerdings (zumindest physisch) nicht anwesend. Sie fehlen. Alles Lernen bleibt dadurch zu einem großen Teil Theorie. In der konkreten Umsetzung im Religionsunterricht sind Religionslehrer*innen dann auf sich selber gestellt. Eine logische Konsequenz daraus: Der Ort der Fortbildung muss sich verändern. Hinaus aus den gebuchten Seminarräumen, hinein in die Klassenzimmer bzw. die Lerngruppen.

Im Bildungsprogramm der KPH Edith Stein, Hochschulstandort Feldkirch, wird seit Herbst 2018 *Didaktisches Coaching*¹ angeboten. Religionslehrer*innen haben die Möglichkeit, auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtung eine für sie individuell abgestimmte Fortbildung, die vor Ort an der Schule durchgeführt wird, zu buchen. Das Fortbildungsangebot basiert auf der Erkenntnis, dass Lehrer*innen nicht nur Expert*innen für das Lernen der Schüler*innen sind, sondern „in wachsendem Maße auch Experten für ihr eigenes berufliches Weiterlernen in gezielter Fortbildung werden müssen“.² Auch deshalb werden individualisierte Fortbildungsangebote, wie das *Didaktische Coaching*, in Zukunft vermehrt Gewicht bekommen.

Im Folgenden wird das Konzept des *Didaktischen Coachings* als individualisierte Fortbildung, wie es sich bis zu diesem Zeitpunkt darstellt, vorgestellt. Ebenso werden erste Erfahrungen beschrieben.

1 Im Rahmen der Entwicklung von individualisierten Fortbildungen für Religionslehrer*innen verwende ich seit 2016 die Bezeichnung *Didaktisches Coaching*. Erst später, im Zuge von Internetrecherchen, habe ich gesehen, dass Bernd SWITTALA bereits 2006 den Begriff *Didaktisches Coaching* verwendete: <http://www.didaktisches-coaching.de> [abgerufen am 3.12.2019]. Zwischen 2010 und 2012 wurden im Projekt ‚Didaktisches Coaching für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen‘ unter der Leitung von Sabine SCHMÖLZER-EIBINGER didaktische Grundlagen unter anderem auch für die Ausbildung von Sprachcoaches entwickelt: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikzentrum-gewi/Dokumente/Schwerpunkte/Ausbildungscurriculum_zum_Sprachcoach.pdf [abgerufen am 6.9.2022].

2 TERHART, Ewald, zitiert nach: BAUER, Karl-Oswald: Das professionelle Selbst (September 2005), in: <http://www.karl-oswald-bauer.de/ProfSelbstJena.pdf> [abgerufen am 3.12.2019], 4.

2. Didaktik, Coaching: Begriffe klären

Die Begriffe Didaktik und Coaching haben eines gemeinsam: Sie wurden in den letzten Jahrzehnten immer wieder neu bedacht und weiterentwickelt. Nachfolgend werden beide Begriffe kurz in den Blick genommen, um sie anschließend im Format des *Didaktischen Coachings* zusammenzuführen.

2.1 Didaktik

Didaktik lässt sich vom griech. *didáskein* ableiten und bedeutet so viel wie lehren, belehren oder unterrichten, kann aber auch mit belehrt werden übersetzt werden.³ Diese etymologische Herleitung macht bereits deutlich, dass Didaktik explizit, aber auch implizit untrennbar mit Inhalten (WAS), Vorgangsweisen (WIE), Hilfsmitteln (WOMIT), aber auch mit Lernenden (FÜR WEN) und Lehrenden (DURCH WEN) und dem Ziel des Lernens (WOZU) verbunden ist⁴ und kurz und knackig definiert werden kann als „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“.⁵ Eine der Aufgaben der Didaktik ist demnach das gegenseitige Durchdringen von Theorie und praktischem, methodisch-didaktisch begründetem Handeln als Lernmöglichkeit sowohl für Lehrende als auch für Lernende. „Handlungen sind zum einen alle beobachtbaren Aktionen und Reaktionen in einer Lehr-Lern-Situation, zum anderen aber auch die ‚Denkhandlungen‘, mit denen diese sichtbaren Handlungen vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden.“⁶ Alle eben angeführten Fragestellungen sowie das Wissen, dass sich Theorie und Praxis gegenseitig durchdringen müssen, sind auch Grundlagen für den (Lern-)Prozess im Rahmen des *Didaktischen Coachings*. Aus der Perspektive von Lehrenden, aber auch von Lernenden, wird Unterricht kritisch reflektiert und auf der Grundlage von didaktischen Theorien sowie curricularen (Lehrplan) und institutionellen Rahmenbedingungen weiterentwickelt. Hierbei geben didaktische Theorien Orientierung, strukturieren und helfen dabei, pädagogisches Handeln einzuordnen bzw. auch zu legitimieren. Den „professionelle pädagogische Arbeit von Lehrkräften verlangt ein theoriegeleitetes Handeln.“⁷

3 Vgl. KLUGE, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. SEEBOLD, Elmar, Berlin: De Gruyter ²³1995, 179.

4 Vgl. JANK, Werner / MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle, Berlin: Cornelsen Verlag, 2. Druck ¹⁴2021, 16.

5 EBD., 14.

6 EBD., 15.

7 RIEDL, Alfred: Grundlagen der Didaktik, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, ²2010, 11.

2.2 Coaching

Der Begriff Coaching wird unter anderem als „personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess im beruflichen Kontext beschrieben, der zeitlich begrenzt“⁸ und ziel- bzw. lösungsorientiert angelegt ist⁹. Personalentwicklung sowie die „berufliche Performance“¹⁰ stehen in Coachingsprozessen verstärkt im Mittelpunkt. Der Coachingprozess zielt auf die Förderung der Selbstwahrnehmung sowie der Selbstreflexion ab und will die Kompetenz des Erkennens und Veränderns entwickeln bzw. stärken helfen. Coachees¹¹ sollen sich in die Lage versetzen, Probleme zu lösen, Entwicklungsaufgaben zu erkennen bzw. zu formulieren sowie notwendige Ressourcen für Entwicklungsschritte im beruflichen Kontext zu mobilisieren. Coaching wird sowohl „präventiv als auch interventiv bzw. kurativ“¹² in Anspruch genommen bzw. eingesetzt. Präventives Coaching kann als begleitete Reflexion von Arbeits- und Entscheidungsprozessen verstanden werden. Von interventivem Coaching wird dann gesprochen, wenn ein Problem spür- bzw. sichtbar geworden ist. Ziel ist es dann, die Problematik mit allen ihren Facetten zu erkennen, zu benennen sowie Bewältigungs- und Problemlösungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu festigen, auch damit die erkannten Problematiken nicht mehr eintreten.¹³ Der Coachingprozess findet freiwillig statt und ist geprägt durch eine professionelle Arbeitsbeziehung sowie einer, im Gegensatz zur Supervision, geringen Anzahl von Sitzungen.¹⁴ Coaches arbeiten, so der österreichische Dachverband für Coaching, transparent (Vermeidung von manipulativen Techniken, Vorgangsweisen veröffentlichen usw.) und sind der Weiterentwicklung der Coachees verpflichtet.¹⁵ Im Coachingprozess werden „eine Vielfalt an eher umsetzungsorientierten Methoden zur Einübung von Fertigkeiten und Entwicklung von Kompetenzen“¹⁶ zur Verfügung gestellt. Coaching wertet und bewertet nicht.

8 ÖSTERREICHISCHER DACHVERBAND FÜR COACHING: Was ist Coaching?, in: <https://coachingdachverband.at/coaching/was-ist-coaching/> [abgerufen am 5.12.2019].

9 Vgl. EBD.

10 ÖSTERREICHISCHE VEREINIGUNG FÜR SUPERVISION UND COACHING: Beratungsformate, in: <https://www.oevs.or.at/oevs-fuer-kundinnen/beratungsformate> [abgerufen am 4.5.2022].

11 Auftraggeber*innen bzw. im Setting des *Didaktischen Coachings* Lehrpersonen.

12 SCHNEBEL, Stefanie: Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule, Weinheim: Beltz Verlag 2007, 17.

13 Dieser Aspekt könnte auch als das Kurative im Coachingprozess beschrieben werden. Es wird darauf abgezielt, dass die angetroffene Problematik nicht mehr ein- bzw. auftritt.

14 Vgl. dazu auch ÖSTERREICHISCHE VEREINIGUNG FÜR SUPERVISION UND COACHING 2022 [Anm. 10].

15 Vgl. dazu auch ÖSTERREICHISCHER DACHVERBAND FÜR COACHING 2019 [Anm. 8].

16 ÖSTERREICHISCHE VEREINIGUNG FÜR SUPERVISION UND COACHING 2022 [Anm. 10].

3. Didaktisches Coaching

Didaktisches Coaching kann als Weiterführung der aus der Ausbildungs- bzw. Induktionsphase¹⁷ bereits bekannten, hoffentlich auch als hilfreich empfundenen Begleitung verstanden werden, aber auch als Unterstützungsformat im individuellen, lebenslangen Lernprozess der jeweiligen Lehrperson und hat somit eindeutig Fortbildungscharakter. Inhaltlich sowie in der Vorgangsweise greift *Didaktisches Coaching* auf bewährte Formate zurück und versucht, die Stärken dieser Formate für Lehrpersonen in der Fortbildung fruchtbar zu machen. Im Unterschied zu den aus der Ausbildung bekannten Settings wie zum Beispiel „Praxisberatung und Praxisreflexion“¹⁸ bzw. Mentoring im Rahmen der verpflichtenden Praktika¹⁹, aber auch in der berufsbegleitenden Induktionsphase ist *Didaktisches Coaching* aber freiwillig und wird von Lehrpersonen selbstständig gebucht. *Didaktisches Coaching* wird von systemexternen, coachingerfahrenen Personen im Auftrag der jeweiligen Lehrperson, nicht im Auftrag einer Ausbildungsinstitution, durchgeführt. Ebenfalls gibt es im *Didaktischen Coaching*, anders als in den oben beschriebenen Settings der Ausbildung, keine abschließende Bewertung bzw. Beurteilung durch Didaktik-Coaches.

3.1 Grundlegendes

Die Verknüpfung von der Beobachtung eines konkreten Unterrichtsgeschehen mit Didaktik, als „Handlungswissenschaft“²⁰ des Lehrens und Lernens, sowie den Stärken und Zielen des Coachings kann eine hilfreiche Unterstützung für den lebenslangen Lernprozess von Pädagog*innen sein: u.a. in Orientierungsphasen, als Burnout-Prophylaxe, zur Stärkung der eigenen Berufszufriedenheit, um Veränderungen in Lerngruppen, aber auch im System Schule zu erkennen, um Handlungsspielräume im eignen Unterricht zu entdecken, um neues methodisches Handwerkszeug zu erproben und zu reflektieren, um Unterricht bzw. Lernprozesse weiterzuentwickeln.

Vor allem im pädagogischen Bereich könnte es, wie bereits erwähnt, um den präventiven Aspekt von Beratung gehen: Noch bevor Probleme entstehen, reflektieren Pädagog*innen ihre Arbeit im Unterricht, ihre Vorstellungen von Schüler*in-

17 Vgl. BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG, in: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ip.html> [abgerufen am 10.6.2022].

18 TEML, Hubert / TEML, Helga: Praxisberatung. Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern, Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag 2011, 15.

19 Vgl. BADER, Günther u.a.: Pädagogisch-Praktische Studien (PPS) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Theoretische Grundlegung und Leitlinien, 2019, 23–26, in: https://www.kph-es.at/fileadmin/user_upload/zzzKonzept_Endversion.pdf [abgerufen am 10.6.2022].

20 JANK / MEYER¹⁴2002 [Anm. 6], 15.

nen, ihr professionelles Handeln sowie das eigene subjektive Verständnis vom Lehrer*in-Sein und entwickeln dieses weiter. Das heißt, *Didaktisches Coaching* lädt dazu ein, das eigene fachliche, didaktische und pädagogische Wissen und Können, die Planung von Lernsettings und Lernprozessen, die Gestaltung einer professionellen Beziehung zu Schüler*innen sowie die Mitarbeit an einer förderlichen Schulkultur in den Blick zu nehmen und auf der Grundlage von Theorien zu reflektieren. Es will dazu beitragen, die eigenen ex- und impliziten didaktischen Handlungsvollzüge klarer zu erkennen sowie gegebenenfalls zu verändern, sowohl „interventiv“²¹ als auch „präventiv“²². Praktisches Handeln soll optimiert werden. Im besten Fall verändern sich dadurch auch Haltung und Einstellungen im Blick auf das eigene pädagogische Selbstverständnis und das pädagogische Handeln im Allgemeinen. Ein weiterer Mehrwert von *Didaktischem Coaching* liegt darin, dass sich Pädagog*innen im Rahmen des Coachings mit Theorien zu Lernen und fachspezifischen Inhalten auseinandersetzen. *Didaktisches Coaching* kann dazu beitragen, dass „Lehrpersonen neues Wissen erwerben, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren oder neu organisieren, um adäquater handeln zu können“.²³

3.2 Setting

Didaktisches Coaching findet im Rahmen des Systems Schule statt. Die jeweilige Schulkultur, das Verhältnis zwischen Lehrenden untereinander und mit der Leitung der Schule, die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen, Erwartungen der Eltern sowie der Gesellschaft bzw. im Fall des Religionsunterrichts auch die Erwartungen der Glaubensgemeinschaft nehmen indirekt Einfluss auf den Coachingprozess. Die Leitung der Schule gibt über das Dienstauftragsverfahren (DAV) die Zustimmung zu dieser individualisierten Form der Fortbildung und ist somit zwar nicht direkt in den Coachingsprozess involviert, aber doch darüber informiert. Der kirchliche Dienstgeber kommt im konkreten Setting des *Didaktischen Coachings* nicht explizit vor, hat aber implizit Einfluss. Zwar gibt es zumindest in der Diözese Feldkirch/Österreich keine Meldepflicht von absolvierten Fortbildungen an den Dienstgeber, allerdings ist es möglich, dass das zuständige Schulamt Religionslehrer*innen Fortbildung verbindlich empfiehlt.²⁴

21 SCHNEBEL 2007 [Anm. 12], 17.

22 EBD.

23 MESSNER, Helmut / REUSSER, Kurt: Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess, in: Beiträge zur Lehrerbildung 18/3 (2000) 284.

24 Religionslehrer*innen bekommen durch die jeweilige Glaubensgemeinschaft ihren Auftrag zur Erteilung des Religionsunterrichts und sind somit auch Dienstnehmer*innen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft.

Folgende Abbildung stellt das gesamte Setting, in das das *Didaktische Coaching* eingebettet ist dar.

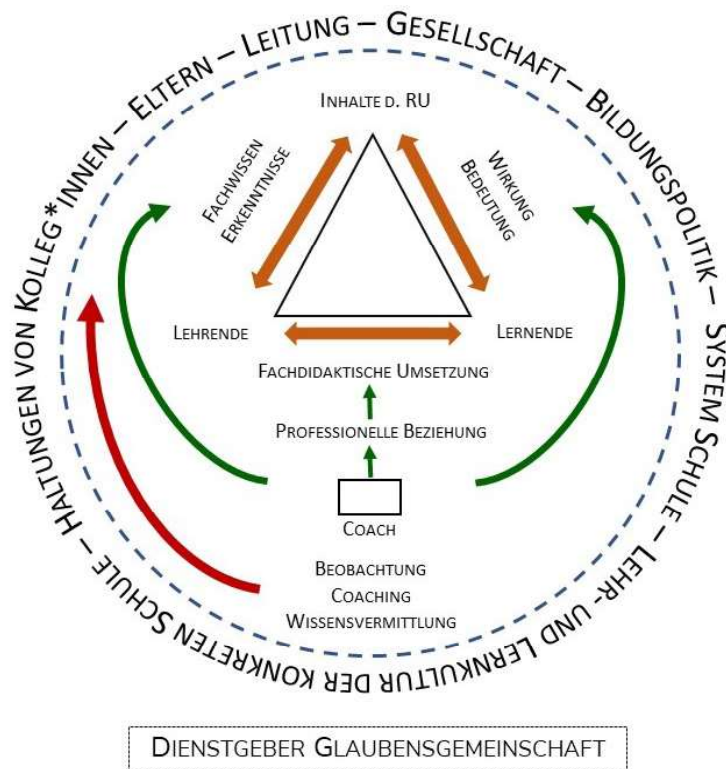


Abb.1: Didaktisches Coaching im Überblick_Doris Gilgenreiner

In den Prozess der Beobachtung sind zuerst einmal drei Personengruppen eingebunden, die drei unterschiedlichen Hierarchieebenen zugeordnet werden: die Schüler*innen der konkreten Lerngruppe (Lernende), die Lehrperson, die das Lernen gestaltet (Coachee), und die nicht in das System der konkreten Schule eingebundenen Didaktik-Coaches, die das Unterrichtsgefüge und das Unterrichtsgeschehen beobachten.

Unterricht wird von nicht wenigen Lehrpersonen immer noch als intimer Prozess zwischen ihnen und den jeweiligen Schüler*innen wahrgenommen. Außenstehende Beobachter*innen werden, auch wenn sie freiwillig eingeladen werden, als Störung empfunden. Durch die Anwesenheit von Didaktik-Coaches bekommt der Unterricht ein gewisses Maß an Öffentlichkeit, die Intimität wird aufgebrochen. Dies sprach eine Lehrperson, die am *Didaktischen Coaching* teilnahm, sehr präzise an: „Meinen Unterricht habe ich immer als etwas Intimes erlebt. Ich bin mit den Schüler*innen alleine in der Klasse. Wir reden miteinander, auch persönliche

Überzeugungen tauschen wir aus. Jetzt bist du da und alles ist anders.“²⁵ Auch deshalb ist unbedingt darauf zu achten, dass eine wertschätzende und achtsame Arbeitsbeziehung zwischen Didaktik-Coach und der Lehrperson gestaltet wird. Diese ist aus der Sicht des Didaktik-Coaches gekennzeichnet von Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber der Person (nicht zwingend gegenüber dem Verhalten bzw. dem Handeln im Unterricht), von Offenheit (um alle relevanten, auch schwierigen Aspekte ansprechen zu können) sowie von Klarheit in der Rollengestaltung aller am Prozess beteiligten Personen.²⁶

Auch Schüler*innen können sich in Ihrem Da-Sein durch die beobachtende Person gestört fühlen. Es kann vorkommen, dass sie verunsichert werden. Damit sie sich gut in den für sie gestalteten Lernprozess der konkreten Unterrichtseinheit einlassen können, ist es unumgänglich, die Schüler*innen über Rolle und Aufgabe des Didaktik-Coaches zu informieren und auf auftretende Fragen einzugehen. Ebenso muss es selbstverständlich sein, dass Didaktik-Coaches sich unauffällig verhalten und sich nicht in den Unterrichtsprozess einbringen, außer dies wird im Erstkontakt von der jeweiligen Lehrperson explizit gewünscht und gemeinsam vereinbart.

3.3 Didaktik-Coaches

Grundsätzlich sind Didaktik-Coaches schulsystem- bzw. schulfremde Personen. Ihre Anwesenheit muss, wie bereits beschrieben, von der Leitung der Schule genehmigt werden (DAV). Auch deshalb war es wichtig, *Didaktisches Coaching* als Fortbildungsangebot in das Bildungsprogramm der KPH Edith Stein aufzunehmen.

Die Aufgabe von Didaktik-Coaches liegt auf der einen Seite in der Beobachtung eines konkreten Unterrichtsgeschehens und auf der anderen Seite in der Begleitung des Erkenntniszugewinns sowie der Umsetzung der Erkenntnisse in konkretes Handeln. Beobachtung und Reflexion erfolgt auf der Grundlage der konkreten Abmachungen (Beobachtungsauftrag), aber auch folgender Aspekte bzw. Fragestellungen²⁷:

25 Aussage einer Lehrperson im Rahmen des *Didaktischen Coachings*, 2020.

26 Vgl. EBERHART, Herbert: Basics – Grundlagen, in: BÜRGI, Andreas / EBERHART, Herbert (Hg.): Beratung als strukturierter und kreativer Prozess. Ein Lehrbuch für die ressourcenorientierte Praxis, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006, 29–31.

27 Vgl. GILGENREINER, Doris / HOCHRÄINER, Annemarie / JUEN, Maria: Unterrichtsplanung nach dem Innsbrucker Planungsmodell (IPM) – Fragestellungen, Innsbruck 2018 (= Planungsunterlagen für den Religionsunterricht nach dem Innsbrucker Planungsmodell (IPM) u.a. für das Seminar Religionsdidaktik Grundlagen am Institut für Praktische Theologie der Universität Innsbruck).

- Fachwissen, inhaltliche Auseinandersetzung: Welches fachlich bedeutsame Wissen wird gelehrt? Gibt es einen Bezug zum Leben der Lernenden? Gibt es einen Bezug zum Lehrplan?
- Fachdidaktische Umsetzung: Was wird den Lernenden wie als Lernmöglichkeit zur Verfügung gestellt (Lernangebote)? Welche Lernprozesse werden angeleitet und wie? Welche Lernsettings werden angeboten? Welche Wirkung haben diese auf das Lernen der Einzelnen bzw. auch auf die gesamte Lerngruppe?
- „Beziehungsgestaltung“²⁸: Wie wird die professionelle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gestaltet? Wie sprechen Lehrende mit Lernenden? Wie wird Feedback gegeben? Wie wird Unterstützung und Begleitung der Lernenden durch die Lehrenden sichtbar? Wie wird Nähe und Distanz zu den Lernenden gestaltet?
- Lernertrag für die Schüler*innen: Wie wirkt der konkrete Unterricht auf die Lernenden? Welche Erfahrungen konnten die Lernenden machen? Welche Erkenntnisse konnten sie gewinnen? Welche Bedeutung haben bzw. könnten die Inhalte des Unterrichts für die (Weiter-)Entwicklung der Lernenden haben? Wie konnten sich die Lernenden mit den Inhalten auseinandersetzen? Welche Kompetenzen konnten sie erwerben bzw. weiterentwickeln?
- Rollengestaltung: Welche Rollen nimmt die Lehrperson im Laufe des Lerngeschehens ein? Welche Wirkung haben Sprache und Körperhaltung auf einzelne Lernende?

Die Reflexion all dieser Aspekte unterstützt die Professionalisierung der Lehrperson und hat somit eindeutig Fortbildungscharakter.

Damit *Didaktisches Coaching* für Religionslehrer*innen tatsächlich hilfreich durchgeführt werden kann, brauchen Didaktik-Coaches in diesem speziellen Setting folgende Voraussetzungen:

- theologisches, religionspädagogisches und fachdidaktisches Wissen sowie Erfahrung im Religionsunterricht
- allgemeindidaktisches Wissen
- Wissen und Handwerkszeug für die Gestaltung von Reflexionsprozessen

- Wissen und Handwerkszeug für die ressourcen- und zielorientierte Begleitung von Weiterentwicklungsprozessen

Alle hier aufgezählten Voraussetzungen machen deutlich, dass von Didaktik-Coaches zusätzlich zur fachlichen Ausbildung für den Religionsunterricht auch eine Befähigung im Bereich Coaching, Supervision oder auch Mentoring erworben werden muss, um seriös arbeiten zu können. Ebenfalls ist ein begleiteter Austausch unter Didaktik-Coaches bzw. auch die Begleitung durch Supervision ein wesentlicher Baustein der Qualitätssicherung des Didaktischen Coachings.

3.4 Ablauf – Vier Schritte

Ähnlich wie bei jedem anderen Coachingprozess wird für das *Didaktische Coaching* ein klarer formaler Ablauf²⁹, in mehrere Schritte unterteilt, vorgeschlagen:

Kontakt und Auftragsklärung

In einem Erstgespräch werden die Dauer des Coachings³⁰, die Arbeitshaltung, Rollen und Aufgaben der Didaktik-Coaches geklärt. Auch die eventuell auftretende Nervosität bzw. Angst der Pädagog*innen wird angesprochen, kontextualisiert und somit auch normalisiert. Pädagog*innen könnten zum Beispiel durch die Beobachtung im Rahmen des Coachings an auch unangenehme Situationen in ihrer Ausbildung (Praktika) erinnert werden. Die direkte Auftragsklärung ist dann so etwas wie ein „gemeinsamer Suchprozess“³¹, der zu einer möglichst genauen Beschreibung des Beobachtungsanliegens bzw. des Beobachtungsfokus führen soll. Das bedeutet, dass die Pädagog*innen mit Hilfe der Didaktik-Coaches einen individuellen Beobachtungsauftrag und damit einen persönlichen Lernfokus formulieren. Falls in der konkreten Beobachtungssituation weitere zu bedenkende Thematiken sichtbar werden, ist es die Aufgabe der Didaktik-Coaches, diese im Coachingprozess anzusprechen sowie als weitere Gesprächs- und Reflexionsgrundlage zur Verfügung zu stellen. Auch diese Vorgangsweise wird im Erstgespräch angesprochen.

²⁹ Vgl. RADATZ, Sonja: Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg: Carl Auer Verlag 2006, 43; SCHREYÖGG, Astrid: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Frankfurt / New York: Campus Verlag 2012, 340–371; GREIML, Arnulf: Was ist TZI-Coaching, in: DAS TZI-COACHING-NETZWERK, in: <https://www.tzi-coaching.net/was-ist-tzi-coaching> [abgerufen am 18.5.2022].

³⁰ Es hat sich bewährt, mindestens drei Beobachtungstermine mit anschließenden Coachinggesprächen durchzuführen.

³¹ EBERHART 2006 [Anm. 26], 37.

Konkrete Beobachtung

Das konkrete Unterrichtsgeschehen wird unter der Einbeziehung des konkreten Auftrags (Beobachtungsanliegen, Beobachtungsfokus) und der bereits beschriebenen Aspekte³² beobachtet. Didaktik-Coaches wissen, dass ihre Wahrnehmungen im Rahmen der Beobachtung subjektiv gefärbt sind und maßgeblich auch von ihrer eigenen Haltung, ihren Vorstellungen und ihrem spezifischen Wissen geprägt sind. Sie können trotz aller Bemühungen „nicht wie durch ein ‚Guckloch‘ (von Foerster 2001; zit. nach Paulnsteiner o. J.b, S 4) auf eine Situation schauen [...]“.³³

Angeleitete Reflexion

Ein angeleiteter Austausch von Praxis und ein gemeinsamer Diskurs in einer „professionellen Lerngemeinschaft“³⁴ führt zu einer gesteigerten Professionalisierung von Lehrpersonen und wirkt sich gleichzeitig positiv auf die Weiterentwicklung der Lernenden aus. Die Reflexionsphase ist als eine solche ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ zu verstehen. Pädagog*innen und Didaktik-Coaches beschreiben, ausgehend vom Beobachtungsauftrag, ihre Wahrnehmungen (1), um diese dann in einen Zusammenhang mit dahinterliegenden (didaktische, lerntheoretische, theologische etc.) Theorien zu bringen (2) und die Möglichkeit zu eröffnen, neue Handlungsoptionen zu erkennen (3) und in einem weiteren Schritt auch zu erproben (4).

Je nach Beobachtungsauftrag werden den Pädagog*innen in dieser Phase verschiedene Verfahren zur Bearbeitung angeboten:

- Verfahren, um Stärken und „Gelungenes“³⁵ zu erkennen
- Interventionen zur Problemlösung – Lösungsstrategien entwickeln³⁶
- Interventionen zur Horizonterweiterung – Gedankenexperimente³⁷
- lösungsorientierte Fragestellungen³⁸

32 Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.

33 GILGENREINER, Doris: Funktionen, Rollen, Aufgaben und Kompetenzen von Praxisberaterinnen und Praxisberatern. Organisatorische und inhaltliche Weiterentwicklung der Praxisberatung im Kontext der Pädagogisch-praktischen Studien am Beispiel einer Hochschule, Feldkirch 2014 (= Masterarbeit Pädagogische Hochschule Vorarlberg), 105.

34 SCHUBERT, Andreas: Teacher Leadership, in: https://www.lernende-schulen.at/pluginfile.php/4189/mod_resource/content/0/Teacher%20Leadership_2017.pdf [abgerufen am: 20.1.2020], 53.

35 TEML / TEML 2011 [Anm. 18], 87.

36 Vgl. RADATZ, Sonja: Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg: Carl Auer Verlag 2006, 36.

37 Vgl. GILGENREINER 2014 [Anm. 33], 110.

38 RADATZ 2006 [ANM. 36], 38.

- theologisches und religionspädagogisches Fachwissen
- allgemein didaktische sowie fachdidaktische Theorien
- Hilfestellungen zur Einordnung in Theorien

Abschluss einer Einheit bzw. des Coachingprozesses

Am Ende jeder Coachingeinheit werden wesentliche Aspekte des Prozesses in kurzen Zügen zusammengefasst. Die Pädagog*innen formulieren ihre Erkenntnisse sowie ihre Handlungsschritte für die nächste konkrete Unterrichtseinheit. Ebenfalls gibt es ein abschließendes Gespräch, das am Ende des Coachingprozesse durchgeführt wird.

4. Erste Erfahrungen

Neue Fortbildungsangebote, gerade auch dann, wenn sie eine intensive persönliche Auseinandersetzung anbieten, brauchen Zeit, um von potenziellen Teilnehmer*innen in Bildungsprogrammen gefunden zu werden. So fanden im Studienjahr 2018/19 zwei Didaktik Coachings statt, 2019/20 wurde ein Coachingprozess durchgeführt. Bedingt durch Corona konnten Didaktische Coachings zwischen Februar 2020 bis Juni 2021 nicht stattfinden. Allerdings wurde für eine teilnehmende Person auf eigenen Wunsch in diesem Zeitraum ein Onlinecoaching (ohne Beobachtungsanteil) mit mehreren Terminen verwirklicht. Im Studienjahr 2021/22 konnten zwei Coachingprozesse durchgeführt werden.

Von den sechs erfolgten Coachingprozessen fanden vier im Bereich der Primarstufe sowie jeweils einer im Bereich der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II statt. Drei der teilnehmenden Lehrpersonen unterrichten ausschließlich Religion, die weiteren drei Lehrpersonen sind Lehrpersonen, die sowohl als literarische Lehrer*innen arbeiten als auch als Religionslehrer*innen (Volksschullehrerin mit Schwerpunkt Religion, Religionslehrer an MS mit weiteren Fächern, BHS Religion und Sport).

Mehrere weitere Coachinganfragen wurden bearbeitet. Die Anfragenden haben sich allerdings nach dem Erstkontakt gegen ein Didaktisches Coaching ausgesprochen. Einige der Anfragenden hatten das Gefühl, dass ihr Anliegen im Erstkontaktgespräch bereits gut in den Blick genommen wurden und allein durch das Ansprechen dieser eine Klärung erfolgte.

Die Anliegen der Teilnehmer*innen waren sehr vielfältig und sowohl präventiv (eine Person) als auch interventiv (fünf Personen). Eine der teilnehmenden Per-

sonen wollte für sich, nach ca. 20 Jahren Religionsunterricht, wieder einmal eine Rückmeldung auf ihren Religionsunterricht, ihren Umgang mit Kindern und im Speziellen auf das Setting einer ausgewählten Lerngruppe erhalten. In der Auftragsklärung formulierten vier Teilnehmer*innen die Bitte um Hilfe bezüglich der persönlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Themenbereichen sowie der Planung und inhaltlichen Umsetzung im Religionsunterricht. Sie formulierten auch Schwierigkeiten im Umgang mit Schüler*innen. Während des Coachingprozesses veränderte sich das Anliegen und die Frage ‚Soll ich weiterhin Religion an dieser Schule, in diesem Umfeld, in diesem Setting oder überhaupt unterrichten?‘ rückte für drei der vier Lehrpersonen in den Vordergrund. Einer weiteren Person wurde von der kirchlichen Dienstaufsicht empfohlen, Didaktisches Coaching in Anspruch zu nehmen und zu klären, inwieweit der Religionsunterricht schüler*innengerecht bzw. auch inhaltlich korrekt erfolgt und was notwendig wäre, um weiterhin Religion unterrichten zu können. Die Erkenntnisse dieses Prozesses wurden abschließend, auf Wunsch der gecoachten Person, in einem Trias-Gespräch (betroffene Person, kirchl. Dienstaufsicht, Didaktik-Coach) gemeinsam besprochen.

Alle Teilnehmer*innen meldeten sich laut eigener Aussage – auch trotz Empfehlung (im Falle einer Person) – freiwillig und über das Dienstauftragsverfahren zum Didaktischen Coaching an.

Die jeweiligen Schulleitungen waren, wie bereits erwähnt, durch das DAV involviert und wurden zusätzlich von der coachenden Person vor Beginn des Coachingprozesses über die Anwesenheit an der Schule sowie im konkreten Unterricht informiert. Zwei Schulleiter*innen formulierten explizit ihre Hochachtung gegenüber den Teilnehmer*innen und wünschten sich dieses Fortbildungsformat auch für andere Fachbereiche an ihrer Schule. Zwei Schulleitungen fand das Angebot interessant. Von weiteren zwei Schulleitungen gab es keine Rückmeldung.

5. Fazit

Didaktisches Coaching ist ein individualisiertes Fortbildungsformat, das frei zugänglich aus dem Bildungsprogramm der KPH Edith Stein gewählt werden kann. Durch das Dienstauftragsverfahren wird der Fortbildungscharakter des Didaktischen Coachings auch formal bestätigt. Am Ende des Coachingprozesses gibt es keine Bewertung bzw. Beurteilung durch die Didaktik-Coaches. Lehrpersonen können aber abschließend die für sie wesentlichen Erkenntnisse

und Kompetenzzugewinne benennen, um sie auch für weitere Anlassfälle zu festigen.

Didaktisches Coaching ist Fortbildung, weil es Lehrpersonen ermöglicht,

- individuell, anhand ihrer eigenen Fragen und Anliegen, zu lernen.
- bereits durch die Beschreibung des Anliegens (Auftragsklärung) zum genuinen Lernort zu werden. Sie sind Hauptpersonen ihres Lern- bzw. Entwicklungsprozesses.
- systemische Zusammenhänge in Lerngruppen sowie die Wirkung des eigenen Handelns, in der konkreten Lerngruppe bzw. Situation zu erkennen, zu benennen und zu verändern.
- ihre eigenen subjektiven Annahmen zu Schüler*innen, zum eigenen Verhalten, zum System Schule, zum System der Lerngruppen zu überprüfen und zu erweitern.
- das eigene Wissen (Fachwissen, allgemein pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Wissen zu Lernprozessen etc.) zu erweitern.
- Stärken ihres Unterrichts zu erkennen und als Ressource für weitere Entwicklungen zu nutzen.
- die Gestaltung der professionellen Beziehung zu den Schüler*innen zu bedenken (Nähe/Distanz, Sprache etc.).
- Stolperfallen im Umgang mit Schüler*innen, in der Konzipierung von Lernangeboten usw. zu erkennen und nachhaltig zu verändern.
- das eigene „professionelle Selbst“³⁹ als Pädagog*in zu bedenken (Rolle, Aufgabe etc.).
- Entscheidungen zu treffen: Bleibe ich Lehrer*in? Welche weiteren Fortbildungen möchte ich unbedingt besuchen? Welche nächsten Schritte stehen an?

Didaktik-Coaches begleiten den individuellen Lern- bzw. Fortbildungsprozess der einzelnen Lehrperson. Sie stellen ihre fachwissenschaftliche, fachdidaktische und beraterische Kompetenz zur Verfügung und gestalten den Lernprozess auf der Grundlage der von den Lehrpersonen formulierten Anliegen mit. Sie sind

39

BAUER, Karl-Oswald: Das professionelle Selbst (September 2005), in: <http://www.karl-oswald-bauer.de/ProfSelbstJena.pdf> [abgerufen am 3.12.2019], 4, 1.

Begleiter*innen des Lernprozesses der jeweiligen Lehrpersonen, die den Coachingprozess in Anspruch nehmen.

Abschließend einige Aussagen aus den jeweiligen Abschlussgesprächen, die den Fortbildungscharakter des Didaktischen Coachings bestätigen:

- „Meine Schüler*innen habe ich jetzt besser im Blick. Mir ist wieder bewusst geworden, dass ich nicht eine Schulklasse vor mir habe, sondern einzelne Persönlichkeiten. Und die haben ganz unterschiedliche Fähigkeiten. Und wissen tun sie auch nicht alle das Gleiche.“ (Primarstufe)
- “ Ich habe es genossen, selber zu merken und dann auch auszusprechen, was in der Stunde toll gelaufen ist. Ich habe auch verstanden, wie mein Handeln auf die Schüler*innen wirkt.“ (Primarstufe)
- „Es war ganz anders als auf der PÄDAK damals, weil ich selber sagen konnte, was du (Didaktik-Coach) beobachten sollst.“ (Primarstufe)
- „Dass Sprache so eine Wirkung hat, habe ich nicht mehr gewusst. Ich weiß jetzt wieder, dass Sprache kleinmachen kann.“ (Sekundarstufe I)
- „Ich bin froh, dass ich herausgefunden habe, dass ich den Religionsunterricht spannend gestalten kann, dass ich aber von den zusätzlichen Religionsüberstunden überfordert bin und deshalb meine Lehrverpflichtung reduzieren muss. Ich freue mich aber jetzt schon auf den Religionsunterricht im kommenden Schuljahr.“ (Primarstufe)
- „Es ist mir schwergefallen, hinzuschauen und zu erkennen, dass ich überfordert bin. Aber ich bin froh, dass ich mir Hilfe geholt habe und so erkennen konnte: Zuerst die Ausbildung abschließen und dann mit Freude Religion unterrichten.“ (Primarstufe)
- „Ich habe ein gutes Verhältnis zu meinen Schüler*innen, bin eher ihr Kumpel. Aber ich will auch ihr Religionslehrer sein. Im Didaktischen Coaching habe ich mir unter anderem Gedanken zu Nähe und Distanz zu meinen Schüler*innen gemacht und so auch meine Rolle als Religionslehrer reflektiert.“ (Sekundarstufe II)

Die hier angeführten Aussagen von ehemaligen Teilnehmer*innen, aber auch die Rückmeldung einzelner Schulleiter*innen machen deutlich, dass Didaktisches Coaching, verstanden als kontinuierlicher individueller Lernprozess, die einzelnen Lehrpersonen stärkt, eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung des Religi-

onsunterrichts ermöglicht und dadurch auch das Fach Religion an der öffentlichen Schule stärkt. Religionslehrer*innen machen durch die Inanspruchnahme dieser individualisierten Fortbildungsmöglichkeit deutlich, dass sie sich den Herausforderungen im Kontext Schule stellen und daran interessiert sind, sich und ihr unterrichtliches Tun weiterzuentwickeln.

Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre

Perspektiven eines christlichen und eines islamischen empirischen Forschungsprojekts zum Interreligiösen Begegnungslernen

Die Autor*innen

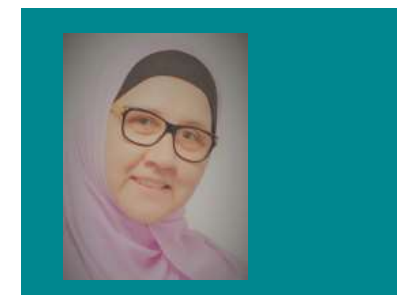
Dr. Christian Ratzke ist wissenschaftlich Mitarbeitender am Lehr- und Forschungsgebiet Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie an der RWTH Aachen University. Er lehrt und forscht in den Bereichen interreligiöses Lernen, Heterogenität und Umgang mit digitalen Medien im Religionsunterricht.

Dr. Christian Ratzke
LuF Religionspädagogik
Institut für Katholische Theologie
RWTH Aachen University
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen
e-mail: christian.ratzke@kt.rwth-aachen.de



Mag.^a Mevlida Mešanović, islamische Religionspädagogin ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholisch-Theologischen-Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz tätig und am FWF-Projekt „Christlich-islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse“ wirkend.

Mag.^a Mevlida Mešanović
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstr. 78 A/II
A-8010 Graz
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Interreligiöse Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre

Perspektiven eines christlichen und eines islamischen empirischen Forschungsprojekts zum Interreligiösen Begegnungslernen

Abstract

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, welche Potenziale und Herausforderungen im Interreligiösen Begegnungslernen als didaktisch angelegtes Setting vorliegen, um Kompetenzentwicklungen in der Hochschullehre individuell und kontextualisiert zu fördern. Um diese Fragestellung zu beleuchten, werden ein christliches und ein islamisches Forschungsprojekt zum Interreligiösen Begegnungslernen vorgestellt. Innerhalb dieser beiden empirischen Forschungsprojekte wurden interreligiöse Gruppendiskussionen zwischen Studierenden unterschiedlicher Religion bzw. Weltanschauung sowie Interviewaussagen aus episodischen Interviews mit muslimischen Teilnehmenden im hochschuldidaktischen Interreligiösen Begegnungslernen in Heidelberg, Karlsruhe, Tübingen, Wien, Kärnten und der Steiermark analysiert. Aus diesen empirischen Daten werden innerhalb des Beitrags Ankerbeispiele vertieft diskutiert.

Schlagworte

interreligiöse Kompetenzen – Interreligiöses Begegnungslernen – christliche und muslimische Studierende – Ethikstudierende – Religionslehrer*innen – Kooperation

Development of interreligious competences in the higher education sector

Perspectives of a Christian and an Islamic empirical research project on interreligious learning through encounter

Abstract

The article deals with the question which potentials and challenges of interreligious learning through encounter at the higher education sector are present. In order to illustrate this topic from teachers with different religions and ideologies, there will be given personal perspectives from students in Heidelberg and Vienna from two independent empirical research projects of interreligious learning through encounter. After this the results of interreligious group discussions and episodic interviews in the higher education sector will be presented. Subsequently the potentials and challenges of the development in interreligious learning will be discussed. A conclusion will highlight the fact that interreligious learning as a didactically way will be a chance for diversity education at universities.

Keywords

interreligious competences – interreligious learning through encounter – Christian and Muslim students – ethics students – religion students – cooperation

1. Interreligiöse Kompetenzen – Entwicklungslinien und Konzeptualisierung

Vor dem Hintergrund der Zunahme von religiöser Heterogenität in Schule und Gesellschaft lässt sich in der Hochschullehre das Anliegen interreligiöser Bildung verstärkt wahrnehmen:¹ Angehende Religionslehrkräfte sollten eine interreligiöse Orientierungsfähigkeit entwickeln,² um mit konfessioneller und religiöser Heterogenität kompetenter umzugehen. In Anbetracht der Tatsache zunehmender Pluralisierung in Gesellschaft und Schule, die sich u. a. im Zuwachs von intrakonfessioneller und intrareligiöser Verschiedenheit widerspiegelt, kann der Umgang mit religiöser Vielfalt in der Hochschullehre in Begegnungen individuell, kontextuell und authentisch gestaltet werden.³ Das hier zugrunde gelegte didaktische Setting des Fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens⁴ entwickelte und etablierte die Heidelberger Theologin Boehme.⁵

Innerhalb der Religionspädagogik hat sich die interreligiöse Begegnung als eine Lernform konstituiert. Beispielsweise hebt Schambeck den Wert der Begegnung hervor, indem sie die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Religionsüberzeugungen und Weltdeutungen als „Höchst- und Idealform“⁶ bezeichnet und damit der Entwicklungslinie von Leimgruber folgt, der die Begegnung als „Königsweg“⁷ des interreligiösen Lernens bezeichnet. Seit Beginn der 2010er Jahre hat der Begriff der interreligiösen Kompetenz in der Religionspädagogik Einzug gehalten.⁸ Eine Reihe von Konzeptualisierungen zum interreligiösen Kompetenzbegriff entwickelten sich infolge der Kompetenzorientierung in den Erziehungs-

1 Vgl. SAJAK, Clauß Peter: Interreligiöses Lernen, Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2018, 9–11.

2 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich / ULFAT, Fahimah: Interreligiöse Kooperation in der Ausbildung: Erfahrungen – Aufgaben – Perspektiven, in: BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich / ULFAT, Fahimah (Hg.): Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2021, 277–285, 278.

3 Vgl. RIEGEL, Ulrich u.a.: Die Thematisierung religiöser Vielfalt im katholischen Religionsunterricht. Eine explorative Videostudie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25/1 (2021) 1–16, 13; vgl. GRONOVER, Matthias u.a.: Subjektive Theorien zu religiöser Vielfalt von katholischen Religionslehrkräften. Eine explorative Studie, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45/1 (2022) 45–56, 54.

4 Die Verfassenenden des Beitrags schreiben „Interreligiöses Begegnungslernen“ als Eigenname groß, wenn das hochschuldidaktische Ausbildungskonzept im interreligiösen Lernen gemeint ist.

5 Vgl. BOEHME, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer interdisziplinären Didaktik, Freiburg (Breisgau): Herder Verlag 2023.

6 SCHAMBECK, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen / Bristol: Conn 2013 (= UTB 3856), 54.

7 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 2007, 101.

8 Vgl. WILLEMS, Joachim: Art. Interreligiöse Kompetenz, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft 2015, 1, in: https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Interreligi%C3%B6se_Kompetenz__2018-09-20_06_20.pdf [abgerufen am 27.10.2022].

wissenschaften.⁹ Längere Zeit wurde die empirische Forschung zu interreligiösen Kompetenzen als Desiderat beschrieben.¹⁰ Neuere Publikationen weisen auf das Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklungen durch die didaktische Rahmung von interreligiösen Begegnungen in der Hochschullehre hin.¹¹

Um empirisch die komplexen sozialen Interaktionen des Interreligiösen Begegnungslernens in Kompetenzen zu operationalisieren, kann infolge der Kompetenzorientierung auf einen interreligiösen Kompetenzbegriff zurückgegriffen werden, der sich als Bündel von Teilkompetenzen versteht, um interreligiös relevante Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen der Lernenden facettenreich einzufangen.¹² Diese hier vorgeschlagene Konzeptualisierung in verschiedene interreligiöse Kompetenzen deckt sich mit dem religionspädagogischen Forschungsdiskurs und lässt sich wie folgt überblicksartig zusammenfassen:¹³ Kompetenz der interreligiösen Wahrnehmungsfähigkeit, Verfügbarkeit religionskundlichen Wissens über die Weltreligionen, interreligiöse Deutungskompetenz, Kompetenz des reflektierten Perspektivenwechsels, Kompetenz einer vorurteilsbewussten Haltung, soziale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Ambivalenzkompetenz, Differenzkompetenz, interreligiöse Urteilskompetenz.¹⁴

-
- 9 Vgl. zum Beispiel RITZER, Georg: Interesse – Wissen – Toleranz – Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht; eine Längsschnittstudie, Wien / Berlin / Münster: LIT-Verlag 2010 (= Empirische Theologie 19); vgl. BENNER, Dietrich u.a.: Religiöse Kompetenz als Teil pädagogischer Bildung. Eine empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch fundierte Konstruktion ihrer Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn: Schöningh 2011; vgl. WILLEMS, Joachim: Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011; vgl. SCHAMBECK 2013 [Anm. 6]; vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014; vgl. BOSCHKI, Reinhold: Interreligiöses Lernen aus religionspädagogischer Perspektive, in: SCHWEITZER, Friedrich / BRÄUER, Magda / BOSCHKI, Reinhold (Hg.): Interreligiöses Lernen aus religionspädagogischer Perspektive. Eine empirische Untersuchung – religionsdidaktischer Ansätze, Münster, New York: Waxmann 2017 (= Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 10), 33–42; vgl. KNOBLAUCH, Christoph: Potentiale religiöser und interreligiöser Kompetenzentwicklung in der frühkindlichen Bildung. Konstruktion von Wertorientierung und Reflexion existentieller Erfahrungen in einem religiös pluralen Erziehungs- und Bildungsumfeld, Münster / New York: Waxmann 2019.
- 10 Vgl. RITZER, Georg: Religionspädagogische Unterrichtsforschung zu Kompetenzen und Kompetenzentwicklung. Modelle, Ergebnisse und Leerstellen, in: SCHAMBECK, Mirjam / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Was im Religionsunterricht so läuft: Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg / Basel / Wien: Herder 2018, 216–232, 228.
- 11 Vgl. zum Beispiel GARCIA Sobreira-Majer u.a.: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Evaluation von Begegnungslernen in der Religionslehrer/innenausbildung, in: KROBATH, Thomas (Hg.): Interreligiöses Lernen in Begegnung. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT-Verlag: 2014 (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems 9), 155–186; vgl. BOEHME, Katja / HORST, Robin: „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel...“. Zur Auswertung eines Projekts zum fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen am Gymnasium Bammental, Baden-Württemberg, in: ESPELAGE, Christian / MOHAGHEGHI, Hamideh / SCHÖBER, Michael (Hg.): „Die erzählen von ihrer Religion wie ich von meinem Fußballspiel...“. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs, Hildesheim: Georg Olms Verlag 2021 (= Hildesheimer Universitätschriften), 279–290. vgl. RATZKE, Christian: Hochschuldidaktisches Interreligiöses Begegnungslernen. Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Münster, New York: Waxmann 2021.
- 12 Vgl. SCHAMBECK 2013 [Anm. 6], 56.
- 13 Vgl. BOSCHKI / SCHWEITZER / ULFAT 2021 [Anm. 2], 56–69; vgl. GARCIA u.a. 2014 [Anm. 11], 155–186.
- 14 Vgl. RATZKE 2021, 223–238 [Anm. 11].

Die obigen interreligiösen Kompetenzen bilden die Grundlage der in diesem Artikel vorgestellten empirischen Forschungsprojekte zum Interreligiösen Begegnungslernen. Ihr Potenzial und ihre Herausforderungen werden im Rahmen der begrenzten Zeilen innerhalb des Artikels diskutiert.

Hierzu wird zunächst Einblick in die Forschungsdesigns der christlichen (Kapitel 2.1) und der islamischen (Kapitel 2.2) empirischen Forschungsarbeiten gegeben. Anschließend werden Potenziale (Kapitel 3) und Herausforderungen (Kapitel 4) interreligiöser Kompetenzentwicklungen in der Begegnung zwischen Ethik- und Religionsstudierenden in der Hochschullehre herausgearbeitet. Vor diesem Hintergrund wird ein christlich-islamisch diskutiertes Fazit gezogen, welche Potenziale und Herausforderungen in didaktisch reflektierten interreligiösen Begegnungen in der Hochschullehre vorliegen (Kapitel 5).

2. Forschungsdesigns der empirischen Studien zur interreligiösen Kompetenzentwicklung in der Hochschullehre

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die beiden Forschungsdesigns der empirischen Studien zum Interreligiösen Begegnungslernen gegeben. Beide Forschungsarbeiten hatten das Ziel, zu analysieren, inwiefern interreligiöse Kompetenzen bei angehenden Ethik- und Religionslehrkräften entwickelt werden können.

Um Kompetenzpotenziale aufzuzeigen, wird innerhalb der wenigen Zeilen dieses Artikels auf wesentliche Ankerbeispiele der Interviewpartner*innen aus beiden Forschungsarbeiten eingegangen, die vor dem Hintergrund einer christlichen und einer islamischen Perspektive als besonders relevant erscheinen. Hierbei wird die Performanz von Studierenden im Interreligiösen Begegnungslernen interpretiert,¹⁵ um nachvollziehbare Rückschlüsse auf interreligiöse Kompetenzentwicklungen ziehen zu können. Da in beiden Forschungsarbeiten die qualitative Forschung im Vordergrund steht, können Kompetenzzuwächse im engeren Sinne nicht quantitativ gemessen werden. Vielmehr wird das Verhalten der angehenden Ethik- und Religionslehrkräfte vor dem Hintergrund von Selbst- und Fremdaussagen inhaltsanalytisch ausgewertet, um auf geänderte Haltungen, Einstellungen und Fähigkeiten zu schließen. Um die theoretische Sättigung und Breite der Studie zu erhöhen, wurden Proband*innen aus Wien, Kärnten, der Steiermark, Heidelberg, Tübingen und Karlsruhe befragt.

15 Vgl. Vogt, Katrin: Pädagogische Diagnostik. Potentiale entdecken und fördern, in: Ketttschau, Irmhild / Gemballa, Katrin: Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung, Hamburg: bwp@ online 2011, 1–9, 4, <https://www.bwpat.de/content/ht2011/ft11/vogt/index.html> [abgerufen am 27.10.2022].

Die Daten wurden nach der Erhebung anonymisiert und ausgewertet.¹⁶ In der Studie aus islamischer Sicht wird bei der Benennung der Interviewpartner*innen das Kürzel IP (= Interviewpartner*in) angeführt, gefolgt von einer Zahl. Die verwendeten Kürzel beziehen sich auf das Datenmaterial der transkribierten Interviews und die Position. In der Studie aus christlicher Sicht wird der anonymisierte Name und die Zeitmarke der Audioaufzeichnung des Interviews angegeben.

Den Verfassenden ist es wichtig zu betonen, dass die christliche und islamische Perspektive gleichwertig beachtet und Interviewstellen gemeinsam diskutiert wurden, um im interreligiösen Gespräch auf einem gleichberechtigten Niveau zu arbeiten und sich dem methodischen Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit anzunähern.

2.1 Forschungsdesign Studie 1: Interreligiöses Begegnungslernen aus christlicher Perspektive

Die empirische Forschungsstudie zum Interreligiösen Begegnungslernen aus christlicher Perspektive basiert auf einer empirisch-explorativen Untersuchung zu Potenzialen und Herausforderungen interreligiöser Kompetenzentwicklungen im Interreligiösen Begegnungslernen mit sieben Erhebungszeiträumen in Heidelberg, Tübingen, Karlsruhe und Wien. Die qualitative Studie wurde mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews erhoben. Das Sample setzte sich aus zehn Studierenden zusammen, die in jeweils einem Interview freiwillig Auskunft gaben: eine jüdische, zwei katholische, zwei evangelische und zwei muslimische Studierende sowie eine Studierende des Fachs Ethik/Philosophie. Bei den Erhebungsorten handelte es sich um die PH Heidelberg (3x), die Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg (1x), die PH Karlsruhe (2x), die Universität Tübingen (1x), die KPH Wien/Krems (2x) und die IRPA Wien (2x).¹⁷

Aus dem daraus generierten Datenmaterial wurden Kategorien gebildet und das in der Theorie entwickelte interreligiöse Kompetenzstufenmodell geprüft. Interreligiöse Lernprozesse konnten sichtbar gemacht werden, indem Interviewstellen der Operationalisierung interreligiöser Teilkompetenzen im Kompetenzmodell zugeordnet wurden.¹⁸ In dieser Herangehensweise konnten relevante Inter-

16 MEYER, Christian / MEIER ZU VERL, Christian: Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer VS 2014, 245–259, 256.

17 Vgl. RATZKE 2021 [Anm. 11], 153.

18 Vgl. RATZKE 2021[Anm. 11], 110f.

viewstellen mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert, kontextualisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet werden.¹⁹

Untersuchungsgegenstand war das Fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen. In Phase (1) erarbeiten die Studierenden ein ausgewähltes Thema aus ihrer eigenen Fachperspektive zum Thema Gotteslehre. In Phase (2) und (3) versammeln sich die Studierenden und ihre Dozierenden gemeinsam im Rahmen des interreligiösen Studientags. Dort wird die eigene Fachperspektive allen Teilnehmenden präsentiert und anschließend in interreligiösen Gruppendiskussionen diskutiert. Phase (4) ist als Reflexionsphase gestaltet: Zunächst reflektieren die Studierenden innerhalb der interreligiösen Gruppen ihre Erfahrungen, woran sich eine weitere Reflexionsphase in der eigenen Fachgruppe je nach Religion bzw. Weltdeutung anschließt.²⁰

Weiterer Untersuchungsgegenstand ist das interreligiöse Lernen in Begegnung in der Ausbildung zur Religionslehrkraft an der KPH Wien/Krems. Katholische, evangelische, orthodoxe und muslimische Studierende durchlaufen interreligiös angelegte Module, nehmen an im Teamteaching organisierten interreligiösen Lehrveranstaltungen teil und treffen sich an einem interreligiösen Begegnungstag.²¹

2.2 Forschungsdesign Studie 2: Interreligiöses Begegnungslernen aus islamischer Perspektive

Für die Erhebung von Einstellungen und für diesen Artikel relevante Eigeneinschätzungen von islamischen Religionslehrer*innen bietet sich die Einzelfallstudie an, da hier die persönlichen Lebenswelten der Befragten im Zentrum stehen. Als Befragungsform wurde daher das episodische Interview ausgewählt, das auf Erzählungen zu bestimmten Abschnitten des Lebens der befragten Person Bezug nimmt und der Gattung narrativer Interviews zugeordnet wird, deren Aufmerksamkeit auf vom bzw. von der Interviewten erzählten Situationen bzw. Episoden gerichtet ist, die für die Forschung relevant erscheinen.²²

Für die Wahl der Interviewpersonen wurden sechs Kriterien berücksichtigt, um zu möglichst unterschiedlichen Erfahrungen zu gelangen:

19 Vgl. RATZKE 2021 [Anm. 11], 112–152.

20 Vertiefend nachzulesen in BOEHME, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: KROBATH, Thomas/LINDNER, Doris/PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Interreligiöses Lernen in Begegnung, Berlin / Münster: LIT-Verlag 2019, 287–306, 296.

21 Vertiefend nachzulesen in GARCIA u.a. 2014 [Anm. 11], 155–186; Vgl. KROBATH 2014 [Anm. 11], 13–34.

22 Vgl. FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2014 (= Rororo Rowohlt's Enzyklopädie), 239.

- Geschlecht: Inwiefern unterscheiden sich die Wahrnehmungen zwischen den Geschlechtern?
- Alter: Wie zeigen sich die Wahrnehmungen bei jüngeren und wie bei älteren Personen?
- Herkunft: Welche Rolle spielt die Herkunft der Interviewpartner*innen?
- Ausbildung und Lehrerfahrung: Welche Bedeutung wird der Ausbildung und Erfahrung beigemessen?
- Sozialisation: In welchen Segmenten zeigen sich die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Kontexten, in denen die Interviewpersonen aufgewachsen sind?
- Schulform: Wie abhängig ist die interreligiöse Kompetenzentwicklung von der Schulform, in der die Interviewpartner*innen tätig sind?

Von insgesamt 74 (52 in der Steiermark und 22 in Kärnten) im Dienst stehenden Religionslehrer*innen wurden mit 15 Personen Interviews durchgeführt (10 aus der Steiermark und 5 aus Kärnten), wobei versucht wurde, eine maximale Variation der Auswahlkriterien anzuwenden und möglichst unterschiedliche Personen auszuwählen.

Für das Auswertungsverfahren wurde, wie bereits erwähnt, die induktive, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, um die Texte systematisch zu analysieren. Als Unterstützung bei der Codierung des Textmaterials diente die Software MAXQDA.

Die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen nahm im Rahmen ihrer Ausbildung am interreligiösen Begegnungstag an der KPH Wien/Krems an der Studie teil. In episodischen Interviews reflektierten die Studierenden ihre Erkenntnisse aus dem Begegnungstag und deren Mehrwert für ihren Beruf sowie ihre eigenen Erfahrungen aus der Schulpraxis, die sich im Rahmen interreligiöser Begegnung ergeben.

Vor dem Hintergrund beider empirischer Studien lassen sich Potenziale und Herausforderungen des Begegnungslernens herausarbeiten, die nachfolgend bedacht werden.

3. „Ich merke, wie nachhaltig mich das beeinflusst hat“ – Potenziale in der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen durch die Begegnung von Ethik- und Religionsstudierenden in der Hochschullehre

Auf Basis der empirischen Datenlage können Potenziale explorativ erkundet werden; so zeigt sich u. a., dass die Begegnung von Studierenden unterschiedlicher Religion bzw. Weltdeutung zur Reflexion von Vorurteilen führen kann. Insofern kann die Begegnung von Studierenden der Fächer Ethik und Religion nachhaltig zum Nachdenken und Reflektieren über die eigene Haltung anregen. Im nächsten Absatz werden die Potenziale dargelegt, die sich in Begegnungen zwischen Studierenden zeigen.

Potenzial 1: Abbau von Vorurteilen

Ein durch Medienberichte vorgeprägtes, verzerrtes Bild von den Mitmenschen kann sowohl die Begegnung als auch die interreligiöse Kompetenzentwicklung negativ beeinflussen. Mediale Bilder wirken sich auf die Bevölkerung aus, wodurch Vorurteile entstehen und Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen sich voneinander distanzieren können.

Ein Fehlen des Kontakts mit Menschen anderer Religionen und Konfessionen wird von Paul²³, einem evangelischen Studierenden aus Wien, der privat kaum islamische Religionslehrpersonen kennt, geschildert: *„[N]ur den, der an unserer Schule vorbeischaute und jetzt an der IRPA²⁴. So denken sonst, in meinem Bekannten- und Verwandtenkreis finden sich keine muslimischen Religionslehrer bzw. überhaupt Muslime. Also wenig Kontakt außerhalb der Schule halt. Außer meine Schüler und die Eltern halt von ihnen ja.“²⁵*

Im Folgenden wird auf Vorurteile eingegangen, die die Teilnehmenden in Begegnungen entweder erlebt oder gezeigt haben. Diese können bei Studierenden bereits vorhanden sein, aber auch erst im Rahmen der hochschuldidaktischen Kooperation entstehen, wodurch die interreligiöse Begegnung ebenso scheitern kann.

Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass die Begegnung grundsätzlich auf Vorurteile Einfluss nehmen kann. Dies sei vordergründig möglich, wenn die Teilneh-

23 Pseudonym – zwecks der Anonymisierung wurden alle Namen der Teilnehmenden geändert.

24 IRPA – privater Studiengang für die Ausbildung islamischer Religionslehrer*innen an Pflichtschulen in Wien

25 Interview mit Paul: #00:23:58-5#.

menden „über ihre eigene Religion reflektieren“²⁶. Diese Aussage des muslimischen Teilnehmenden Bilal kann darauf hindeuten, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen (Nicht-)Religiosität die Menschen zu neuen Erkenntnissen bringen kann. Möglicherweise können auch bereits bestehende Vorurteile abgebaut und die Bildung neuer verhindert werden, was die interreligiöse Kompetenzentwicklung begünstigt.

Der konfessionslosen Studierenden Silvia aus Heidelberg zufolge habe sich bei ihr durch die Begegnung mit anderen Studierenden „tatsächlich [...] einiges verändert“ – in erster Linie im Rahmen des eigenen „Studiums und vor allem während des letzten Semesters“.²⁷ Sie selbst besuchte keinen Religions-, sondern durchgängig Ethikunterricht. Sie sei „nichtreligiös erzogen worden“²⁸, da ihre Familie aus der Kirche ausgetreten ist, „und irgendwie gab es sehr viele negative Assoziationen mit Religion, Glaube und Gott“²⁹. Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass die Einbindung konfessionsloser Studierender in das interreligiöse Lernen zu eigener Veränderungen führen kann, auch wenn wenige religiöse Vorerfahrungen vorliegen.

Da die Eltern bzw. Familienmitglieder der Befragten der Institution Kirche kritisch gegenüberstehen, vertrat auch Silvia folgende Meinung: „[H]alt früher immer ja jeder, der glaubt, ist halt voll [...] bescheuert, also wenn man es jetzt mal [...] ja herunterbricht, dachte ich halt immer, das verstehe ich nicht, wie kann man denn an so etwas glauben und mit Bibel [...], das hat sich doch nur irgendjemand ausgedacht und so.“³⁰ Silvia berichtet offen über ihre Vorurteile religiösen Menschen gegenüber, über ‚kein Verständnis‘ für ihren Glauben. Mit der Zeitangabe ‚früher‘ will sie offenbar darauf hinweisen und unterstreichen, dass es sich um eine Einstellung handelt, die sich mittlerweile – so die Annahme – durch das Studium und durch Begegnungen mit Studierenden anderer Religionen und Weltdeutungen geändert hat.³¹

Dass die Teilnehmenden mit gewissen Vorurteilen in die Begegnung mit Personen anderer Konfession treten, lässt auch die Aussage von Paul vermuten. Von den muslimischen Teilnehmenden zeigte er sich „ganz überrascht“³². In dieser

26 Vgl. Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 93).

27 Interview mit Silvia: #00:13:55-9#.

28 EBD.

29 EBD.

30 EBD.

31 Vgl. UNSER, Alexander: Social inequality and interreligious learning, Wien, Zürich, Münster: 2019 (= Empirische Theologie, Band 32).

32 Interview mit Paul: #00:23:58-5#.

Aussage formuliert Paul explizit eine Emotion, nämlich Überraschung, die das Vorurteil in ihm auslöste. Er hatte mit diesem Bild von muslimischen Teilnehmer:innen nicht gerechnet, denn er trug offenbar ein anderes konstruiertes Bild einer muslimischen Person in sich. Es kann daher auch begründet angenommen werden, dass Paul mit spezifischen Vorurteilen in die Begegnung eingestiegen ist. Paul zufolge seien „die beim IRPA Treffen [...] doch eher alle aufgeschlossen. Und sie sind sehr aus sich heraus gegangen und haben alle geredet“³³. Der interreligiöse Begegnungstag führte somit zur Enthüllung Pauls scheinbar hervortretenden Vorurteils, weil die Begegnung mit Menschen anderer Konfession bei ihm für eine positive Überraschung sorgte.

Die bestehenden Vorurteile auf Seite der angehenden Lehrpersonen können die Interaktion und Kommunikation im schulischen Kontext hindern und beeinflussen. Die Begegnung in der Hochschullehre kann den Vorurteilsabbau fördern. So lässt sich das Potenzial der Begegnung zwischen Religions- und Ethikstudierenden in einer darüber hinaus zu diskutierenden Forschungsthese insofern zusammenfassen, als dass Ethikstudierende persönliche Fragen, eigene Vorannahmen und mögliche Vorurteile in Begegnungen mit Religionsstudierenden reflektieren und bisweilen ändern können.

Die Begegnung mit Menschen unterschiedlicher Religion bzw. Weltdeutungen kann Studierende dazu befähigen, reziproke Skepsis und Vorurteile abzubauen sowie Toleranz, Respekt und Wertschätzung zu entwickeln. Zugleich bieten Begegnungen laut Beilschmidt die Chance, über eigene kulturelle Prägungen zu reflektieren, „hinter Klischees zu blicken, eine Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung zu entwickeln, und ermöglichen eine öffentliche Auseinandersetzung mit Rassismus und Vorurteilen“³⁴.

Potenzial 2: Entwicklung einer religionssensiblen Haltung und Neugier am anderen

In ihren Interviews berichten die Befragten über unterschiedliche weitere Potenziale, die die Begegnungen zwischen Ethik- und Religionsstudierenden in der Hochschullehre mit sich bringen. Ihren Aussagen zufolge kann die Begegnung das Interesse für den anderen wecken, Haltungen ändern, das Zusammenleben erleichtern und Akzeptanz fördern. Ferner wird auf das Verständnis füreinander hingewiesen, das sich in diesem Rahmen entwickelt und das für ein gutes Mitei-

33 EBD.

34 BEILSCHMIDT, Theresa: Begegnungen schaffen in einer Gesellschaft der Vielfalt, in: ESPELAGE / MOHAGHEGHI / SCHOBER 2021 [Anm. 11], 187–201, 193.

inander in einer pluralen Gesellschaft unabdingbar ist, wie Höbsch formuliert: „Die wichtigste Voraussetzung für den Dialog sind nicht Fachkenntnisse, sondern Anerkennung des Anderen und Interesse. Jeder Dialog beginnt mit dem Interesse am Anderen.“³⁵

In seinen Aussagen benennt der befragte muslimische Interviewpartner Bilal aus Tübingen das Interesse als Grundvoraussetzung der Begegnung. Bilals Aussage zufolge sollten die Teilnehmenden an der Begegnung in erster Linie *„Interesse für die andere Überzeugung haben, ohne Interesse wird man nicht weit kommen“*³⁶. Die muslimische Interviewpartnerin Aliyah weist auf das Verständnis für die anderen hin und betrachtet die Begegnungen als mögliche Chance, dieses auszuweiten: *„Und diese Begegnungen werden einfach mehr Verständnis bringen dem Gegenüber.“*³⁷ Den Aussagen zufolge kann das Interesse die Menschen dazu bewegen, einander zu begegnen und die eigenen Haltungen auf Dauer zu ändern.

Auch für den muslimischen Absolventen Noah seien Begegnungen *„eine sehr gute Möglichkeit, [...] damit man die anderen auch richtig akzeptiert oder annimmt“*³⁸. Noah zufolge sorgen Begegnungen für ein gutes Miteinander und stärken die gesellschaftliche Kohäsion.

Für eine solche Begegnung sind vorwiegend jene Menschen offen, die Interesse am anderen und am Dialog haben. Dazu meint Silvia, es seien *„halt wirklich wenig Leute dabei, die dachten ‚ok an der Moschee gibt es jetzt Extremisten‘ oder so, das würde ich halt schon einmal ausschließen, also sonst wären die Leute wahrscheinlich nicht an diesem Tag dagewesen“*³⁹.

Das Interesse am anderen, aber auch die Gespräche im Rahmen der Begegnung haben bei ihr dazu geführt, dass sie angefangen hat, religiöse Menschen und ihre Überzeugungen zu verstehen und zu akzeptieren. Dies lässt sich empirisch anhand von Silvias Eindrücken darlegen. Sie *„würde niemals jetzt zum Christentum konvertieren, aber irgendwie dieser Gedanke, dass da noch eine höhere Macht einfach etwas Göttliches [existiert], scheint mir gar nicht mehr so abwegig“*⁴⁰.

35 HÖBSCH, Werner: Miteinander und auf Augenhöhe. Grundlagen des Dialogs der Religionen, in: BERTELS, Gesa / HETZINGER, Manuel / LAUDAGE-KLEEBERG, Regina (Hg.): Interreligiöser Dialog in Jugendarbeit und Schule, Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2013, 29–38, 32.

36 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 95).

37 Interview mit Aliyah: (IP1, Pos. 121).

38 Interview mit Noah: (IP5, Pos. 145).

39 Interview mit Silvia: #00:12:01-0#.

40 EBD.: #00:13:55-9#.

Die Begegnungen haben bei Silvia offenbar auch das Interesse für die Lehren und die Schriften der Religionen geweckt. Sie findet außerdem das, was man „in der Bibel liest oder auch im Koran oder so [...], irgendwie sehr spannend [...] und auch wegweisend“⁴¹.

In Bezug auf andere Religionen, Überzeugungen und ihre religiösen Schriften wisse Silvia selber „gar nicht wieso, aber dieses Thema hat [...] [mich] schon immer beschäftigt und aus dieser anfänglichen Ablehnung ist tatsächlich so etwas [...] wie eine Akzeptanz und auch teilweise Übernahme sozusagen geworden“⁴². Aus dieser Aussage kann geschlossen werden, dass sich Silvia im Rahmen der genannten Begegnung mit dem Glauben von Religionsstudierenden intensiv auseinandergesetzt hat, was darauf hindeutet, dass sie Interesse an den anderen hatte. Silvia hat nach eigener Aussage ein „Stück weit ein bisschen mehr [meine] eigenen Glaubenssätze und Werte gefunden und habe auch religiöse Menschen mehr verstehen gelernt und auch akzeptiert mehr als vorher“⁴³. Silvia verweist hierbei wieder mit ‚vorher‘ in die Vergangenheit und somit auch auf den Prozess ihrer Einstellungsänderung.

Durch die Begegnungen und das bessere Kennenlernen von Menschen und ihrer Glaubenspraxis bemerkte Silvia, dass Religionen differenzierter sind, als sie es angenommen hat. So stellt Silvia Folgendes fest: „[Ich] lehne das halt nicht mehr so ab wie noch vor ein paar Jahren, weil ich einfach festgestellt habe, dass das so viele Facetten hat.“⁴⁴ Diese Aussage lässt schlussfolgern, dass die in Religionen vorhandenen Unterschiede zu Veränderungen in der Haltung bei Teilnehmenden führen kann.

Die Begegnungen öffnen das Bewusstsein, eröffnen die Bereitschaft und erweitern den Horizont. Erfahrungslernen wirkt tief in den Menschen, daher bieten Begegnungen dieser Art viel Potenzial. Wenn Silvia über Änderungen bei sich selbst spricht, ist sie der Meinung, es könne nicht an einem Tag „jetzt wirklich eine Haltung geändert“⁴⁵ werden, aber sie denkt, „dass viele Leute so ein bisschen Berührungsängste verloren haben“⁴⁶.

Ihr zufolge ist dieser eine Tag unzureichend, um eine innere Haltung langfristig zu verändern. Die angeführte Aussage lässt darauf schließen, dass Silvia die

41 EBD.

42 Interview mit Silvia: #00:13:55-9#.

43 EBD.: #00:26:24-8#.

44 EBD.: #00:13:55-9#.

45 Interview mit Silvia: #00:13:55-9#.

46 EBD.: #00:12:01-0#

Meinung vertritt, dass die ursprüngliche Haltung der Teilnehmenden gegenüber anderen Religionen erst durch mehrmalige Begegnungen beeinflusst und verändert werden könne. Jedoch kann ebenso argumentiert werden, dass bereits eine einmalige Gelegenheit der Begegnung zu Veränderungen bei den Teilnehmenden führen kann, weil Lernende die Begegnungen konkret nutzen, um sich von der interreligiösen Begegnung anregen zu lassen. Dies ist jedoch höchst individuell und kontextuell zu betrachten, weil die Teilnehmenden als heterogene Studierendengruppe mit unterschiedlichen Vorerfahrungen an der Begegnung teilnehmen.

Potenzial 3: Entwicklung von Kooperationsfähigkeit zwischen Ethik- und Religionslehrkräften

In seinem Werk *Nichtchristliche Religionen im Unterricht, Schwerpunkt Islam*⁴⁷ weist Lähnemann auf die Notwendigkeit einer Begegnung hin, anhand welcher verschiedene Kooperationsebenen entfaltet werden können. So lässt sich die Entwicklung von einer Kooperationsfähigkeit der Studierenden als ein weiteres grundlegendes Potenzial in der Begegnung von Ethik- und Religionsstudierenden identifizieren. Dies liegt darin begründet, dass Ausbildungsformate in der Hochschullehre wie das Heidelberger Fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen, die Ethik- und Religionsstudierenden zusammenführen, Vertrauen und Verständnis für die Methodik und Arbeitsweise des jeweils anderen ermöglichen können.

Sich der eigenen Sichtweise bewusst zu werden und die religiösen Werte der anderen Person kennenzulernen kann ein erster wertvoller Schritt hin zu einer gemeinsamen Kooperation in der späteren Schulpraxis darstellen.

Die didaktisch begleiteten Begegnungen können dafür einen geeigneten Rahmen bieten. Der Studierenden Silvia zufolge lasse sich *„das einfach auf einer kleineren Ebene schon gut machen, indem man halt, wenn es [...] Ethik- und Religionsunterricht gibt, dass man da mal zusammen unterrichtet [...], also solche Sachen fände ich glaube ich total gut“*⁴⁸.

Auch aus empirischer Perspektive wird deutlich, dass interreligiöse Begegnungen im Studium die Kooperationsfähigkeit unterstützen und für die zukünftige Schulpraxis förderlich sein können. In diesem Zusammenhang berichtet Bilal von seiner Erfahrung: *„Wir haben mit Menschen Dialoge geführt, die wir dann später in den Schulen, wenn wir arbeiten, einige auch sicherlich wieder antreffen wer-*

47 Vgl.: LÄHNEMANN, Johannes: *Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt: Islam*, Gütersloh: Mohn 1977 (Handbücherei für den Religionsunterricht 21), 14f.

48 Interview mit Silvia: #00:13:55-9#.

den. Das heißt, die Beziehung wurde schon im Studium aufgebaut, was natürlich sehr schön ist.“⁴⁹

Diese Aussage unterstreicht die Annahme, dass die Teilnehmenden einer Vorbereitungsphase für die Schulpraxis und dem Kennenlernen der zukünftigen Kolleg*innen im Rahmen des Studiums ein bedeutendes Gewicht beimessen. Solche didaktischen Vorbereitungsphasen sind Bilal zufolge u. a. deshalb wichtig, denn so *„erfahren sie [nichtmuslimische Studierende] eben im Umgang miteinander, wie Muslime leben, an was Muslime glauben“*⁵⁰.

Diese Kenntnisse sind nach Leyan, einer weiteren muslimischen Studierenden und Religionslehrerin, nicht nur für das Schulleben wichtig, sondern auch *„außerhalb der Schule eigentlich spätestens dann, wenn man vielleicht im Job einmal jemanden kennengelernt hat, der eine andere Religion hat“*⁵¹. Diese Aussage zeigt, dass für Leyan die Kooperation für das schulische Leben bedeutsam ist, und lässt sich mit der Annahme von Fussangel und Gräsel verbinden, dass *„kooperierende Lehrkräfte zu einem besseren Schulklima beisteuern, in höherem Maße ihre eigene Effektivität als Lehrperson wahrnehmen und ein besseres Klassenmanagement zeigen“*⁵².

Einige der befragten christlichen und muslimischen Teilnehmer:innen meinen, dass sich dieses didaktische Setting in der Hochschullehre auf den schulischen Kontext nicht ganz einfach übertragen ließe. Dies bringt Silvia beispielsweise folgendermaßen zum Ausdruck: *„Die Schüler sind halt oft auch noch nicht volljährig, [...] dann hat man die Eltern da, braucht man erst das Einverständnis, und ich finde halt auch, das, was diesen Begegnungstag auch so was den so gut gemacht hat, war eben, dass man die Personen, die da mitgemacht haben, nicht gut kannte, also ich stelle mir das halt im Klassenverband schwierig vor, wenn man halt sich schon ziemlich gut kennt, sich jeden Tag eh schon in der Schule sieht.“*⁵³ Silvias Aussage deutet darauf hin, dass es für interreligiösen Begegnungen entscheidend ist, wer wen trifft und vor allem auf welcher Ebene. Die Schüler*innen kennen sich und haben Bilder voneinander konstruiert, die im Rahmen eines Projektes, welches an einem Tag stattfindet, nicht unbedingt geändert werden können. Andere Erfahrungen zeigen, dass interreligiöse Begegnungen mit geringen Ver-

49 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 43).

50 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 43).

51 Interview mit Leyan: (IP11, Pos. 138).

52 FUSSANGEL, Kathrin / GRÄSEL, Cornelia: Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf, in: TERHART, E. / BENNEWITZ, H. / ROTHLAND, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl., Münster / New York: Waxmann 2014, 667–682, 668.

53 Interview mit Silvia #00:16:54-0#.

änderungen im Vergleich zu den erprobten Situationen im Rahmen des Studiums in der Schule unmittelbar umgesetzt werden können.⁵⁴

Interreligiöse Begegnungssituationen können Studierenden eine Vorbereitung für ein Leben und Handeln in einer an Kulturen und Religionen heterogenen Schullandschaft ermöglichen. Die Lernenden können sich in dieser orientieren, indem sie im Vorfeld im Rahmen ihrer Hochschulausbildung voneinander lernen, um eine Kooperationsfähigkeit zu erwerben und dadurch interreligiös kompetent agieren zu können.

4. „Man hat sich klar von uns abgegrenzt“ – Herausforderungen in der interreligiösen Kompetenzentwicklung in Begegnung zwischen Ethik- und Religionsstudierenden in der Hochschullehre

Im Hinblick auf die Aussagen der Befragten lässt sich festhalten, dass interreligiöse Begegnungen nicht nur Potenziale in sich tragen, sondern auch von unterschiedlichen Herausforderungen begleitet sind. Im Folgenden wird auf zwei wesentliche Herausforderungen eingegangen.

Herausforderung 1: Die eigene Haltung in der interreligiösen Begegnung reflektieren können

Die einschlägige Fachliteratur führt zahlreiche Haltungen an, die für die interreligiöse Begegnung und interreligiöse Kompetenzentwicklung bedeutsam sind: Nach Willems gehören hierzu Respekt, Empathie und Akzeptanz.⁵⁵ Schweitzer fasst diese Haltungen in die Kategorien Toleranz, wechselseitiger Respekt, Anerkennung des anderen, Offenheit gegenüber anderen Religionen und Weltdeutungen zusammen.⁵⁶

Im empirischen Datenmaterial lassen sich verschiedene Interviewstellen in Hinblick auf Haltungen der Teilnehmenden deuten. Für Bilal sei es wichtig, dass „man aufeinander zugeht oder zugehen kann, [...] weil nicht alle das auch schaffen, so offen zu sein, etwas Neues zuzulassen“⁵⁷. Bilal spricht hierbei die Tatsache an, dass nicht alle am Dialog und an der Begegnung Beteiligten auch Offenheit für Neues, in diesem Fall für neue Erfahrungen, mitbringen.

54 Vgl. BOEHME, Katja / HORST, Robin [Anm. 11], 282–288.

55 Vgl. WILLEMS 2011 [Anm. 7], 114f..

56 Vgl. SCHWEITZER 2014 [Anm. 8], 151f.

57 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 89).

Silvia stellt fest, dass sich ihre eigenen Haltungen und Einstellungen im interreligiösen Lernen wesentlich von denen ihrer Studienkolleg*innen unterscheiden. Sie bringt der Institution Kirche und der Religion an sich wenig Anerkennung entgegen. Dies merkt sie auch in der Begegnung und in Gesprächen mit Kolleg*innen: „[N]ochmal innerhalb des Seminars, nicht nur durch die Lehrinhalte, sondern auch durch die Studenten, die die Seminare besuchen, dass ich gemerkt habe, irgendwie komme ich mit denen nicht auf eine Ebene. Also das ist jetzt nicht so, als würde ich die nicht mögen oder so, sondern ich merke einfach, das ist so unterschiedlich von mir, also ich kann jetzt nicht so tun, als könnte ich das irgendwann so richtig durchblicken, was da läuft so. Und das ist auch ok, das ist auch eine Erkenntnis, die ich für mich [...] gewonnen habe.“⁵⁸ Nichtsdestotrotz sieht sie offenbar einen Gewinn darin, in die Begegnung mit angehenden Religionslehrkräften gegangen zu sein. In dieser Aussage zeigt sich wenig Offenheit gegenüber dem Anderen. Bei einer solchen Haltung besteht die Gefahr, als Lehrperson diese zu verstetigen und sie möglicherweise auf andere Menschen zu übertragen.

Es lässt sich festhalten, dass interreligiöse Begegnungen von allen Beteiligten eine Reihe von Haltungen verlangt, wie etwa Respekt, Akzeptanz, vorurteilsbewusste Kommunikation, aber auch Interesse für das jeweilige Gegenüber sowie die Bereitschaft, über unterschiedliche Gottes- und Menschenbilder zu diskutieren und diese zu akzeptieren. Da eine solche Offenheit jedoch nicht immer vorhanden ist, sind die Begegnungsteilnehmenden individuell dazu aufgefordert, mit den Defiziten des Gegenübers zu rechnen und diese zu akzeptieren. Dadurch wird ein wohlwollender und wertschätzender Umgang nuanciert.

Herausforderung 2: Umgang mit Ängsten in der Begegnungssituation

Ausgehend von der Analyse des empirischen Materials lässt sich schlussfolgern, dass das Hochschuldozierenden unterschiedliche Ängste, die bei den Teilnehmenden in Begegnungssituation entstehen können, konsequent aufnehmen sollten. Vor diesem Hintergrund werden im Rahmen der Begegnung zwischen Studierenden zunächst die Gemeinsamkeiten der Religionen gesucht und erörtert, um danach Ängste zu reflektieren und nach Möglichkeit abbauen zu können.

Anfangs sind häufig Berührungängste vorhanden, die zuweilen aufgrund des fehlenden Kontakts vorliegen. Solche Ängste machen es herausfordernd, in eine Dialogsituation zu treten, denn diese erfordert dem Tübinger Studierenden Bilal zufolge das Wagnis des ersten Schritts, der sich wiederum individuell unter-

58 Interview mit Silvia: #00:26:24-8#.

scheide, und es sei „natürlich immer schwierig, zu sagen, ‚Ok, ich lasse etwas Fremdes in meine Welt‘, manche sind sehr nervös bei diesem Schritt“⁵⁹.

Diese vorkommenden Ängste können überwunden werden, wenn die Teilnehmenden bereit sind, aufeinander zuzugehen, in den Kennenlernprozess einzutreten und das Gegenüber in seiner Ganzheit anzunehmen. Eine echte Begegnung beginnt erst dann, wenn ein Mensch den anderen so wahrnimmt, wie er ist, mit all seinen Unterschieden, in seinem Dasein, zunächst unabhängig davon, welche Ansichten er vertritt.

Vor dem Hintergrund islamischer Religionspädagogik und interreligiöser Begegnungserfahrungen lässt sich betonen: „Menschen können einander nur begegnen, wenn sie zurücklassen, was sie an Vorverständnissen mitbringen, wenn Sie sich ernsthaft einlassen auf die Andere, den Anderen und einen wirklichen Dialog führen.“⁶⁰ Die Begegnung hat das Potenzial, die Ängste der Teilnehmenden zu überwinden und Vertrauen aufzubauen.

Darüber hinaus meint Bilal, dass Mut für interreligiöse Begegnungen eine wesentliche Rolle spiele, denn „sich zu trauen ist ganz wichtig“⁶¹. Die Ängste sind dieser Aussage inhärent, mit der Formulierung „sich zu trauen“⁶² wird auf die Überwindung dieser hingewiesen.

Die Befragten erwähnen darüber hinaus auch weitere Ängste, welche die interreligiöse Begegnung begleiten können. Dazu zählt nach Bilal auch die Besorgnis, die Grenzen zu überschreiten, sowie die Befürchtung, nicht verstanden zu werden: „Weil nicht wirklich irgendeine Person weiß, ok, wo sind die Grenzen, wo sind sie nicht, was kann man dann tun, was darf man nicht.“⁶³

Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet Silvia auch über die Möglichkeit, im Rahmen der Begegnung mit anderen Studierenden unterschiedlicher Religion Fragen zu stellen, die die Teilnehmenden intensiv beschäftigen. „Es sei auch nicht mega-komisch, dass ich die Frage gestellt habe, und die Person hat mir dann auch geantwortet [...] Also es war wirklich eine angenehme Atmosphäre, um auch über kritischere Sachen zu reden zumindest in unserer Gruppe.“⁶⁴ Die Aussage

59 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 89).

60 SHAKIR, Amena: Die Bedeutung Bubers für Europas Muslime, in: KROBATH, Thomas / SHAKIR, Amena / STÖGER, Peter (Hg.): Buber begegnen. Interdisziplinäre Zugänge zu Martin Bubers Dialogphilosophie, Wuppertal: Arco Wissenschaft 2017 (= Arco Wissenschaft Band 28), 47–65, 51.

61 Interview mit Bilal: (IP2, Pos. 89).

62 EBD.

63 EBD.: (IP2, Pos. 31).

64 Interview mit Silvia: #00:02:06-0#.

lässt vermuten, dass Silvias Frage latent mit Ängsten verbunden war und sie sich nicht traute, die Frage gleich zu stellen. Mit der Bezeichnung „mega-komisch“ hebt sie die Besorgnis einer möglichen schwierigen Ausgangssituationen hervor.

In der Einstiegsphase und zu Beginn der Begegnung musste sich die katholische Studierende Helena aus Heidelberg in einer Situation „schon zusammenreißen, weil ich selbst nicht wusste, ob ich etwas falsch gemacht hatte oder ob es die Tendenz war. Also die Stühle waren im Stuhlkreis aufgestellt, wir hatten mehrere Muslime in unserer Gruppe, davon zwei männliche Muslime. Die Sitzordnung gestaltete sich so, dass ich in dem Sitzkreis neben den beiden männlichen Muslimen saß, die dann ihre Stühle demonstrativ von mir wegschoben, sodass ich zunächst etwas überfordert war, ob ich denen [...] irgendwie zu nahe getreten wäre nur dadurch, dass ich mich neben sie setzte, aber es war nun einmal der letzte verbliebene Platz.“⁶⁵ Um darauf eine Antwort zu finden und die Situation für sich zu klären, suchte Helena nach Unterstützung und wendete sich an eine Teilnehmerin, die sie als Expertin sieht. Sie hat „in der Pause mit der Muslimin darüber geredet, ob das von meiner Seite einfach ein Fehler gewesen wäre und sie meinte nein, das sei einfach vonseiten der männlichen Muslime ein Zeichen von Respekt, dass sie mir nicht zu nahetreten wollten.“⁶⁶ Indem die katholische Studierende Helena ihre Handlung als möglichen Fehler einordnete und Sorge trug, den muslimischen Kollegen zu nahe getreten zu sein, führte sie vorhandene Ängste an, eine Grenze zu überschreiten. Diese Ängste können sich im Rahmen der Begegnung offenbaren und offenbleiben, wenn diese Situation nicht reflektiert wird.

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass Ängste, Besorgnis und Befürchtungen von Studierenden unterschiedlicher Religion bzw. Weltdeutung im Begegnungslernen vorkommen und Lernprozesse anregen können, wenn die konkreten Ängste der Teilnehmenden begleitet durch die Hochschullehrenden reflektiert werden. Um diesen individuellen Erfahrungen der Lernenden gerecht zu werden, kann eine subjektorientierte und konstruktivistisch angelegte Reflexion im Anschluss der Begegnung unterstützen, etwaige kritische Momente angeleitet durch Hochschuldozierende und im Rahmen der individuellen Betrachtung kritischer Momente zu beleuchten.

65 Interview mit Helena: #00:04:20-5#.

66 EBD.

5. Fazit: Interreligiöse Kompetenzentwicklungen durch reflektierte Begegnungen als Chance in der Hochschullehre

In diesem Beitrag wurde die Frage beleuchtet, inwiefern das Begegnungslernen zu interreligiösen Kompetenzentwicklungen in der Hochschullehre beitragen kann. Vor dem Hintergrund zweier empirischer Forschungsarbeiten zum Interreligiösen Begegnungslernen wurden Potenziale und Herausforderungen aus einer gemeinsamen christlich-islamischen Perspektive diskutiert, um Entwicklungsoptionen im Begegnungslernen zur Diskussion zu stellen.

Beide empirischen Forschungsarbeiten konnten aufzeigen, dass im Begegnungslernen die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen tragfähig ist und nachhaltig unterstützt werden kann: Die Fähigkeit der interreligiösen Wahrnehmungsfähigkeit, die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, die Entwicklung einer Ambiguitätsakzeptanz und die Reflexion von Stereotypen bzw. Vorurteilen bei angehenden Ethik- und Religionslehrkräften erscheinen neben weiteren Kompetenzen als entwicklungsfähig.

Fokussiert in der Inhaltsanalyse innerhalb dieses Artikels konnten insbesondere Potenziale im Bereich des Abbaus von Vorurteilen, der Reflexion einer religions-sensiblen Haltung und der Entwicklung einer Kooperationsfähigkeit zwischen Ethik- und Religionslehrkräften aus empirischer Sicht zur weiteren Diskussion herausgearbeitet werden (Kapitel 3).

Demgegenüber dürfen Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten nicht verschwiegen werden. Bereits die Analyse und Kontextualisierung weniger Interviewstellen konnte verdeutlichen, dass ambivalente Haltungen von Teilnehmenden und aufkommende Ängste, Besorgnis und Befürchtungen im Begegnungslernen konsequent und aus Sicht der lernenden Teilnehmenden zu reflektieren sind (Kapitel 4).

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Fazit ziehen, dass am Begegnungslernen beteiligte Hochschullehrende subjektbezogene und konstruierte, individuelle Haltungen relevanter Studierendenäußerungen konsequent aufnehmen und thematisieren können, um die individuell geprägte und gelebte Religiosität von Studierenden in den persönlichen Gegebenheiten wie gesellschaftlichen und religionspädagogischen Dimensionen zu kontextualisieren.⁶⁷

67 KÖNEMANN, Judith, Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik - auf dem Weg zur Inklusion? In: Theologisches Revue. 117 (4) 2021, 1-17, 16.

Didaktisch-methodische Lernarrangements interreligiöser Begegnungen können so konzipiert werden, dass Lernende die Begegnungssituation, wie oben bereits erwähnt, als Ausschnitt individuell gelebter Religion erfassen und Reflexions- und Resonanzräume im Begegnungslernen erfahren können, die die jeweilige Partikularität der Teilnehmenden im Begegnungslernen sichtbar macht.⁶⁸ Damit könnte die gelebte Konfessionalität bzw. Religiosität der Teilnehmenden im interreligiösen Lernen in ihrer vielfältigen Art und Weise bedacht werden.

Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern interreligiöse Begegnungen organisiert werden können, wenn z. B. an einem Hochschulstandort keine interreligiösen Kooperationspartner*innen zur Verfügung stehen, weil z. B. lediglich Institute für christliche Theologien vor Ort bestehen.⁶⁹

Immer da, wo interreligiöse Gesprächspartner*innen zur Verfügung stehen, können „Gesprächsanlässe bzw. thematische Brücken“⁷⁰ den Weg für eine gelingende interreligiöse Begegnung ebnen. Diese darin stattfindenden reflektierten Gespräche und damit verbundene etwaige interreligiöse Kompetenzentwicklungen im Begegnungslernen können vor dem Hintergrund zunehmender religiöser Vielfalt als Chance in der Hochschullehre betrachtet werden.

68 KLINGER, Susanne / ESPELAGE, Christian: Von der Hermeneutik zur Didaktik – Interreligiöse Bildung als Differenzkompetenz, in: ESPELAGE, Christian / MOHAGHEGHI, Hamideh / SCHÖBER, Michael (Hg.), 2021 [Anm. 10], 47–65, hier: 51.

69 Vgl. RATZKE, Christian: Interreligiöse Kompetenzentwicklungen, hochschuldidaktisch, in: Wissenschaftlich Religions-pädagogisches Lexikon im Internet, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft: 2022, in Druck, 8f.

70 SCHÖBER, Michael: Didaktische Zugänge und Rahmenbedingungen des Begegnungslernens – ein Überblick in Thesen, in: ESPELAGE / MOHAGHEGHI / SCHÖBER [Anm. 11], 263–279, 265.

„Grenzüberschreitungen. Fachtagung zu ausgewählten Feldern religiöser Bildung“

anlässlich des 60. Geburtstags von Andrea Lehner-Hartmann

Die Autor*innen

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter ist Hochschulprofessorin für den Spezialforschungsbereich Interreligiosität am Institut Forschung und Entwicklung der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

HS-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter
Institut Forschung und Entwicklung
Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Salesianumweg 3
A-4020 Linz
e-mail: be.brandstetter@ph-linz.at



MMag. Florian Mayrhofer ist Universitätsassistent (prae doc) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien und Lehrer für Katholische Religion / Digitale Grundbildung an einem Wiener Gymnasium.

MMag. Florian Mayrhofer
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: florian.mayrhofer@univie.ac.at



„Grenzüberschreitungen. Fachtagung zu ausgewählten Feldern religiöser Bildung“

anlässlich des 60. Geburtstags von Andrea Lehner-Hartmann

Die Autor*innen

Dr. David Novakovits ist Universitätsassistent („post-doc“) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: david.novakovits@univie.ac.at



Dr.ⁱⁿ Karin Peter ist FWF Elise-Richter-Projektleiterin „Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik“ am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien.

Dr.ⁱⁿ Karin Peter
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: karin.peter@univie.ac.at



Die Fachtagung zu religiöser Bildung konnte nach der pandemiebedingt erforderlichen Verschiebung vom Dezember 2021 am 30. Mai 2022 in der Sky Lounge der Universität Wien am Oskar-Morgenstern-Platz stattfinden. In diesem Rahmen wurden anlässlich des runden Geburtstags von Andrea Lehner-Hartmann ausgewählte Forschungsfelder ausgelotet, die für ihre wissenschaftlichen ‚Grenzüberschreitungen‘ repräsentativ sind.

Andrea Lehner-Hartmann stellt sich den gegenwärtigen Herausforderungen in Gesellschaft und Religionspädagogik von deren Rändern her und ermutigt dazu, etablierte Selbstverständnisse kritisch anzufragen, Verborgenes ans Licht zu bringen und den subjektiven Theorien¹ konkreter Menschen in religions-/pädagogischen Handlungsfeldern eine Stimme zu verleihen. So lässt sie etwa auf der Suche nach einem zeitgemäßen Religionsunterricht geschlossene konfessionelle oder religiöse Identitätsentwürfe hinter sich² und entwickelt in heterogen zusammengesetzten Arbeitsgruppen kreative Möglichkeiten religiöser Bildung in Schule und Gesellschaft. Sie macht auf das machtvolle Gefüge von binären Geschlechterdiskursen und deren exkludierende Wirkungen³ aufmerksam und thematisiert die Folgen von struktureller und sexueller Gewalt⁴. Der politische Grundzug in den Arbeiten Andrea Lehner-Hartmanns lässt sich darin erkennen, dass sie gesellschaftliche Problemlagen und Tabus⁵ ausleuchtet und Verantwor-

-
- 1 Zu den subjektiven Theorien von Religionslehrpersonen siehe: LEHNER-HARTMANN, Andrea: Religiöses Lernen. Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen, Stuttgart: Kohlhammer 2014 (= Praktische Theologie heute 133).
 - 2 Exemplarisch: LEHNER-HARTMANN, Andrea: Welchen Beitrag kann religiöse Bildung in einer pluralen Gesellschaft leisten?, in: DIPPELREITER, Maria / DIPPELREITER, Michael (Hg.): Religions- und/oder Ethikunterricht. Positionen – Befunde – Entscheidungshilfen, Klagenfurt: Wieser 2019, 163–173; LEHNER-HARTMANN, Andrea: Wie konfessionell kann/soll ein Religionsunterricht sein?, in: SEJDINI, Zekirija / KRAML, Martina (Hg.): Interreligiöse Bildung zwischen Kontingenzbewusstsein und Wahrheitsansprüchen, Stuttgart: Kohlhammer 2020, 27–42; LEHNER-HARTMANN, Andrea / PETER, Karin / STOCKINGER, Helena: Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten, Stuttgart: Kohlhammer 2022 (= Brennpunkt Schule).
 - 3 Siehe hinsichtlich der sich daraus ergebenden religionspädagogischen Konsequenzen exemplarisch: LEHNER-HARTMANN, Andrea: „Gender Mainstreaming“ als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht, in: Keryks 3 (2004) 1, 97–125; LEHNER-HARTMANN, Andrea: Geschlechtergerechter Religionsunterricht. Markierungen in unwegsamem Gelände am Beispiel Katholische Religion, in: SCHWEIGER, Teresa / HASCHER, Tina (Hg.): Geschlecht, Bildung und Kunst: Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2009, 91–119; LEHNER-HARTMANN, Andrea: Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht, in: QUALBRINK, Andrea / PITHAN, Annebelle / WISCHER, Mariele (Hg.): Geschlechter. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2011, 79–91.
 - 4 Exemplarisch: LEHNER-HARTMANN, Andrea: Wider das Schweigen und Vergessen. Gewalt in der Familie. Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und praktisch-theologische Reflexionen, Innsbruck: Tyrolia 2002.
 - 5 Exemplarisch: LEHNER-HARTMANN, Andrea: Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung, in: KROBATH, Thomas / LEHNER-HARTMANN, Andrea / POLAK, Regina (Hg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle, Göttingen: V&R unipress 2013 (= Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8), 165–176; LEHNER-HARTMANN, Andrea: When nothing seems to be questionable anymore. Tracking the political implications of (religious) „Bildung“, in: Horyzonty Wychowania 15 (2016) 33 23–38, DOI: 10.17399/HW.2016.153302.

tung gegenüber sowie Solidarität mit marginalisierten Menschen einfordert⁶. Lehner-Hartmann bespielt dabei nicht nur das Feld der Religionspädagogik und Katechetik. Sie bringt ihre Perspektiven auch in den allgemeinpädagogischen Bereich (in entscheidender Weise in den letzten Jahren als stellvertretende Leiterin des Zentrums für Lehrer*innenbildung) sowie in verschiedene Forschungsgruppen (exemplarisch: GAIN – Gender: Ambivalent In-Visibilities) ein. Inhaltlich setzt sie wertvolle und unverzichtbare Akzente insbesondere an den Grenzen religionspädagogischer Diskurse, die sie aus interdisziplinären, interkonfessionellen und interreligiösen Perspektiven bearbeitet.

In Auseinandersetzung mit diesen Forschungsschwerpunkten von Andrea Lehner-Hartmann brachten bei der Fachtagung sechs Referent*innen interdisziplinäre Impulse zu thematischen ‚Grenzbereichen‘ für das Feld religiöser Bildung ein.

Martin Rothgangel (Institut für Religionspädagogik, Ev.-Theol. Fakultät, Universität Wien) eröffnete mit Überlegungen zu ‚*Interreligiöser Fachdidaktik*‘. Da es sich hierbei um eine Wortschöpfung des Organisationsteams handelt, stellte er zunächst die Frage, was denn darunter zu verstehen sei, finde sich dieser Terminus so weder in Andrea Lehner-Hartmanns Publikationen noch im religionspädagogischen Diskurs wieder. In zwei Schritten näherte sich Rothgangel daher diesem Begriff an, indem er zunächst das ‚Interreligiöse‘ zu bestimmen suchte. Bezugnehmend auf die Vorsitztätigkeiten in Gremien wie ÖRF oder ARGE stellte er heraus, dass es für Lehner-Hartmann ein wesentliches Anliegen sei, diese beiden Gruppierungen interreligiös zu öffnen und die jeweilige Leitung so anzulegen, dass sie paritätisch zwischen evangelischen, römisch-katholischen und islamischen Vorstandsmitgliedern aufgeteilt wird. Dies bedeute folglich, dass die katholischen Kolleg*innen der Religionspädagogik, welche in allen Hochschultypen Österreichs mehrheitlich vertreten sind, ganz bewusst im Sinne der ökumenischen und interreligiösen Kooperation ihre ‚Macht‘ teilen. Rothgangel hob darüber hinaus auch die zahlreichen beratenden Tätigkeiten in ökumenischen und interreligiösen Projekten wie dk:RU, WIR usw. hervor und betonte, dass für ihn die mitinitiierten strukturellen Veränderungen und das persönliche Engagement Lehner-Hartmanns höher wiegen würden als die Publikation von –

6 Siehe exemplarisch die Bereiche Inklusion (LEHNER-HARTMANN, Andrea u.a. (Hg.): *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018.) und Migration (LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera: *Geflüchtete Jugendliche verändern Schule: Alltagserfahrungen von Religionslehrer_innen*, in: REESE-SCHNITKER, Annegret / BERTRAM, Daniel / FRANZMANN, Marcel (Hg.): *Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis*, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= *Religionspädagogik innovativ* 23), 187–206; LEHNER-HARTMANN, Andrea u.a. (Hg.): *Migrationskompass. Von Angst bis Zuversicht. Leben und Lernen von und mit geflüchteten Menschen*, Wien: Institut für Praktische Theologie, Universität Wien 2018; LEHNER-HARTMANN, Andrea / PIRKER, Viera: *„Living with and Learning from Refugees“: Schools in Vienna Dealing with Global Challenges*, in: KURY, Helmut / REDO, Sławomir (Hg.): *Refugees and Migrants in Law and Policy*, Cham: Springer 2018, 235–260, DOI: 10.1007/978-3-319-72159-0_10).

wenn auch bedeutenden und notwendigen – Büchern zum interreligiösen Lernen. Anschließend erkundete Martin Rothgangel den zweiten Wortbestandteil, nämlich die ‚Fachdidaktik‘. Hierbei stellte er fest, dass die von Lehner-Hartmann behandelten fachdidaktischen Themen weit über den Bereich der Religionspädagogik hinausreichen, wie in den weiteren Beiträgen des Abends auch deutlich wurde. Entsprechend kam Rothgangel zu dem Schluss, dass Andrea Lehner-Hartmanns Zugang zu ‚Interreligiöser Fachdidaktik‘ im wahrsten Sinne des Wortes grenzüberschreitend sei.

Unter der Perspektive der *Gender Studies* als Analyse und kritische Reflexion von Geschlechterverhältnissen setzte sich [Elisabeth Holzleithner \(Institut für Rechtsphilosophie, Universität Wien\)](#) mit einem weiteren Arbeitsschwerpunkt von Andrea Lehner-Hartmann auseinander. Um in einem komplexen, von verschiedensten Faktoren beeinflussten Feld Leitplanken für geschlechtergerechtes Handeln entwickeln zu können, sei die Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsstrukturen unabdingbar. Für die Ermöglichung von Annäherungen an Geschlechtergleichstellung sind für Elisabeth Holzleithner umfassende Strategien vonnöten: Zum Ersten Antidiskriminierungsmaßnahmen im Sinn des Rechts, formal gleich behandelt zu werden; zum Zweiten positive Maßnahmen, um Hürden für Geschlechtergerechtigkeit zu beseitigen; zum Dritten Gender-Mainstreaming-Strategien.

Für den Bildungsbereich ergibt sich laut Holzleithner die Notwendigkeit eines geschlechtersensiblen Zugangs, der in allen Themenbereichen durchgängig mitzureflekieren ist. Damit sei die Herausforderung verbunden, sich auf diverse Dilemmata der Geschlechterdifferenz einzulassen und Geschlechterstereotypen zu bearbeiten, um sich nicht auf diese festzulegen bzw. auf diese festgelegt zu werden. Eine fragende, analysierende und distanzierende Haltung stelle dafür, wie Andrea Lehner-Hartmann in ihren Forschungsarbeiten zu diesem Thema immer wieder herausstreicht, eine entscheidende Voraussetzung dar.

[Ednan Aslan \(Institut für Islamisch-Theologische Studien, Universität Wien\)](#) widmete sich in seinem Beitrag der Frage, welche *Bedeutung die (religions-)plurale Gesellschaft für eine religiöse Bildung* der Gegenwart hat. Die Pluralitätsfähigkeit von Religionen zeige sich zunächst in der Fähigkeit, das Entwickeln der eigenen religiösen Stellung und die Deutung von Welt auch in Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Kulturen voranzutreiben. Gerade Religionen scheinen dazu geeignet, das Wesentliche pluralitätsfähiger Existenzweisen offenzulegen: Dort, wo plurale Religionen und Kulturen das gesellschaftliche Zusammenleben prägen, entscheide sich, ob Pluralitätsfähigkeit mehr als das bloße gegenseitige

Dulden sein kann und ob ein friedliches Zusammenleben ohne Absolutheitsanspruch einer bestimmten Religion oder Weltanschauung und ohne Identitätsverlust möglich und gewährleistet ist.

Religiöse Bildung hat für Aslan hier nicht nur die Aufgabe, Menschen dabei zu unterstützen, eine Art ‚Haltung‘ zu gesellschaftlicher Vielfalt im positiven Sinne zu entwickeln, sondern auch deren eigene Religiosität kritisch zu hinterfragen. Für Aslan steht die Gefahr von Extremismus und Fundamentalismus im innersten Zusammenhang mit der (mangelhaften) Pluralitätsfähigkeit von Menschen.

Das Phänomen Gewalt ist gesellschaftlich auf verschiedensten Ebenen wirksam (strukturell, institutionell, familiär, individuell etc.) und wird von Menschen dabei unterschiedlich bewertet; wer welche Gewalt fürchten muss und welche Formen von Gewalt dabei auch akzeptiert werden, ist höchst variabel. Gerade auch deshalb ist das Phänomen Gewalt für [Renate Wieser \(Institut für Religionspädagogik und Interreligiöser Dialog, PPH Augustinum Graz\)](#) eine der komplexesten menschlichen Erfahrungsbereiche.

Gewalt im familiären bzw. im schulischen Kontext ist für Wieser nochmals spezifisch, da es sich um Orte und Bereiche handle, an denen Achtung und Anerkennung, Geborgenheit und Schutz das oberste Gebot sein sollten. Der Missbrauch von Macht sei hier die – oft nur schwer oder gar nicht mehr aushaltbare – Abgründigkeit von Gewalt, welche menschliche Existenzen zutiefst verstören und zerstören könne. ‚Sich nicht an Gewalt zu gewöhnen‘ ist daher ein Leitsatz, den Renate Wieser in den Arbeiten von Andrea Lehner-Hartmann erkennt, wobei für sie der Schlusssatz aus dem Werk „Wider das Schweigen und Vergessen“⁷ programmatisch geworden ist: „Christliche Erinnerungsarbeit stellt sich gegen ein Arrangement des Herrschenden und bekämpft die Lethargie des Gewöhnens in der Normalität des Alltags.“

Renate Wieser skizzierte in ihrem Beitrag abschließend mehrere Grundrichtungen, die aus den Arbeiten Andrea Lehner-Hartmanns herausgearbeitet werden können und für eine religionspädagogische Umgangsweise mit Gewalt leitend sind: die intersektionale Wahrnehmung solcher komplexer Phänomene wie jenes der Gewalt als Möglichkeit der Sichtbarmachung oft abgründiger Zusammenhänge; das Bewusstsein, dass ‚Blicke hinter die Oberfläche‘ auch für Forscher*innen zu einer schwer bewältigbaren Herausforderung werden können und Mut erfordern; nicht davor zurückzuschrecken, Opfer und Täter klar zu benennen; Macht und Ohnmacht in Rechnung zu stellen; eine Stimme zu sein für diejenigen,

7 Vgl. LEHNER-HARTMANN 2002 [Anm. 4].

die nicht mehr oder noch nicht für sich selbst sprechen können; den Opfern Raum zu geben – um gehört zu werden; die eigenen Grenzen in aller Bescheidenheit anzuerkennen und trotz Sprachlosigkeit nicht zu verstummen.

Renate Wieser erkennt in der Zusammenschau dieser vielfältigen Dimensionen von Gewalt jedoch – in Anspielung an Bert Roebben – das Potenzial einer „Religionspädagogik der Hoffnung“⁸, die gerade durch lebens- und leidgeprüfte Abgründe hindurchgehen muss, damit sie zu einer wirklichen Compassion werden kann.

Die konstitutive Bedeutung von *Inter- und Transdisziplinarität für die fachdidaktische Forschung* und das Engagement von Andrea Lehner-Hartmann in diesem Kontext arbeitete [Stefan Krammer \(Institut für Germanistik bzw. Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien\)](#) heraus. Inter- und Transdisziplinarität kann sich dabei laut Krammer zum einen auf das Integrieren wesentlicher theoretischer Akzente aus unterschiedlichen Disziplinen – zwischen Fachwissenschaften, Soziologie, Bildungs-, Kommunikations- und Medienwissenschaften – und zum anderen auf die enge Zusammenarbeit und die Bearbeitung von Gemeinsamkeiten und Differenzen verschiedener fachdidaktischer Disziplinen beziehen. In der Entwicklung fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterrichts lege sich mit Überlegungen von Andrea Lehner-Hartmann und Monika Oebelsberger zur Einübung der Zusammenarbeit von Musik- und Religionspädagogik im hochschuldidaktischen Bereich eine strukturierte Herangehensweise nahe: (1) Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien; (2) Bearbeitung konkreter Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven; (3) reflexives Bearbeiten der inter- und transdisziplinären Teamarbeit; schließlich (4) fächerübergreifendes Konzipieren, (5) Erproben, (6) entsprechendes Adaptieren von Unterrichtsmodellen und (7) Entwickeln lokaler Theorien im Sinne des Design Based Resarch.⁹ Auf diese Weise werden Studierende dabei unterstützt, „im Pendeln zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Praxisorientierung fachdidaktische Kompetenz im Hinblick auf fächerübergreifende Zusammenarbeit auszubilden“¹⁰.

[Martina Kraml \(Institut für Praktische Theologie: Katechetik / Religionspädagogik und -didaktik, Universität Innsbruck\)](#) nahm in der Bearbeitung der Frage nach einem ‚zeitgemäßen und zukunftsfähigen Religionsunterricht‘ den Titel der Fach-

8 ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin: Lit 2011 (= Forum Theologie und Pädagogik Band 19).

9 Vgl. LEHNER-HARTMANN, Andrea / OEBELSBERGER, Monika: Musik- und Religionspädagogik im Dialog. Hochschuldidaktische Überlegungen zur Entwicklung fächerübergreifenden/verbindenden Unterrichtens, in: ÖRF 29/1 (2021) 142-159, 153.

10 EBD., 143.

tagung auf und konstatierte, dass Grenzüberschreitungen stets Grenzziehungen voraussetzen. Diese wiederum haben mit Inklusionen und Exklusionen zu tun, welche Differenzen erzeugen zwischen jenen, die drinnen und jenen, die draußen sind oder außen vor gehalten werden. Grenzziehungen verschiedenster Art, etwa entlang kultureller, religiöser, sozialer, gesellschaftlicher oder auch kirchlicher Ordnungen, umgeben uns so alltäglich, dass ihre ambivalenten bzw. ausschließenden Wirkungen mitunter gar nicht mehr wahrgenommen werden. Als umso notwendiger erachtet Kraml das kritische Hinterfragen von Grenzziehungen sowie den Mut zu Grenzüberschreitungen – beides Charakteristika, die sie mit der Arbeit von Andrea Lehner-Hartmann verbindet.

Gegenstand von Religionsunterricht als religiöse Bildung sei die Erschließung von Selbst und Welt mit Transzendenzbezug von innen her, also aus einer Glaubenstradition heraus. Aufgrund der Vielzahl an Perspektiven und Erfahrungen von Schüler*innen könne hierbei nicht mit Eindeutigkeit gerechnet werden, weshalb Religionsunterricht stets auf Weite angelegt sei. Religion bzw. das Religiöse als eine sinnvolle Ressource zur Lebensgestaltung zu erschließen, sieht Kraml als eine der größten Herausforderungen eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts an. Als Pendant zur äußeren Weite sei innere Selbstaufklärung im Sinne eines Hinterfragens eigener Deutungsmuster religiöser Bildung inhärent. Kraml mahnt eine kritische und prozesshafte Analyse etablierter Denk- und Kommunikationsmuster sowie deren inkludierender und exkludierender Wirkungen ein und konstatiert diesbezüglich viel Nachholbedarf innerhalb der Religionsgemeinschaften und deren Theologien. Damit verbunden sei ein skeptischer und kritischer Blick auf Homogenitätskonzepte und -sehnsüchte. Wie viel Heterogenität und Differenz wird vertragen und welche Kommunikations- und Leitungsformen werden gefunden, um Vielfalt und Heterogenität zu fördern und menschengerechter zu gestalten? Diese Anfragen führen zur politischen Dimension von Religionspädagogik. Religionsunterricht findet laut Kraml in einem Beziehungsgeflecht zwischen unterschiedlichen Verantwortungsträger*innen statt und ist daher mit Interessen und Machtverhältnissen verwoben. Lehner-Hartmann nimmt sie darin insbesondere als Anwältin der Schüler*innen wahr, die stets darauf achte, wo Verlierer*innen von ungünstigen Strukturen und Bedingungen erzeugt werden.

Neben den skizzierten Herausforderungen bietet laut Kraml gerade der konfessionelle Religionsunterricht die Chance, als eine Form von gelebter Religion die Auseinandersetzung mit religiöser Diversität zu ermöglichen. Im Bemühen um zukunftsfähige Modelle fordert die Referentin alle Beteiligten dazu auf,

Machtansprüche, Dominanzmuster und Leitungsstile zu reflektieren bzw. zu überschreiten und eine Haltung einzunehmen, die Anderes als das Bisherige, als den erworbenen Besitzstand, für möglich hält. Gerade das Zwischen im Nicht-Mehr und Noch-Nicht könnte genutzt werden, um mit vereinten Kräften an Konzepten zu arbeiten, in denen die Schüler*innen und ihre religiöse Bildung im Zentrum stehen.

Auf die inhaltsreichen und anregenden Beiträge reagierte Andrea Lehner-Hartmann in zwei Gesprächsrunden und brachte ihre Perspektiven auch für weiterführende Fragestellungen ein. Nicht nur der inhaltliche Austausch sollte im Zentrum des Abends stehen, der vom Institut Praktische Theologie, in besonderer Weise vom Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, als Zeichen der Wertschätzung und Dankbarkeit für das umsichtige und sowohl in fachlicher als auch in menschlicher Hinsicht unterstützende Wirken von Andrea Lehner-Hartmann verantwortet wurde. Für einen festlichen Rahmen sorgte das Jazz-Trio ‚Almost Vienna‘, das den Abend musikalisch begleitete. Im Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs gab es für die aus verschiedenen Bildungs- und universitären Kontexten zahlreich erschienenen Gäste noch ausgiebig Gelegenheit, auf die Jubilarin anzustoßen und ins persönliche Gespräch zu kommen.

Agnes Gmoser

Rezension zu:

KHORCHIDE, Mouhanad u.a. (Hg.):

Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, Göttingen: V & R unipress 2021.

Die Autorin

Mag.^a Agnes Gmoser, MA, Mitarbeiterin im FWF-Projekt „Christlich-Islamischer Religionsunterricht im Teamteaching“ an der Universität Graz und Lehrerin für das Fach Ethik am BG/BRG Petersgasse.

Mag.^a Agnes Gmoser, MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78B/III
A-8010 Graz
e-mail: agnes.gmoser@uni-graz.at



Der Sammelband ‚Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen‘ ist der erste Teil der neu gegründeten Publikationsreihe ‚Religiöse Bildung kooperativ‘. Das interreligiös zusammengesetzte Herausgeber*innenteam reagiert mit dem Band auf die Wahrnehmung, dass Vorurteilen und Stereotypen in der Erforschung interreligiösen Lernens bislang eine eher marginale Rolle zugeschrieben worden ist, womit eine Lücke erkannt und zu füllen begonnen wird. Die Publikation wird in drei Abschnitte gegliedert, in denen Vorurteile, Stereotype und Ressentiments als Herausforderung für (1) interreligiöses Lernen, für (2) die Ausbildung von Religionslehrkräften und (3) für den Religionsunterricht betrachtet werden, wodurch ein sehr umfangreicher Blick auf die Thematik geworfen wird.

Im ersten Teil führt Gert Pickel sehr strukturiert in die relevanten Begrifflichkeiten (gruppenbezogene Vorurteile, Stereotype, Ressentiments, Rassismus) ein, womit er sozusagen die Basis für die weiteren Beiträge schafft. Daraufhin widmet er sich zwei Formen religiöser Vorurteile: Einerseits nimmt er den Einfluss der Religionszugehörigkeit auf Vorurteile in den Blick, wobei deutlich wird, dass die „religiöse Identität [...] eine Rolle für Vorurteile und Ressentiments“ (23) spielt. Andererseits erläutert er Gründe für Vorurteile gegenüber religiösen Gruppen und weist dabei unter Bezugnahme auf den Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung darauf hin, dass vor allem Ressentiments in Bezug auf Muslim*innen und Juden*Jüdinnen vorherrschen. Nicht eingegangen wird dabei auf einen weiteren Aspekt der dargestellten Grafik, der deutlich macht, dass auch gegenüber Atheist*innen Vorbehalte vorherrschen.

In zwei weiteren Beiträgen des ersten Teiles setzen sich die Autor*innen mit Antisemitismus und seinen Erscheinungsformen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Schule auseinander. Julia Bernstein und Florian Diddens geben nachdenklich stimmende Erfahrungen von jüdischen Schüler*innen aus ihrer Studie zu Antisemitismus in der Schule wieder und weisen auf einen „defizitären pädagogischen Umgang“ (40) mit Antisemitismus hin. Um zu vermeiden, dass Lehrpersonen antisemitische Aussagen oder Handlungen bagatellisieren oder als gewöhnliche Konflikte unter Kindern darstellen, sei es notwendig, dass Lehrer*innen ihre Rolle sowie ihre eigenen Wahrnehmungsmuster reflektieren. Gerda E. Koch und Rainer Möller erläutern neun Erscheinungsformen von Antisemitismus und appellieren abschließend, diese Formen konkret zu benennen und zu unterscheiden. Sie verweisen zudem darauf, dass im Zentrum immer mehr der israelbezogene Antisemitismus steht, der auch von Lehrpersonen am ehesten vertreten oder abgetan werde. Als Prävention schlagen sie vor, ein „authentisches Bild

von Jüdinnen und Juden in Geschichte und Gegenwart zu vermitteln“ (79); in konkreten Fällen von Antisemitismus brauche es jedoch institutionelle Regelungen und verbindliche Konsequenzen. Das Modell „Das geht auch mich an!“ stellen sie abschließend als Orientierungshilfe vor.

Henrik Simojoki widmet sich Vorurteilen gegenüber Muslim*innen, indem er auf Interviews zu den islambezogenen Ordnungskonstruktionen von Lehrkräften eingeht. Dabei bleibt neben den Analysen einzelner Interviewpassagen vor allem sein zweiter Analysegang im Gedächtnis: Er zeigt anhand ausgewählter Beispiele auf, dass Stereotype und negative Assoziationen zwar als solche gesehen und benannt werden müssen, jedoch aus einzelnen Aussagen nicht automatisch auf ein generelles Einstellungsmuster einer Person geschlossen werden kann. Die Forderung nach einer ‚zweifachen Kontextualisierung‘ ist ein wichtiger Beitrag für eine reflektierte Zugangsweise bei der weiteren Erforschung von Vorurteilen, Stereotypen oder – um bei seiner Begrifflichkeit zu bleiben – Ordnungskonstruktionen.

Insgesamt werden in diesem Teil Vorurteile gegenüber Menschen mit einer anderen Religionszugehörigkeit als dem Judentum oder dem Islam (oder Menschen ohne religiöses Bekenntnis) wenig thematisiert. Dies verweist deutlich darauf, in welchen Bereichen in der (gesellschaftlichen und schulischen) Auseinandersetzung derzeit Handlungsbedarf herrscht, könnte jedoch ausgeweitet werden, um ein noch umfassenderes Bild zu erlangen.

Der Fokus des zweiten Teils liegt auf der Religionslehrer*innenbildung. Janosch Freuding und Konstantin Lindner legen die Aufmerksamkeit auf den Einfluss von Othering-Prozessen, d.h. Prozessen des Fremdmachens, durch Lehrpersonen. Sie weisen darauf hin, dass bei der Darstellung verschiedener Religionen (oft unbewusst) Differenzen konstruiert werden, was sich auch sprachlich zeigt, oder dass Einschätzungen, wie ‚eigen‘ die ‚eigene‘ Religion und wie ‚fremd‘ den Schüler*innen ‚andere‘ Religionen sind, falsch sein können. Ebenso hinterfragen sie, inwiefern der Begriff ‚Weltreligionen‘ schon vorstrukturierend in das Lernen eingreift. Wie andere Autor*innen in den weiteren Beiträgen des Bandes schließen auch sie daraus, dass ein Reflektieren der eigenen – meist unbewusst erlernten – Überzeugungen der Lehrpersonen notwendig ist, um Othering-Prozesse zu vermindern.

Ähnlich kann auch Antje Roggenkamps Hinweis auf eine reflektierte Positionalität als wichtiger Baustein für eine religionskooperative Didaktik eingeordnet werden: Lehrer*innen sollen demnach ihre Zugänge – und worauf diese aufbauen –

transparent machen. Gerade durch die Religionsbezogenheit (und damit den Verzicht auf einen religionskundlichen Zugang) verspricht sich die Autorin mehr Möglichkeiten für Schüler*innen, eine eigene Positionalität ausbilden zu können, was auch ein Ziel religionskooperativer Ansätze sei.

Naciye Kamcili-Yildiz und Oliver Reis geben in ihrem Beitrag einen Einblick in Interviews mit Hochschuldozierenden der islamischen Theologie, die darauf ausgerichtet sind, die Mindsets der Interviewten sowie die Auswirkungen dieser Grundhaltungen auf die Lehre zu erfahren. Die sehr strukturierten und auch grafisch gut nachvollziehbaren Darstellungen zeigen, dass sich stereotypisierende Einstellungen in der konkreten Lehrpraxis erfreulicherweise nicht niederschlagen. Lehrende greifen dann eher auf instruierende Methoden zurück. Dies nimmt jedoch wiederum den Studierenden die Möglichkeit, eigene Überzeugungen einzubringen und zu diskutieren, wodurch es versäumt wird, eine Chance der Hochschullehre zu nutzen.

Im dritten Teil des Bandes, der sich mit Stereotypen und Vorurteilen im Religionsunterricht befasst, stellt Alexander Unser einleitend die Frage nach Chancen und Grenzen des Vorurteilsabbaus durch interreligiöses Lernen. Seine These: Es ist möglich, Vorurteile im interreligiösen Unterricht abzubauen, jedoch ist dieses Ziel nicht durch die bislang eingesetzten Konzepte und Methoden erreichbar. Nach einem Überblick über Wirksamkeitsstudien in Bezug auf interreligiöses Lernen analysiert er zwei Unterrichtseinheiten hinsichtlich ihrer Zugangsweisen und hält als Fazit fest: Um den Abbau von Vorurteilen im Rahmen des interreligiösen Lernens wahrscheinlicher zu machen, sei es vor allem wichtig, dass darin behandelte Problemstellungen tatsächlich aus der Lebenswelt der Schüler*innen kommen.

Clauß Peter Sajak lenkt den Blick auf Darstellungen von Religionen in Schulbüchern verschiedener Religionsunterrichte. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Religionen sachlich großteils richtig dargestellt werden, auch wenn Verkürzungen oder Ungenauigkeiten auftauchen. Diese gilt es zu reflektieren, um daraus entstehende Stereotypisierungen oder Vorurteile zu vermeiden. Der abschließende Verweis darauf, das alltägliche Leben und den gelebten Glauben in den Fokus der Darstellungen zu rücken, verstärkt die Forderung von Koch / Möller im ersten Teil des Bandes, authentische Bilder der Angehörigen verschiedener Religionen zu zeigen.

Einen differenzierten Einblick in Herausforderungen des islamischen Religionsunterrichts, die durch konstruierte Feindbilder entstehen, gibt Mouhanad

Khorchide. Dabei problematisiert er zunächst den Islamismusbegriff. Darunter versteht er jene Bestrebungen im Namen des Islam, „die im Widerspruch zu den Grundsätzen des demokratischen Rechtsstaats und den Menschenrechten stehen“ (192). Damit werde dem Phänomen vorgebeugt, dass Muslim*innen pauschalisierend als islamistisch bezeichnet werden, sobald sie sich auf ihre Religion beziehen. Denn durch eben solche Zuschreibungen kann bei Jugendlichen das Gefühl eines fehlenden Vertrauens seitens der Gesellschaft auftreten. Er weist außerdem in einem äußerst interessanten Exkurs darauf hin, wie die Vorstellung von konkurrierenden Wertesystemen zwischen Ost und West Extreme auf beiden Seiten verstärkt. Stattdessen sei das Ziel eines „Wir“-Narrativs auch von Religionen zu fördern und zu tragen. In seinem daran anschließenden fokussierten Blick auf den Islam verweist Khorchide auf die Notwendigkeit innerislamischer Diskussionen und lädt mit vielen Fragestellungen zum Nachdenken über die Pluralitätsfähigkeit innerhalb der Religion ein. Der islamische Religionsunterricht übernehme diesbezüglich ebenfalls eine entscheidende Rolle, denn dieser könne ein geschützter Raum sein, in dem Schüler*innen über innerislamische Vielfalt und das Verhältnis zu anderen Religionen sprechen können.

Peter Schreiner zeigt mit seiner Darstellung der Debatte um den Religionsunterricht in England und Wales eine weitere Perspektive auf interreligiöses Lernen auf. Er erläutert die Neuorientierungsempfehlungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht und deren Rezeption von Lehrer*innen, der Bildungspolitik und auf wissenschaftlicher Ebene. Hierbei wird klar, welche Probleme hinsichtlich einer multi-religiösen Ausrichtung erkannt werden – die Thematik des Bandes betreffend werden jedoch wenige Einblicke gegeben.

Die Herausgeber*innen des Bandes führen die Erkenntnisse in einem abschließenden Beitrag zusammen und weisen auf „Impulse für die Planung und Gestaltung interreligiösen und religionskooperativen Lernens“ (226) hin. Sie unterstreichen dabei den Eindruck, der bei der Lektüre des Sammelbandes gewonnen wird: Interreligiösem Lernen wird eine hohe Erwartungshaltung entgegengebracht – nicht nur, aber auch was den Abbau von Vorurteilen oder pauschalisierenden Zuschreibungen von Religionen betrifft. Werden diese Erwartungen erkannt, kann mit einem realistischen und aufmerksamen Blick auf interreligiöse Begegnungen im schulischen Kontext zugegangen werden. Daneben zeigen einige Forschungsergebnisse einen Handlungsbedarf in der Lehrer*innenausbildung: Nicht nur Religionslehrkräfte, sondern alle Lehrer*innen sollen angeleitet werden, eigene Überzeugungen zu reflektieren, um Schief lagen in der Wahrnehmung von Religionen zu erkennen und sensibel darauf reagieren zu können.

Doch nicht nur für schulische Belange, sondern auch für die weitere Erforschung religiöser Vorurteile bietet der Band zahlreiche Anregungen, worauf geachtet werden soll und in welchen Bereichen es sich lohnt, (weiter) zu forschen. Die in der Einleitung formulierte Hoffnung, „die wissenschaftliche Diskussion um religionskooperative Bildungsprozesse bereichern zu können“ (8), wird somit insgesamt absolut eingelöst.

Verena Elisabeth Krenn

Rezension zu:

VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN FÜR KINDER (KTK):

Vielfältige Teams. Die Religionszugehörigkeit von Fachkräften in katholischen Kitas, Freiburg: Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (= Religionspädagogik der frühen Kindheit 1).

Die Autorin

Verena Elisabeth Krenn, BEd BA MA, ist Hochschulprofessorin an der PPH Augustinum und Pädagogische Fachberaterin im Bereich der religionssensiblen Bildung bei KiB3 – Kinder in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Diözese Graz-Seckau.

Verena Elisabeth Krenn, BEd BA MA
PPH Augustinum
Lange Gasse 2
A - 8010 Graz
e-mail: verena.krenn@pph-augustinum.at



Der Bundesverband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) und die Bundesarbeitsgemeinschaft der katholischen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BAG KAE) veranstalteten im Oktober 2019 eine Tagung, bei welcher sie der Frage nach dem „Auftrag und Selbstverständnis religiös pluraler Teams in katholischen Kindertageseinrichtungen“ (14) nachgingen. In der Publikation *Vielfältige Teams – Die Religionszugehörigkeit von Fachkräften in katholischen Kitas* der KTK werden einerseits die Tagung und die Ergebnisse dieser dokumentiert, andererseits soll durch zusätzliche themenbezogene Beiträge die Diskussion erweitert und erneut geöffnet werden.

Ausgangspunkt ist die Wahrnehmung, dass die Gesellschaft und somit auch die Kindertageseinrichtungen vielfältig sind, und zwar nicht nur in ihren Aufgabenbereichen, Schwerpunkten und Rahmenbedingungen, sondern auch in Bezug auf religiöse Erfahrungen und Prägungen. Dies trifft nicht nur auf die Kinder und Familien, sondern selbstverständlich auch auf die Mitarbeiter*innen zu. Genau dies versuchen die Autor*innen unter unterschiedlichen Aspekten aufzuzeigen.

Die Publikation ist in drei Teile unterteilt. Im ersten Teil wird die aktuelle Situation dargestellt und ein Problemaufriss formuliert. Einleitend wurde ein Überblick über die aktuelle Rechtslage ausgearbeitet, denn die Frage nach religiös vielfältigen Teams in kirchlichen Trägerschaften ist nicht zuletzt von den rechtlichen Möglichkeiten abhängig. An dieser Stelle sei erwähnt, dass es sich hierbei um eine Publikation aus Deutschland handelt und somit nur die deutsche Perspektive präsentiert wird. Sarah Röser zeigt auf, dass die Einstellungspraxis und das Arbeitsrecht in den einzelnen Diözesen sehr unterschiedlich ist und plädiert dafür, „weiter auf ein einheitliches Arbeitsrecht hinzuarbeiten“ (42). Als Argument für die Möglichkeit, auch nicht katholische Mitarbeiter*innen einzustellen, nennt sie eine Stelle aus dem kirchenrechtlichen Schreiben *Intima Ecclesia Natura*, in welchem lediglich das Teilen oder Respektieren katholischer Grundausrichtungen als Voraussetzung für eine Anstellung genannt wird. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit soziologischen Aspekten religiöser Vielfalt. Michael N. Ebertz, der Autor des Kapitels *Der Taufschein – Attest, Zeugnis oder Lottoschein?*, macht darauf aufmerksam, dass auch innerhalb der katholischen Kirche eine Vielfalt an Glaubensvorstellungen zu finden ist und diese religiöse Pluralität ebenfalls wahrgenommen werden muss. Zudem verweist er darauf, dass ein Taufschein kein Zeugnis über das Übereinstimmen mit religiösen Einstellungen und eine entsprechende Lebensweise beziehungsweise christliche Haltung darstellt. Auf diese bestehende Vielfalt wird auch im darauffolgenden Kapitel eingegangen, in dem auch die Notwendigkeit, religionssensibel zu arbeiten, in die Dis-

kussion eingebracht wird. Im Zentrum des religionssensiblen Arbeitens steht das Kind und seine Interessen, Bedürfnisse, Fragen und Rechte. Multi- und interreligiöse Teams bieten hier eine große Möglichkeit, da sie leistungsfähig, stark und innovativ handeln können. Zudem kann das Kind religiöse Vielfalt als Chance und Bereicherung erleben und Integration kann auf besondere Weise gelebt werden. Diese Chance lässt sich allerdings nicht nur auf das Kind begrenzen, sondern gilt auch für Träger, Leitung und das gesamte Team. Damit diese genutzt werden kann, benötigt es intensive Begleitung im Bereich der Organisations-, Konzeptions- und Teamentwicklung.

Der zweite Teil der Publikation konzentriert sich auf mögliche Lösungsansätze und nimmt auf die Problembeschreibungen im ersten Teil Bezug. Dazu werden Vorbedingungen für eine Reform des Arbeitsrechts der Kirche präsentiert. Die Glaubwürdigkeit wird hier als ein zentraler Aspekt beschrieben, der in Verbindung mit dem Sendungsauftrag gebracht wird. Multireligiöse Teams könnten hierzu einen wichtigen Beitrag leisten, da sie Zeichen für gelingende Integration und die Fähigkeit zur Pluralität sein können. Das glaubwürdige Handeln ist auch im darauffolgenden Kapitel von Bedeutung. Georg Cremer stellt dar, dass sich viele Eltern bewusst für eine christliche Kindertageseinrichtung entscheiden. Aus diesem Grund geht er der Frage nach, was kirchliche Träger von anderen unterscheidet. Hierzu zeigt er auf, was die Arbeit der Caritas ausmacht und stellt gleichzeitig die Frage danach, wie und wo Mitarbeiter*innen zu finden sind, die diesen Aufgaben nachgehen können. Als Grundvoraussetzung für die Anstellung zitiert er Rolf Zerfaß und argumentiert, dass „jeder Mensch, der bereit ist, sich mit seiner Person hilfesuchenden Menschen zuzuwenden und die Identität der Einrichtung mitzutragen“ (122), dazu befähigt sei, dieser Tätigkeit nachzugehen. Auf die Chancen, die sich durch multireligiöse Teams ergeben, wird ebenfalls erneut geblickt. In diesem Zusammenhang werden auch verschiedene Handlungsstrategien vorgestellt. Besonders die zukunftsweisende Lösungsstrategie, die vom Autor dieses Kapitels Matthias Hugoth beschrieben wird, weist viele Möglichkeiten und Chancen auf, da durch diese nicht nur der kirchliche Sendungsauftrag erfüllt werden kann, sondern auch das Kind mit seinem Recht auf Religion ernst genommen und in die Mitte gestellt wird. Auch Ursula Wollasch stellt das Kind in die Mitte, und zwar indem sie anhand eines Bibelzitats aufzeigt, dass auch Jesus alle Menschen willkommen geheißen hat, unabhängig von Herkunft, Kultur und Religion. Darauf folgt die Darstellung eines Prozessmodells, welches Mitarbeiter*innen dazu befähigen soll, eine Religionspädagogik der Vielfalt zu leben. Zentrale Dimensionen des Modells sind das Wissen, das Verhalten und die Haltung. Die Autorin betont: „Dabei geht es nicht so sehr um Kompetenzerwerb, sondern

um das Teilen von Lernerfahrungen als gemeinsame Schritte auf einem Weg (144). Auch der karitative Auftrag von Kindertagesstätten wird im darauffolgenden Kapitel erneut thematisiert. Johannes Bündgens zeigt auf, dass Kindertagesstätten pastorale Orte sind, deren Kernauftrag die religiöse Erziehung und Bildung sind. Ebenfalls wird in diesem Zusammenhang der Begriff der Loyalität eingebracht und aufgezeigt, wie diese von jeder einzelnen Person gefordert und gelebt werden kann. Frank Jansen erläutert im letzten Kapitel des zweiten Abschnitts ein wichtiges Qualitätsmerkmal der KTK-Einrichtungen. Alle Kinder, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, sind in den katholischen Kindertageseinrichtungen willkommen. Zudem verweist er darauf, dass die Vielfalt in den Einrichtungen interreligiöse Erfahrungen ermöglichen und diese für die Entwicklung des Kindes und sein Verständnis für andere Religionen von außerordentlicher Bedeutung seien.

Im abschließenden dritten Teil werden erfolgreiche Projekte und Institutionen, in denen religiös vielfältige Teams mittlerweile eine Selbstverständlichkeit sind, vorgestellt. Als entscheidender Erfolgsfaktor wird hierbei die offene Bereitschaft unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und verschiedene Akteur*innen zu Wort kommen zu lassen, genannt. Im Zuge der anfangs erwähnten Tagung wurden Arbeitsgruppen gebildet, in denen Diskussionen angeregt wurden. Die Auswertung dieser Diskussionen werden im letzten Kapitel dargestellt.

Die Publikation liefert einen wichtigen Beitrag hinsichtlich der Frage, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um einen (inter-)religiösen Bildungsauftrag zu erfüllen. Zudem wird der Auftrag konfessioneller Trägerschaften im Bereich der Elementarpädagogik diskutiert und in diesem Kontext wichtige Aspekte präsentiert. Die Beiträge zeugen von großer Expertise und nehmen den Menschen (Mitarbeiter*innen, Kinder und die Gesellschaft im Allgemeinen) in den Blick, wobei versucht wird, die derzeit gültigen Regelungen auf ihre Aktualität und Sinnhaftigkeit hin zu überprüfen. Hinsichtlich der im ersten Teil aufgezeigten Probleme werden im zweiten Teil konstruktive Lösungsvorschläge gegeben und gleichzeitig ein Bewusstsein für mögliche Stolpersteine geschaffen. Die Beispiele im dritten Teil zeigen auf, dass die präsentierten Ansätze auch in der Praxis umsetzbar sind, und die Autor*innen zeigen nachvollziehbar auf, welche Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten durch eine solche Arbeitsweise geschaffen werden.

Florian Mayrhofer

Rezension zu:

Löw, Birte:

Perspektiven für religiöse Bildung an neuen Sekundarschulformen. Eine qualitative Interviewstudie an Oberschulen und Integrierten Gesamtschulen aus religionspädagogischer Sicht, Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Der Autor

MMag. Florian Mayrhofer ist Universitätsassistent (prae doc) am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien und Lehrer für Katholische Religion / Digitale Grundbildung an einem Wiener Gymnasium.

MMag. Florian Mayrhofer
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
e-mail: florian.mayrhofer@univie.ac.at



In ihrer Dissertation widmet sich Birte Löw der Frage, welche Perspektiven für (evangelische) religiöse Bildung an neuen Sekundarschulen erwachsen können. Die Studie nimmt als Ausgangspunkt die ab den 2010er-Jahren erfolgten Schulreformen der Sekundarstufe I in Deutschland und hier insbesondere in Niedersachsen. Im politischen Streit um Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien, dem schlechten Image der Hauptschulen und der Forderung nach Einrichtungen nach Ganztagschulen, wurde in Niedersachsen der (politische) Weg der Einführung von sogenannten „Oberschulen“ gewählt. Diese zeichnen sich vor allem durch „Unbestimmtheit“ (46) aus. Strukturell werden Haupt- und Realschule aufeinander bezogen und ersetzen diese in der Regel. Zudem kann eine Oberschule gymnasiale Zweige führen. Dahinter stehen jedoch mehr pragmatische denn pädagogische Überlegungen (46f.). Im Zuge dieser Schulstrukturreformen wurden Fachbereiche einer Neuordnung unterzogen – so auch Religion. Zudem stellt Löw einen breiten Konsens innerhalb der Religionspädagogik zur Weiterentwicklung des Faches Religion fest (13). Diese Entwicklungen bilden den Ausgangspunkt für Löws Interviewstudie, mit dem Ziel, „charakteristische[] Rahmenbedingungen für den Religionsunterricht an neuen Sekundarschulformen“ und „bewährte[] Formate[] von ‚Religion im Schulleben‘“ (14) zu erheben. Ihre Absicht lässt sich daher zum einen als „Beitrag zum theoretischen Diskurs“, zum anderen als „Impulse für die Schulpraxis“ (14) beschreiben.

Löws Interviewstudie, die sie von 2015 bis 2020 durchführte, ist gekoppelt an die Evaluationsstudie des Modellprojekts „Religion in der Oberschule/Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“ (121). Letzteres wurde nach Einführung der Oberschule in Niedersachsen von der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen initiiert und verantwortet. Ziel war es, den evangelischen Religionsunterricht (RU) an den neu gegründeten Schulen zu etablieren und zu unterstützen und einen Beitrag zur „Weiterentwicklung einer religionssensiblen Schulkultur“ (121) zu leisten. Dies sollte wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Löws Interviewstudie ist davon zu unterscheiden, allerdings in enger Anbindung zur Evaluationsstudie zu sehen.

Nach der Einleitung (Kap. 1) skizziert Löw in einem theoretischen Teil den Bezugsrahmen (Kap. 2): Dies tut sie zunächst in einem umfassenden Durchgang durch Ergebnisse empirischer Kinder- und Jugendstudien in Bezug auf deren heutige Religiosität und Lebenswelten (Shell, Sinus, KMU u.a.). Anschließend liefert sie einen informativen Streifzug durch historische (Weiter-)Entwicklungen der Sekundarschulform aus bildungswissenschaftlicher Sicht und daraus resultierender Chancen und Herausforderungen. In einem Überblick über „religiöse

Bildung im Hauptschulbildungsgang“ (58), in Real- und Gesamtschulen arbeitet sie jeweilige Spezifika in religionspädagogischer Perspektive heraus. Mit Blick auf empirische Ergebnisse von Forschungen zum RU (Revikor, RU kooperativ, u.a.) und zu Religionslehrpersonen stellt Löw die Frage nach einem zukunftsfähigen Modell des RU, um „Perspektiven für passende didaktische Ansätze an Sekundarschulformen“ (98) zu entwerfen. Und schließlich gerät im letzten Teil dieses theoretischen Kapitels die Frage nach „Religion im Schulleben“ (102) in den Fokus. Aus den Schwerpunkten des Bezugsrahmens ergeben sich für Löw verschiedene Bedarfe: Neben der Klärung eines adäquaten Modells des RUs stellt sich die Frage nach einer eigenen Didaktik der Sekundarstufe I angesichts von Schulformen mit innerer Differenzierung. Diese wirken auch auf den RU zurück und lassen den Bedarf einer geeigneten Religionsdidaktik für Schulformen der Sekundarstufe I mit innerer Differenzierung erkennen. Außerdem stellt sich insbesondere bei Ganztageschulformen die Frage nach der Rolle von Religion im Schulleben (36–38; 55f.; 74–76; 100–102; 112–115).

Das der Studie zugrundeliegende Forschungsdesign (Kap. 3) lässt sich folgendermaßen beschreiben: Es handelt sich um eine Interviewstudie mit Leitfadenterviews an zehn Schulen. Diese wurden mit der Schulleitung und mindestens zwei Religionslehrkräften durchgeführt. Ausschlaggebende Faktoren für das Sampling waren dabei sowohl sozialstrukturelle Merkmale (Kontext Stadt/Land, Schulgröße usw.) als auch das „Kriterium der ‚Qualität der Informanten‘“ (123). Für die Analyse selbst erfüllten nur fünf Schulstandorte und 15 Interviews das Kriterium der Qualität der Informanten, wodurch sich ein endgültiges Sample von fünf Schulstandorten für die Analyse mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ergab (142). Anhand eines von Löw entworfenen Codesystems (das im Anhang angeführt ist) wurden fünf Schulporträts erarbeitet. Dabei merkt die Autorin selbst an, dass die Anlage des Forschungsprojektes einige Einschränkungen mit sich bringe: So könne die Studie weder ein vollständiges, detailliertes Bild von Einzelschulen wiedergeben, sondern nur Teilaspekte hervorheben (154), noch könne sie ein „abschließendes oder gar objektives Bild von RU und Religion im Schulleben vermitteln“ (159). Inwiefern hier Übertragungen in andere schulische Kontexte möglich sind, müsste daher erst durch weitere Studien erwiesen werden. Es ist auch augenfällig, dass viele der Ergebnisse einerseits eine Wirkung verschiedenerer Faktoren auf religiöse Bildung und Religion im Schulleben erkennen lassen, andererseits aufgrund des Studiendesigns keine Kausalitäten nachweisbar sind. Diese müssten – so betont auch die Autorin selbst (v.a. in Kapitel 5) – durch breiter angelegte empirische Studien überprüft werden. Nichtsdestotrotz können die großen Linien, die Löw in

ihrer Studie erarbeitet, leitend für Untersuchungen in anderen Kontexten sein und bieten insofern eine grundlegende Orientierung für zukünftige religionspädagogische Studien.

Für die inhaltliche Analyse entwickelte Löw zwei zentrale Fragestellungen: „Was wird als charakteristisch für den RU an OBS und IGS angesehen?“ und „Welche Formate von Religion im Schulleben bewähren sich aus der Perspektive der Befragten für ihre Schule?“ (152). Die aus den beiden Fragen resultierenden empirischen Ergebnisse wurden in Kapitel 4 durch eine Skizzierung von fünf Schulporträts und deren Charakteristika, auch in Bezug auf den RU und die Rolle von Religion im Schulleben, beschrieben. Diese ausführliche Darstellung fasst die Autorin noch einmal zusammen, indem sie zentrale Formate und Einflussfaktoren religiöser Bildung bündelt, um schließlich in Kapitel 5 eine breite Diskussion der empirischen Ergebnisse zu führen.

So hält Löw als ein zentrales Ergebnis fest, dass sich Schüler*innen an Oberschulen oder Integrierten Gesamtschulen durch eine größere Heterogenität und eine größere Bildungsferne, größeren Lernproblemen und häufiger auftretender Armut als an Gymnasien auszeichnen. Dies hat auch Auswirkungen darauf, wie Lehrpersonen religiöse Bildung vermitteln. So zeichnet sich der RU in Sekundarschulen als weniger kognitiv betont und textlastig als an Gymnasien aus und weist eine größere Praxis- und Lebensweltorientierung auf, d.h. es werden abwechslungsreichere und kreativere Methoden sowie mehr Elemente religiöser Praxis und Rituale inkorporiert. Die befragten Lehrpersonen nennen zudem als ein zentrales Ziel ihres Unterrichts die Stärkung des Selbstvertrauens ihrer Schüler*innen. Löw exploriert in weiterer Folge passende Modelle für den RU, wobei sie eine Spannung zwischen Theorie und (gewünschter) Praxis feststellt: Vielfach werde nämlich ein RU im Klassenverband von den Beteiligten gewünscht, der zusätzlich auch soziales Lernen bzw. ethische und Wertebildung im Fokus hat. Ein Modell im Klassenverband widerspricht jedoch klar den verfassungsrechtlichen Normen der Bundesrepublik. Es werden allerdings auch theoretische Einwände ins Feld geführt (z.B. konfessionelle Positionalität der Lehrkraft als bedeutsamer Faktor). Die Autorin skizziert hierfür mögliche Lösungsansätze, wie zum Beispiel das Phasen- oder Schulstufenmodell, problematisiert sie jedoch auch in ihrer Begrenztheit. Dies stellt somit eine prinzipielle Anfrage an die derzeit vorherrschende Form des konfessionellen RUs an Schulen (292-296). Auf die Frage nach bewährten Formaten von Religion an der Schule und im Schulleben benennen die interviewten Lehrpersonen unterschiedliche Lösungsansätze, wie etwa Wahlpflichtkurse, Gottesdienste und Trauerkonzepte (299-303). Zusammen-

menfassend sind aber laut Löw jene Formate am erfolgreichsten, bei denen eine lebenspraktische Orientierung im Vordergrund steht oder wo die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit auch anderen Schulakteur*innen klar ist, wie es zum Beispiel bei einer Auseinandersetzung mit dem Trauerkonzept der Fall ist. Als entscheidenden Faktor für das Gelingen von Formaten religiöser Bildung definiert die Autorin den Einfluss einzelner Personen an den Schulen (307). Kausale Zusammenhänge mit dem Schulkontext konnte die Autorin empirisch nicht nachweisen (308). Schließlich erörtert Löw auch eine Perspektive auf die Kooperationsebene von Schule und (kirchlichen) Partner*innen, die – so die Ergebnisse – ambivalent ausfielen, da Kirche häufig als Kontrollinstanz wahrgenommen wird. Dies erschwere die Kooperation (309). Abschließend stellt Löw die Frage nach zukünftigen Forschungsaufgaben und benennt einerseits die Spannung zwischen Wunsch nach Unterricht im Klassenverband und verfassungsrechtliche Norm und andererseits fehlende Forschung zur Rolle von Religion im Schulleben als zweite Säule schulischer, religiöser Bildung als Desiderate (310f.).

Die Arbeit von Birte Löw bildet einen wichtigen Baustein in der Erforschung von Formaten religiöser Bildung, insbesondere an den von religionspädagogischen Studien meist vernachlässigten nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I. „Das Gros der Arbeiten, Entwürfe und Diskussionen zur Sekundarstufe I geht vom Gymnasium aus“, bemerkt die Autorin (16) und stellt damit auch eine kritische Anfrage an die Religionspädagogik, wessen und welcher Art religiöser Bildung sie sich derzeit widmet. Zudem wird anhand Löws Studie deutlich, wie kontextuell religiöse Bildung – trotz aller Bemühungen um gemeinsame, große Linien – gedacht werden muss, will Religion(-sunterricht) ihre (seine) Stellung im öffentlichen Raum Schule auch weiterhin behaupten.

Mevlida Mešanović

Rezension zu:

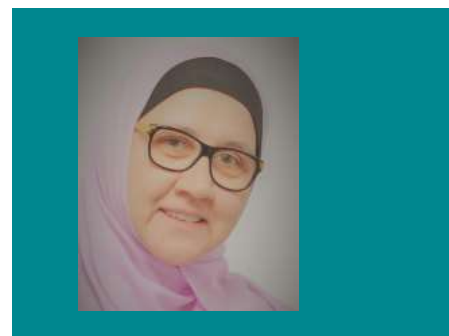
RATZKE, Christian:

Hochschuldidaktisches Interreligiöses Lernen: Eine empirisch-explorative Studie zum Potenzial interreligiöser Kompetenzentwicklung in der Ausbildung von Ethik- und Religionslehrer_innen, Waxmann 2021.

Die Autorin

Mag.^a Mevlida Mešanović, islamische Religionspädagogin ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Katholisch-Theologischen-Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz tätig und am FWF-Projekt „Christlich-islamischer Religionsunterricht im Teamteaching. Evidenzbasierte Entwicklung lokaler Theorien zu einer Didaktik religionskooperativer Lehr-/Lernprozesse“ wirkend.

Mag.^a Mevlida Mešanović
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 A/II
A-8010 Graz
e-mail: mevlida.mesanovic@uni-graz.at



Der derzeit wahrnehmbare Wandel der Gesellschaft, verursacht durch die zunehmende kulturelle und religiöse Pluralisierung, schlägt sich auch in den Schulklassen nieder. Das Bild der Schüler*innen und Lehrer*innen ist dementsprechend bunt und ein anderes als noch vor zehn Jahren. Diese Veränderungen haben das interkulturelle und interreligiöse Lernen zu einem bedeutsamen Bestandteil des Schulalltags gemacht. Um sich auf das Schulleben und die Praxis vorzubereiten, braucht es die rechtzeitige Qualifizierung und Entwicklung interreligiöser Kompetenzen der Lehrpersonen. Damit die Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bei den Schüler*innen unterstützt, begleitet und gefördert werden kann, müssen die Lehrkräfte selbst über dieselben verfügen. So kommt der Entwicklung interreligiöser Kompetenzen bereits während der Grundausbildung angehender Lehrer*innen ein besonderes Gewicht zu.

Christian Ratzke, ein katholischer Religionspädagoge aus Aachen, verweist mit seiner Arbeit auf die Potenziale interreligiöser Kompetenzentwicklung bei angehenden Ethik- und Religionslehrer*innen. Seine Forschung legt den Fokus auf das Begegnungslernen, das während der Grundausbildung angehender Lehrpersonen stattfindet und einen optimalen Rahmen für die Kompetenzentwicklung bietet. Ratzke begleitete wissenschaftlich ein Semester lang zwei Studierenden-Gruppen: das Fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen des Instituts für Philosophie und Theologie an der PH Heidelberg – ‚Heidelberg‘ genannt – und das interreligiöse Lernen in Begegnung in der Ausbildung Religion an der KPH Wien/Krems – ‚Wien‘-Gruppe (116).

Der Autor geht der Frage nach, welche interreligiösen Teilkompetenzen angehende Ethik- und Religionslehrer*innen im interreligiösen Begegnungslernen an der PH Heidelberg und der KPH Wien/Krems erwerben können. (19) Seinen Forschungsbeitrag gliedert der Verfasser in zwei große Abschnitte: Teil I: Systematische Grundlegung und Teil II: Empirisch-explorative Studie.

In Teil I widmet sich Ratzke den Themenbereichen interreligiöses Lernen als Chance der Hochschullehre (Kapitel A), interreligiöses Begegnungslernen als Chance der Hochschullehre (Kapitel B), religionspädagogische Grundlagen (Kapitel C) und schließlich dem Forschungsdesign durchgeführten Studie (Kapitel D).

In Kapitel A erörtert Ratzke das interreligiöse Lernen, im Speziellen dessen Entwicklung und die wichtigsten damit verbundenen Fortschritte. Der interreligiösen Forschung der letzten Jahrzehnte räumt er einen bedeutenden Platz ein, um sich danach den interreligiösen Kompetenzen im religionspädagogischen Diskurs zu

widmen. Im selben Teil stellt er verschiedene Modelle interreligiöser Kompetenz (beispielsweise jene von Schambeck, Willems, Bernlochner u.a.) vor. Ferner geht er auf Begrifflichkeiten ein und führt seine Leser*innen durch den Diskurs über den Religionsbegriff sowie durch Forschungsgebiete der interreligiösen Bildung, interreligiöser Kompetenzen, des interkulturellen und interreligiösen Lernens, des interreligiösen Begegnungslernens mittels Medien, der interreligiösen Begegnungen anhand von Trainings oder zwischen Personen und des fächerkooperierenden Begegnungslernens. Im dritten Teil von Kapitel A setzt sich Ratzke mit der Kompetenzorientierung im Religionsunterricht auseinander, um den vierten und letzten Teil dieses Kapitels der interreligiösen Kompetenz zu widmen.

In Abschnitt B erläutert der Autor die beiden Ausbildungsmodelle ‚Heidelberg‘ und ‚Wien‘. Dabei geht er auf die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte dieser Modelle sowie auf Forschungsergebnisse und Potenziale ein. Darüber hinaus erklärt er in diesem Abschnitt auch den Aufbau der beiden Module – das Zertifikat ‚Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen‘ in Heidelberg und das ‚Interreligiöse und interkulturelle Lernen‘ in Wien – inklusive Teilmodulveranstaltungen.

Um sich dem Forschungsgegenstand zu nähern und die Kompetenzentwicklung in seiner Forschung empirisch beurteilen zu können, definiert Ratzke in Kapitel C sieben interreligiöse Teilkompetenzen und bezieht sich dabei auf bestehende Theorien bzw. Modelle und aktuelle Forschungen dazu im religionspädagogischen Diskurs. Die empirische Überprüfung der Kompetenzentwicklungsstufen der sieben Teilkompetenzen ist, so Ratzke, für die Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts wesentlich. So stellt er in Kapitel C anhand des empirisch-explorativ gewonnenen Datenmaterials, erworben durch die durchgeführten Interviews mit Studierenden ein interreligiöses Kompetenzstufenmodell vor. Aus der empirisch-explorativen Studie geht hervor, dass die religiöse Wahrnehmungskompetenz, die Kompetenz der Anerkennung, die Entwicklung von der Differenzkompetenz zur Ambiguitätstoleranz und den reflektierten Perspektivenwechsel zu den interreligiösen Teilkompetenzen von Studierenden zählen. Die Empathiekompetenz und die Teilkompetenzen religiöse Identitätssicherheit und vorurteilsbewusste Haltung ordnet er den interreligiösen Teilkompetenzen zu; die gewinnt er durch die quantitative Zusatzstudie. Im interreligiösen Kompetenzstufenmodell führt Ratzke zudem einzelne Ausprägungen der jeweiligen Teilkompetenz an, etwa die Operationalisierung der Teilkompetenz und die Niveaunkretisierung der Ausprägung.

Teil I schließt mit Kapitel D, das sich auf das Forschungsdesign der qualitativen und quantitativen Studie fokussiert. Da die Studie mit zwei Gruppen mit Teilnehmer*innen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten an zwei Standorten (Heidelberg und Wien) zusammenarbeitete und sich zweier unterschiedlicher Forschungsmethoden (leitfadengestützte Interviews und zwei schriftliche Befragungen) bedient, umfasst dieses Kapitel ca. 40 Seiten, auf denen der Verfasser alle Forschungsschritte gründlich erklärt. Hervorzuheben sind in diesem Teil die hypothesenüberprüfenden Interviews mit Dozierenden, die im Rahmen dieser Forschung vom Autor durchgeführt und beschrieben werden, da diese neue Perspektiven in Ratzkes Forschung hineinbringen.

Mit Kapitel E des II. Teils leitet Ratzke zum empirischen Teil seiner Forschung über. Nach einer kurzen Vorstellung der Interviewten präsentiert er die Resultate der qualitativen Teilforschung zur Analyse der fünf genannten Teilkompetenzen der empirisch-explorativen Studie. Es handelt sich um Interviewaussagen von Studierenden, deren Fülle an Erkenntnissen Ratzke wissenschaftlich eruiert und beschreibt. Kapitel F bezieht sich auf den quantitativen Teil der Studie, der zwei weitere Teilkompetenzen erörtert: religiöse Identitätsfähigkeit und vorurteilsbewusste Haltung. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der quantitativen Forschungsergebnisse.

In Kapitel G bietet der Autor eine Schlussbetrachtung und geht auf die Anbahnung der Teilkompetenzen sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Studie ein. In diesem Zusammenhang stellt er verschiedene Forschungshypothesen auf, die sich im Laufe des Forschungsprozesses herauskristallisiert haben.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer Forscherreflexion, abschließenden Überlegungen zum hochschuldidaktischen Interreligiösen Begegnungslernen und einem Ausblick. Ratzke legt sein Augenmerk hierbei darauf, wie Befunde seiner Studie im Bereich der Hochschuldidaktik, des Studiums und der weiteren religionspädagogischen Forschung implementiert werden könnten. Darüber hinaus verweist er auf bestehende Forschungslücken.

In diesem bedeutenden Forschungsbeitrag präsentiert Ratzke wichtige Aspekte, die für die Entwicklung des interreligiösen Begegnungslernens relevant sind. Er bereichert damit den gesamten religionspädagogischen Diskurs.

Rezension zu:

BRANDSTETTER, Bettina:

Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster / New York: Wagner Verlag 2020 (= Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 9).

Die Autorin

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pölzl-Stefanec, Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Stv. Leitung des Zentrums für Professionalisierung der Elementarpädagogik, Universität Graz.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pölzl-Stefanec
Universität Graz
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Arbeitsbereich Elementarpädagogik
Strassoldogasse 10/1
A-8010 Graz
e-mail: eva.stefanec@uni-graz.at



Die Kindheit als soziales Konstrukt ist im 21. Jahrhundert von Phänomenen wie beispielsweise Diversität in all ihren Facetten (bspw. Religion, Kultur, Sprache, Geschlecht, Behinderung) geprägt. Wie dieses Konstrukt wahrgenommen wird, hängt mit den geografischen Besonderheiten, dem Eingebundensein in die gesellschaftspolitischen Machtverhältnisse und den sozialen Disparitäten zusammen. Die Lebenswelt der Mädchen und Buben ist einem Vermittlungsprozess unterlegen, in dem Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Risiken ungleich verteilt sind¹.

Durch die Analyse und das Aufzeigen der Ungleichheiten und Differenzen können für Mädchen und Buben sozialräumliche Faktoren zur Teilhabe eröffnet oder verschlossen werden². Der gesellschaftspolitische Wandel nimmt unwillkürlich Einfluss auf den Verlauf von Kindheiten. Für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich bedeutet dies, dass pädagogische Fachpersonen sich der vorhandenen Heterogenität bewusst sein müssen, diese regelmäßig reflektieren und in der Praxis mit der Vielfalt offen und sensibel umgehen sollen³.

Im vorliegenden Werk ‚Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung‘ wird der Fokus auf das Spannungsfeld zwischen Homogenisierungssehnsüchten und Pluralisierungsansprüchen von elementarpädagogischen Fachpersonen im Kontext interkultureller Theologie gelegt.

Die Publikation ist insgesamt in fünf Teile und 13 Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel setzt sich die Autorin mit dem Kindergarten als Schmelztiegel der Gesellschaft auseinander, an welchem die „Pluralisierung von Familien- und Lebensformen, kulturellen Traditionen, religiöse Zusammengehörigkeiten und Weltanschauungen sowie die Herausforderung durch Migration“⁴ nicht halt machen. Brandstetter arbeitet dabei die Komplexität zwischen kultureller Diversität und religiöser Pluralität heraus und fasst Ergebnisse von Studien zusammen, die aufzeigen, dass sich elementarpädagogische Fachpersonen wenig kompetent in ihrer interreligiösen Begleitung und Bildung einschätzen.

1 Vgl. PÖLZL-STEFANEC, Eva Maria: Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen, Opladen / Berlin / Toronto: Budrich UniPress Ltd. 2017 (= Dissertation Technische Universität Dresden).

2 Vgl. HONIG, Michael-Sebastian: Lebensphase Kindheit, in: ABELS, Heinz u.a. (Hg.): Lebensphasen. Eine Einführung, Wiesbaden 2008, 9–76.

3 Vgl. KÖNIG, Anke: Kindheiten heute, in: WEEGMANN, Waltraud / KAMMERLANDER, Carola (Hg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer 2010, 13–23.

4 BRANDSTETTER, Bettina: Kulturen, Religionen und Identitäten aushandeln. Elementarpädagogik zwischen Homogenisierung und Pluralisierung, Münster / New York: Waxmann 2020 (= Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter 9).

In der theoretischen Verortung nimmt die Autorin eine kritische Diskursanalyse die Örtlichkeit des Kindergartens betreffend vor: Sie beschreibt dabei die drei Raumdimensionen nach Lefebvre („räumliche Praxis“, „Raumrepräsentation“ und „Repräsentationsräume“) und zeigt somit auf, dass der Kindergarten als ein komplexer Ort begriffen werden muss, in dem Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowohl dem euklidischen Raumverständnis entsprechend als auch im sozialen Sinn analysiert werden müssen.

Im Kapitel ‚Eine postkoloniale Perspektive am Ort Kindergarten‘ werden drei Vertreter*innen (Edward W. Said, Gayatri Chakravorty Spivak und Homi K. Bhabha) der postkolonialen Theoriebildung vorgestellt.

Homogenisierungssehnsüchte und Homogenitätsfiktionen werden im Kapitel ‚Homogenisierung und Pluralisierung diskutiert – ein Diskursgeflecht und sein Zwischenraum‘ aufgezeigt. Dabei setzt sich Brandstetter kritisch mit den politischen Bestrebungen, die deutsche Sprache als Bildungssprache⁵ und die Integration der österreichischen Werte ins Bildungssystem⁶, auseinander. Diese Bestrebungen haben seit über zehn Jahren einen starken Einfluss auf die Gestaltung des pädagogischen Alltags im Kindergarten⁷. Dabei werde die Wechselwirkung zwischen Nation, Kultur und Identität oft übersehen. Im Kontext der Pluralisierung zeigt die Autorin eine Reihe von theoretisch belegten Mechanismen der institutionellen Diskriminierung auf und macht dadurch sichtbar, dass es viele Möglichkeiten der Ungleichbehandlung von Kindern gibt. Das Ziel eines gleichberechtigten Umgangs mit kultureller und religiöser Vielfalt müsse daher stets bewusst verfolgt werden.

Der Forschungszugang in Bettina Brandstetters Werk ist eine Methodentriangulation, die auf der Grounded Theory basiert. Die Autorin hat in einer explorativen Vorerhebung auf Basis von 22 Beobachtungsprotokollen das Sampling für die Leitfadeninterviews gezogen. Es wurden acht pädagogische Fachpersonen im Alter zwischen 23 und 52 interviewt, wobei nur sechs der acht Interviews in die Studie aufgenommen und analysiert wurden. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch nach Mayring ausgewertet.

Im Kapitel ‚Der Kindergarten als locus theologicus alienus‘ werden die Ergebnisse der Interviews diskutiert. Dabei stellt die Autorin fest, dass sich der Kinder-

5 Vgl. BMBWF: Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG.

6 Vgl. PH NIEDERÖSTERREICH: Werte leben, Werte bilden. Wertebildung im Kindergarten. Impulse für das pädagogische Handeln, Wien 2021.

7 Vgl. PÖLZL-STEFANEC, Eva Maria: Ein professioneller Umgang mit dem Spannungsverhältnis Kultur – Religion – Identität in Kinderkrippen und Kindergärten, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 27/2 (2019) 24–37.

garten „als hoch komplexer Ort und Kontaktzone interkultureller Diversität sowie religiöser Pluralität“⁸ erweist. Dies spiegelt sich auch in den sechs skizzierten (gedanklichen) Bildern, welche die interviewten Personen jeweils vom Kindergarten haben, wider.

Die Autorin formuliert abschließend ein Plädoyer für den Umgang mit Religion(en) im Bildungssystem sowie eine angemessene Didaktik hinsichtlich eines gelingenden Theorie-Praxis-Transfers. Pädagogische Fachpersonen brauchen, so Brandstetter, im Umgang mit kulturell und religiös divers geprägten Menschen responsive Kompetenzen, eine polyloge Kompetenz, eine Alteritätskompetenz, eine Lokalisierungskompetenz für Hybridität, eine komparative Kompetenz, eine Diversitätskompetenz sowie eine Kompetenz des Zwischenraums.

Die Autorin analysiert den hochkomplexen heterogenen Bildungsraum ‚Kindergarten‘ sehr detailliert und zeigt damit auf, dass Kindergärten keine Schonräume bzw. „keine heile Welt“⁹ sind, in der Kinder und ihre Familien vor Diskriminierung oder Ausgrenzung geschützt sind. Das Buch stellt die spezifischen Herausforderungen, mit denen elementarpädagogische Fachpersonen täglich in ihrer Arbeit konfrontiert sind, sehr präzise dargestellt. Die detailliert beschriebenen und analysierten Interviews geben einen Einblick dahingehend, welche unterschiedlichen Einstellungen, Meinungen und (un-)bewussten Vorurteile pädagogische Fachpersonen in ihrer Arbeit mit den Kindern haben. Da pädagogische Fachpersonen in der Pflicht stehen, Kinder in ihrer Entwicklung individuell zu unterstützen und ihre Integrationsaufgabe hinsichtlich der interkulturellen Aspekte zu übernehmen¹⁰, eignet sich das Werk für pädagogische Fachpersonen zur Reflexion ihres Handelns, es bietet allerdings auch die Basis für weitere Forschungen auf dem Gebiet der Elementarpädagogik.

8 BRANDSTETTER 2020 [Anm. 4].

9 EBD.

10 Vgl. PÖLZL-STEFANEC 2017 [Anm. 1].

Friedrich Schweitzer

Rezension zu:

VERBAND KATHOLISCHER TAGESEINRICHTUNGEN (Hg.):

In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden, Freiburg: KTK-Bundesverband 2021 (= Religionspädagogik der frühen Kindheit 2).

Der Autor

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Lehrstuhl für Religionspädagogik / Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer
Liebermeisterstraße 12
D-72070 Tübingen
e-mail: friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de



Wie könnte ein aktueller Band zur religionspädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder heute treffender überschrieben sein als mit folgendem Titel: „In Krisenzeiten. Mit Kindern über Gott reden“. Dokumentiert werden hier Beiträge einer Tagung vom Oktober 2020, genauer gesagt der religionspädagogischen Jahrestagung des Verbands Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK). Der Zeitpunkt der Tagung lässt ein Buch zur Corona-Krise erwarten, aber schon der Blick ins Inhaltsverzeichnis macht deutlich, dass die Frage nach religionspädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten hier zurecht in einem grundsätzlicheren Sinne aufgenommen wird. Es geht um Krisen im Leben von Kindern und um Möglichkeiten von Kindertagesstätten, die Kinder dabei zu begleiten und zu unterstützen.

Das Buch umfasst drei Teile, die hier nur in knapper Form umrissen werden können.

Der erste Teil ist mit *Krisenzeiten* überschrieben und bietet drei Zugänge:

- *theologisch* im Spannungsfeld zwischen Hoffnung und dem Theodizeeproblem (Magnus Striet), geleitet von der These, dass das Nachdenken über das ‚Übel in der Welt‘ notwendig vor die großen Fragen des Menschseins stellt und dass die Corona-Krise nicht selten zu problematischen (theologischen oder jedenfalls scheinbar theologischen) Deutungen geführt habe. Demgegenüber vertritt Striet die Auffassung, dass theologisch nach wie vor und unbedingt am Glauben an die Allmacht Gottes festgehalten werden müsse, weil nur ein allmächtiger Gott Hoffnung verbürgen könne.
- *pädagogisch-psychologisch* mit der Frage nach ‚Religion als Resilienzfaktor‘ in Bildungsplänen (Christoph Knoblauch), womit die Frage nach Ressourcen für die Krisenbewältigung gestellt ist und zugleich darauf aufmerksam gemacht wird, dass der Zusammenhang zwischen Religion und Resilienz bislang in den Bildungsplänen noch zu wenig wahrgenommen wird.
- *kinderärztlich und traumatologisch* im Blick auf verschiedene Krisenerfahrungen in der Kindheit und deren möglicherweise traumatischen Folgen (Areej Zindler und Sarah Inal) – geleitet von der Frage, wie verhindert werden kann, dass aus Krisenerfahrungen Traumatisierungen werden.

Der zweite Teil *Lebensort Kita* nimmt unterschiedliche Aspekte in den Blick – wie in Krisenzeiten kreativ religionspädagogisch gearbeitet werden kann (Katrin Bederna mit einem Schwerpunkt bei ökologischen Krisen), welche Rolle dabei (religiöse) Vielfalt spielen kann (Peter Neher), welche Impulse ausgewählte und

in Einzeldarstellung hilfreich vorgestellte Bilderbücher bieten können (Margret Färber) und schließlich welche Vorstellungen vom Jenseits sich bei pädagogischen Fachkräften finden (Heike Helmchen-Menke, die hier auch wichtige Brücken zur Fortbildung für den Elementarbereich schlägt, zugunsten von mehr Religionssensibilität in der pädagogischen Arbeit).

Der dritte und letzte Teil *Kinder-Theologie* versammelt Beiträge von bekannten Religionspädagog*innen, die schon in der Vergangenheit durch wichtige Beiträge zu diesem Thema hervorgetreten sind: Anton A. Bucher zur Spiritualität von Kindern, Damaris Knapp über Zugänge von Kindern zum Theologisieren und Philosophieren, Martina Plieth zu Fragen von Tod und Sterben (‚Kinder-Eschatologie‘), Angela Kunze-Beiküfner zur Theologie des Leids und schließlich Rainer Obertür mit dem Versuch, die Frage nach dem Leid als Frage an Gott aufzunehmen – vor dem Hintergrund seiner bekannten Veröffentlichungen sowie mit neuen kreativen Impulsen.

Wie diese knappe Darstellung erkennen lässt, verspricht dieser Band weniger neue Einzelerkenntnisse als vielmehr eine hilfreiche Zusammenstellung von Perspektiven unter dem Aspekt der ‚Krisenzeiten‘, die sich seit der hier dokumentierten Tagung in vielerlei Hinsicht ja noch weiter verschärft haben. Dass der Krieg in der Ukraine und die damit verbundene neue Präsenz von Zerstörung, Vernichtung, Missbrauch und Ermordung in den Beiträgen noch keine Rolle spielen kann, nimmt ihnen keineswegs ihren Wert für die gegenwärtige Situation. Vielfach lassen sich die in den Beiträgen des Bandes angesprochenen Themen – zwar die Ängste der Kinder – auch in der aktuellen Situation leicht wiederfinden. Darüber hinaus lassen die Beiträge deutlich werden, dass Krisen im Leben von Kindern keineswegs eine Erscheinung von – hoffentlich! – seltenen Ausnahmesituationen wie Pandemie und Krieg in der europäischen Nachbarschaft sind, sondern dass vielfältige Krisen auch sonst von den Kindern durchlebt werden müssen. Schon 2020 wäre vielleicht auch noch etwas stärker an Fluchterfahrungen zu denken gewesen, die sich mit dem Krieg in der Ukraine zwar erneut verstärkt haben, aber als solche keineswegs neu sind. Ein Stück weit werden damit verbundene Aspekte in diesem Beitrag zur Vielfalt in der Kita aufgenommen, aber mehr im Blick auf unterschiedliche religiöse Identitäten als hinsichtlich der traumatischen Erfahrungen, die Kinder und ihre Familien beispielsweise auf der Flucht gemacht haben oder aktuell, wenn beispielsweise Teile der Familie zurückgeblieben sind, auch noch täglich machen. In dieser Hinsicht wäre dann vermutlich auch über die Kindertheologie hinaus noch mehr über Beziehungser-

fahrungen in den Einrichtungen zu sprechen, beispielsweise über Vertrauen, Fremdheit und neue Freundschaften.

Eine ausgesprochene Stärke vieler Beiträgen in diesem Band kann allerdings darin gesehen werden, dass sie sich von Anfang an auf die ‚großen‘ herausfordernden Fragen von Kindern, Eltern und Fachkräften gleichermaßen einlassen – angefangen bei der Theodizeefrage bis hin zu Sterben und Tod. Auf diese Weise können sie wohl auch pädagogischen Fachkräften Mut machen, solchen Fragen nicht auszuweichen.

Beim Lesen hat sich dem Rezensenten vor allem eine Rückfrage eingestellt: In seinem Beitrag akzentuiert Peter Neher die Offenheit katholischer Kindertagesstätten für alle Kinder, auch unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit. Seine Argumentation und sein Plädoyer für (religiöse) Vielfalt sind überzeugend. Umso mehr erstaunt dann aber die Zusammensetzung der Autor*innen des vorliegenden Bandes, die sich mit wenigen (evangelischen) Ausnahmen auf den katholischen Bereich beschränkt und vor allem niemand beispielsweise aus dem Bereich der islamischen Religionspädagogik einschließt. Wäre es nicht gut, wenn sich die für die Kita erwünschte Vielfalt auch bei der Autor*innenschaft eines solchen Bandes widerspiegeln würde?

Auf jeden Fall aber ist dieser Band sehr empfehlenswert – gerade in unseren ‚Krisenzeiten‘ und für alle, die in solchen Zeiten nicht auf eine religionspädagogische Begleitung der Kinder verzichten wollen. Einem solchen Band kann man nur viele Leser*innen wünschen!