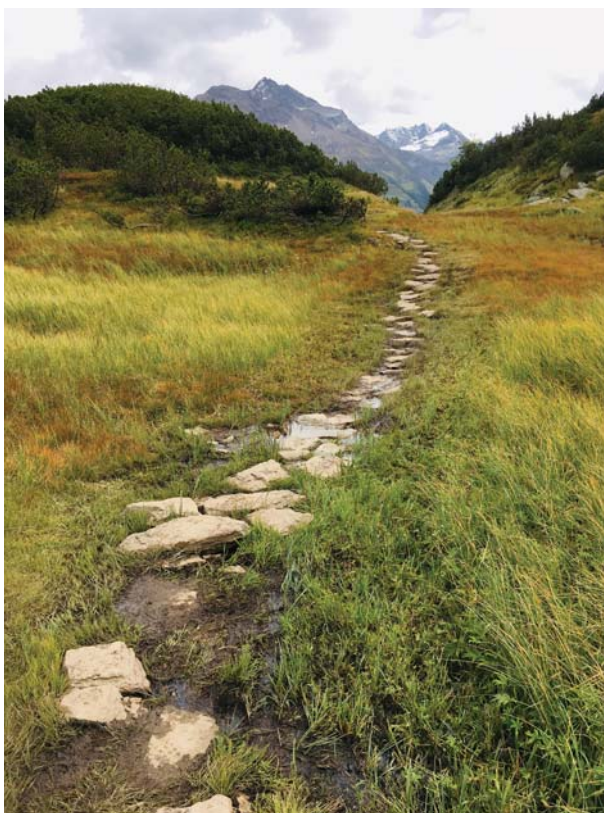


Bert Roebben

Religionspädagogische Kartographie



Bert Roebben

Religionspädagogische Kartographie

Forum Theologie und Pädagogik

herausgegeben von

Prof. Dr. Monika Jakobs
(Luzern)

Prof. Dr. Robert Schelander
(Wien)

Prof. Dr. Martin Schreiner
(Hildesheim)

Prof. Dr. Werner Simon
(Mainz)

Band 26

LIT

Bert Roebben

Religionspädagogische Kartographie

LIT

Umschlagbild: Bert Roebben



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-15322-7 (br.)

ISBN 978-3-643-35322-1 (PDF)

ISBN 978-3-643-35323-8 (OA)

DOI: <https://doi.org/10.52038/9783643153227>



This work is licensed under a CC BY 4.0 license.

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2023

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <https://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Inhalt

Prolog	1
Thema 1 – Korrelation	9
„What if God was one of us?“ – Über die Theologizität religiöser Bildung in der Schule	14
Thema 2 – Inklusion	29
„Das Wort kehrt nicht leer zurück“ – Biblisch-theologische Leseschlüssel einer inklusiven Religionspädagogik.	34
Thema 3 – Interpretation	47
Mehr Mensch werden durch Dialog. Lernen als kommunikatives Interpretationsgeschehen	51
Thema 4 – Charakter	65
Hoffnung generieren für die inklusive Schule. Eine Reflexion aus pädagogischer, didaktischer und theologischer Perspektive.	70
Thema 5 – Narration	83
Sakrale Schriften in säkularen Schulräumen. Ein Erfahrungsbericht	87
Thema 6 – Performance	97
Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten	102

Thema 7 – Spiritualität	113
Agnostizismus als Erprobungsraum. Über Theologisieren mit Jugendlichen in der Jugendpastoral	117
Epilog	133
Nachweis der Erstveröffentlichungen.	137
Literaturverzeichnis	139
Personenregister	155

Prolog

Dieses Buch ist ein Reiseführer. Ich nehme die Leserin und den Leser mit auf eine Reise durch das Wissensgebiet der Religionspädagogik. Die Landschaft ist reichhaltig und befindet sich seit den letzten Jahrzehnten in ständiger Entwicklung. Hinter jeder Biegung der Straße warten neue Entdeckungen. Meine Absicht ist es nicht nur, die Landschaft zu kartieren. Ich hoffe auch, die Leserin und den Leser dieses Buches zu ermutigen, auf die Suche nach interessanten Orten zu gehen und neue Horizonte für sich zu entdecken – und vielleicht wird er oder sie ein Reisebegleiter oder eine Reisebegleiterin für andere.

Als Religionspädagoge bin ich damals nicht *tabula rasa* in dieses Wissenschaftsgebiet eingetreten. Meine eigenen Erfahrungen in der religiösen Erziehung und Bildung spielten eine entscheidende Rolle in der Art und Weise, wie ich das Feld wahrnahm und mich darin bewegte – zunächst spontan als Kind, später reflektiert als Jugendlicher, dann akademisch als Student und als Professor. Wenn ich nun die Landkarte des Wissenschaftsfeldes für künftige Besucher*innen entfalten will, bin ich mir meiner eigenen Positionierung und des Rechts des Mitlesenden auf eine eigene Lesart des Feldes wohl bewusst. Ich kann sozusagen nur die Richtung vorgeben und den Weg weisen, aber ich tue dies mit einem gleichmäßigen Tempo und im Bewusstsein der Entscheidungen, die ich treffe. Schon die Definitionen, die ich verwende, d. h. die Grenzpfähle, die ich aufstelle, um das Gebiet abzugrenzen (vom lateinischen *finis*: Grenze), verraten etwas darüber, wie ich die Landschaft wahrnehme und wie ich sie mit Hilfe der Karte sichtbar machen will. Es sagt etwas darüber aus, was ich im Bereich der Wissenschaft als sinnvoll erlebe und was nicht, was zu diesem Bereich gehört und was nicht.

Landschaft und Karte

So wurde ich selbst einmal akademisch in die Religionspädagogik eingeführt. Ich habe auf meinem Weg ausgezeichnete Wegbegleiter*innen ge-

funden. Einige wiesen auf wichtige Details auf der Karte hin. Andere zeigten mir das große Gesamtbild. Wieder andere haben mich ins Feld geführt und mir konkrete Erfahrungen in der Religionspädagogik vermittelt. Erfahrung und Interpretation waren oft miteinander verwoben. Die Praxis führte zur Theorie. Und die Theorie wiederum half, neue Praktiken zu sehen und zu bewerten sowie alte zu ändern. Nicht nur erfahrene Kolleg*innen im Feld, sondern auch junge Weggefährte*innen, insbesondere Kinder und Jugendliche in der Schule, Student*innen und Assistent*innen an der Universität, haben mich bei dieser kartografischen Arbeit unterstützt. Sie halfen mir, einen besseren Einblick in alte, bewährte Karten und einen besseren Blick auf neu zu erschließende Gebiete zu bekommen. Einige von ihnen lehrten mich neue Praktiken in der Kunst des Kartenlesens. Und wieder andere lockten mich an Orte, an die ich mich selbst nie gewagt hätte. Mit anderen Worten: Ich verdanke alles den anderen.

In den letzten Jahren habe ich die Orte besucht, die im Buch mit den für mich wichtigsten Entwicklungen in der Religionspädagogik verbunden sind. Ich hatte das Glück, für meine Arbeit reisen und hochkarätige Persönlichkeiten treffen zu dürfen. Manche Menschen habe ich bewusst aufgesucht, um von ihnen zu lernen, nachdem ich von ihren Schriften gefesselt gewesen war. Andere fand ich unerwartet auf meinem Weg. In beiden Fällen ging ich, ausgehend vom Studium ihrer Lebenszusammenhänge und Schriften, zur kartografischen bzw. zeitlich-räumlichen Rekonstruktion ihrer Erkenntnisse über. Ich wollte wissen, wo diese Menschen lebten und arbeiteten. Ich wollte die Personen hinter den Texten kennenlernen und die *vibes* spüren, die eine Begegnung mit ihnen begleiten würden. Mit diesem Ansatz verorte ich mich bewusst in einem ethnographischen Zugang zur Praktischen Theologie, bleibe nahe an der gelebten Praxis, verdichte sie mit einer sogenannten dichten Beschreibung (*thick description*), vertiefe sie und verbinde sie mit bestehenden theoretischen Konzepten.¹

Diese kartografische Herangehensweise an das Forschungsfeld ist eng verwandt mit Konzepten, die ich bereits in meiner Arbeit verwendet habe. So war z. B. die Metapher des Pilgerweges für meinen religionspädagogischen Ansatz leitend: Kinder, Jugendliche und Erwachsene erleben ihre Lebensreise als einen Weg mit vielen existenziellen Herausforderun-

¹ Vgl. H. De Roest, *Collaborative Practical Theology. Engaging Practitioners in Research on Christian Practices*, Leiden, Brill, 2020.

gen und suchen nach Klärung dieser.² Gute religiöse Bildung unterstützt sie dabei und bietet ein dreifaches Gespräch mit dem Anderen: mit religiösen Traditionen, mit Mitreisenden und mit dem Anderen in sich selbst. Diese drei sind für die Entwicklung und Orientierung der eigenen Identität in einer komplexen Zeit wie der unseren von entscheidender Bedeutung.³

Raum und Zeit

Ich bin mir des relativ subjektiven Charakters dieses Unterfangens bewusst. Das ist meine Lesart der religionspädagogischen Landschaft heute. Aber tut nicht jeder Wissenschaftler und jede Wissenschaftlerin dasselbe: das Feld kartografieren, basierend auf der eigenen Lektüre der Literatur, theoretischen Erkenntnissen, empirischer Forschung und/oder Felderfahrungen? Und spielen dabei nicht immer auch Zeit-Raum-Intuitionen, gefärbt durch soziale, kulturelle und/oder weltanschauliche Umweltfaktoren, eine Rolle? Vier Beispiele verdeutlichen dies: In einer super-diversen Gesellschaft verlagert sich die Aufmerksamkeit im pädagogischen Bereich schnell auf interkulturelle und interreligiöse Lernprozesse. Wenn das politische System von Rechtspopulismus geprägt ist, bekommen kritisch-emanzipatorische pädagogische Entwürfe mehr Aufmerksamkeit. In einer säkularisierten Gesellschaft wird in der Schule nach religiöser Alphabetisierung gefragt, weil es für tiefe menschliche Erfahrungen keine Sprache mehr zu geben scheint. Wenn Corona regiert, werden nach und nach digitale Lernprozesse eingesetzt, auch im Bereich der religiösen Bildung. Der Bereich der religiösen Bildung ist also ständig im Wandel. Damit verschieben sich auch die Titel der Fachkonferenzen und der Fachliteratur. Eine wichtige Frage ist dabei, ob die Religionspädagogik als Wissenschaft bei all dem einen eigenen Status hat und ob sie sich zur Legitimation der eigenen Kompetenz nicht restlos anderen Disziplinen ausliefert, um sich selbst davon zu überzeugen, dass sie etwas Gutes tut. Umso wichtiger ist es, einen neuen Blick darauf zu werfen und zu hinterfragen, was sich in der religionspädagogischen Landschaft tatsächlich verändert hat.⁴ Zu die-

² Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (Forum Theologie und Pädagogik 19), Münster, LIT Verlag, 2011; Id., *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2016.

³ B. Roebben, *Schulen für das Leben*, S. 95.

⁴ Vgl. hierzu auch die neueren Entwürfe, religionspädagogische Forschung internatio-

sem Zweck möchte ich eine kartografische Momentaufnahme der Landschaft machen, die, wie gesagt, immer aus meinen Blickwinkel entstanden ist. Ich lege sie der Leserin und dem Leser zur Reflexion vor, sodass vielleicht neue Sichtweisen und Interpretationen desselben Raumes und seiner Grenzen entstehen können.

Im Herbst 2020 erhielt ich von meinem Kollegen Stefan Altmeyer in Mainz die Einladung, für die Zeitschrift *European Theology Studies*, die Fachzeitschrift der Europäischen Vereinigung für Katholische Theologie, einen Beitrag über Entwicklungen in der europäischen Religionspädagogik zu schreiben. Zu dieser Zeit wütete die Corona-Krise mit voller Wucht, die auch die religiöse Erziehung und Bildung stark belastete und viele zur Verzweiflung trieb. Ich beschloss, eine fundierte, hoffnungsvolle Gegenzählung zu verfassen, die sich auf die Errungenschaften konzentriert, die im Laufe der Jahre in der Praxis und Theorie der religiösen Bildung gesammelt wurden. Meine Absicht war es, diese Errungenschaften als Zeichen der Hoffnung über die Krise hinweg und mit Blick auf die Zukunft hervorzuheben. So entstand ein Text, in dem sieben „generative Themen“ (Paulo Freire) das Licht der Welt erblickten – Themen, die meines Erachtens jedem hermeneutischen Sturm standhalten können, ob in Diskussionen über globale Gesundheit, Gerechtigkeit, Sicherheit oder Klimaschutz. Der Text erschien auf Englisch,⁵ eine deutsche Übersetzung erschien später in einem Festband zum 10-jährigen Bestehen des Bonner Zentrums für Lehrerbildung,⁶ eine kurze niederländische Fassung erschien in der Wochenzeitung *Tertio* in Flandern.⁷ Viele baten mich, die vorgeschlagenen

nal und mit Blick auf den Wissenstransfer zu vergleichen und multilateral zugänglich zu machen. Vgl. O. Bråten, *Are Oranges the only Fruit? A Discussion of Comparative Studies in Religious Education in Relation to the Plural Nature of the Field*, in M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (eds.), *Religious Education at Schools in Europe* (Part 3: Northern Europe), Göttingen, Vienna University Press, 2014, 19–43; F. Schweitzer & P. Schreiner, *International Knowledge Transfer in Religious Education – A Manifesto for Discussion*, in *Religious Education* 115 (2020) 1, 10–14.

⁵ Vgl. B. Roebben, *Religious Educational Leadership in Times of Upheaval. How to Build Sustainably on Insights From the Past?* in *ET-Studies. Journal of the European Society for Catholic Theology* 12 (2021) 2, 357–367.

⁶ Vgl. B. Roebben, *Religionsunterricht? Systemrelevant! Generative Themen im aktuellen religionsdidaktischen Diskurs*, in R. Ißler, R. Kaenders & S. Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (Wissenschaft und Lehrerbildung 8), Leiden, Brill/V&R Unipress, 2022, 229–243.

⁷ Vgl. B. Roebben, *Ontmoetingsleren is de koningsweg*, in *Tertio*, 23 juni 2021.

generativen Themen detaillierter auszuarbeiten und sie in der konkreten Praxis und der grundlegenden Theorie zu verankern. Ich selbst sah daher die Möglichkeit, die Erkenntnisse zu einem handlichen Lehrbuch für die „Einführung in die Religionspädagogik“ umzugestalten – eine Art Nachfolger für meine bereits erwähnte Religionspädagogik und Religionsdidaktik der Hoffnung.⁸

Seit den schwierigen Jahren 2020–2022 sind die Herausforderungen an den Religionsunterricht und die religiöse Bildung immer größer geworden, der hermeneutische Sturm, in dem sich die Lehrerin und der Lehrer oder die Katechetin und der Katechet mit den jungen Menschen befindet, immer intensiver. In einer Welt, in der Kinder und Jugendliche (und ihre erwachsenen Betreuer*innen!) unsicher sind, was die Zukunft angeht, steht das religionspädagogische *leadership* heute unter großem Druck. Viele junge Menschen sind auf der Suche nach orientierenden Ankerpunkten. Ihre alltäglichen existenziellen Fragen verlangen nach Klärung, und zwar durch eine sinnvolle und lebensfördernde Gestaltung der Suche, auf der Basis von religiösen und nichtreligiösen Traditionen, die es verstehen, ihre Sinnangebote auf zugängliche Weise zu erschließen. Natürlich fühlt sich jede Generation herausgefordert durch das, was an gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Entwicklungen auf sie zukommt. Und natürlich hat jede Generation das Gefühl, dass diese Situation und ihr Umgang damit einzigartig ist und exklusive Lösungen erfordert. Ich denke jedoch, dass dies in der heutigen Zeit mehr denn je zutrifft. Unsere Kinder und Jugendlichen stehen heute an der Schwelle zu einer neuen Ära. In letzter Zeit hat sich etwas Wesentliches verändert, und wir sind im Moment nicht in der Lage, den Finger auf die Wunde zu legen, geschweige denn das richtige Pflaster oder die richtige Medizin zur Heilung anzuwenden. Wir können nicht so tun, als sei alles in Ordnung, und an den altbekannten Schemata festhalten. Der Wandel ist notwendig und wir müssen ihn gemeinsam mit den kommenden Generationen herbeiführen. Wir befinden uns im gleichen Sturm, leben unter der gleichen Wolke des Nichtwissens. Hinzu kommt, dass die Welten der Jugendlichen und die der etablierten Ordnung aufeinanderprallen, auch im Klassenzimmer oder in der Gemeinde, und in dieser Reibung entsteht Verzweiflung. Können aus dieser Reibung auch Wärme und Engagement entstehen? In jedem Fall geht es darum, diese Situation

⁸ Vgl. Note 2.

zu benennen, sie kritisch zu reflektieren und auf der Grundlage bewährter Traditionen zu reflektieren und zu überwinden. Dies scheint mir eine Bildungsaufgabe ersten Ranges zu sein, die heute mehr denn je in die Schule und in die Glaubensgemeinschaft, in das Schulfach Religion und in die Gemeindekatechese gehört.

Themen und Konzepte

Welche sind also die sieben generativen Themen, die ich in den letzten Jahren in der Landschaft auftauchen sah, die ich während der Corona-Krise kartiert habe und die ich nun für eine komplexe Zukunft sichern möchte? Sie lauten: Korrelation, Inklusion, Interpretation, Charakter, Narration, Performance und Spiritualität. Das Material für die Themen ist aus Artikeln zusammengestellt, die ich in den letzten zehn Jahren geschrieben und für dieses Buch überarbeitet habe. Sie spiegeln die bestehende Forschung wider und können als Teile einer größeren Karte gelesen werden, die ich dem Leser und der Leserin mit diesem Buch präsentieren möchte. Jeder Artikel wird mit einer Geschichte eingeleitet, in der ich erkläre, wie ich auf meinem Weg auf das jeweilige generative Thema gestoßen bin und wie es dazu beigetragen hat, mein Verständnis der religionspädagogischen Landschaft zu prägen. Ich beginne also jedes Mal mit einem konkreten Ort, an dem ich meine Geschichte aufhänge, und ordne sie dann hermeneutisch in einen breiteren sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Rahmen ein. Anschließend beschreibe ich ein didaktisches Konzept, das zu dem betreffenden generativen Thema gehört. Ich verwende hier den Begriff ‚Konzept‘, der die Kluft zwischen hermeneutischer Perspektive einerseits und methodischer Konkretisierung andererseits gut überbrücken kann.

Der Begriff „Konzept“ verweist auf einen intentionalen und orientierenden Rahmen, der sich in Handlungsformaten materialisieren lässt. Begriffe wie „didaktische Konzeption“ oder „didaktischer Ansatz“⁹ einerseits und „Strukturbegriff“¹⁰ oder „Grundoption“¹¹ andererseits bleiben meines Erachtens mit Blick auf die Möglichkeit ihrer methodischen Umsetzung zu allgemein. Konzepte können besser abgegrenzt werden und sind in der

⁹ Vgl. U. Kropač & U. Riegel (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2020, S. 219–251.

¹⁰ Vgl. B. Porzelt & A. Schimmel, *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2015.

¹¹ Vgl. R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt, WBG, 2011.

Unterrichtspraxis deswegen besser anwendbar. Sie können auch leichter miteinander verbunden werden, miteinander interagieren und/oder einander ergänzen. So kann beispielsweise das Konzept der Bibeldidaktik (in Thema 5) nicht ohne das Konzept des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen (in Thema 7) gedacht und/oder umgesetzt werden. Moralische Bildung (in Thema 4) findet immer auf der Grundlage von Begegnungslernen (in Thema 3) statt. Das Konzept des performativen Lernens (in Thema 6) sucht immer nach „korrelativen“ Verbindungen zwischen Lebenswelt und Tradition (in Thema 1), und so weiter. Diese Verschränkungen werden auch bei der Lektüre der Artikel deutlich. Im Epilog des Buches stelle ich die sieben generativen Themen, ihre geographisch-hermeneutischen Kontexte und die dazugehörigen didaktischen Konzepte noch einmal tabellarisch dar.

Einladung und Dank

Ich hoffe, dass dieses Buch die Leserin und den Leser „bewegt“, zumindest ist das mein Ziel. Mit meinem Reisebericht lade ich ihn oder sie ein, an meiner religionspädagogischen Reise teilzunehmen. Ich nehme ihn oder sie mit zu den ikonischen Orten, die ich besuchen durfte, und zu den Menschen und Bewegungen, die ich persönlich kennenlernen durfte. Die oben erwähnte Metapher der Pilgerreise hat den Vorteil, dass sie Offenheit für das Unerwartete schafft. Wer pilgert, lässt sich überraschen, was (oder wer) seinen oder ihren Weg kreuzt. In diesem Sinne passt die Metapher perfekt zur Praxis des Lehrens und des Lernens. In ihrem wunderbaren Buch *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage* stellen die südafrikanischen Autoren Davids und Waghid ihre eigene, biographisch-verankerte Vision von Bildung als eine Praxis der Pilgerreise dar. Dabei hebt Nuraan Davids drei Aspekte hervor: In Anlehnung an Merleau-Ponty zeigt sie, dass sowohl Lehrer*in als auch Schüler*in Pilger*innen auf dem Weg sind und lernen können, „how to un-know myself through lenses of perception, and instead to consider the world as how it could possibly be“.¹² Sie betont dann, dass dieser Prozess immer relational ist: Wissen ist, in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer,¹³ niemals objektiv verfügbar, sondern wird immer intersubjektiv angeeignet, indem Menschen voneinander, durchein-

¹² N. Davids & Y. Waghid, *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage. Cultivating Faith, Hope and Imagination*, Milton Park, Routledge, 2019, S. 99.

¹³ Ebd., S. 100.

ander und miteinander lernen und sich in diesem Lernprozess „hoffentlich“ (in Anlehnung an Paulo Freire)¹⁴ einander anvertrauen. Und schließlich erwähnt sie unter Berufung auf David T. Hansen die Bedeutung der Vorstellungskraft in diesem Prozess, in dem Altes und Neues kreativ aufeinanderprallen und möglicherweise miteinander verschmelzen: „openness to the new [is] fused with reflective loyalty to the known.“¹⁵ Es liegt auf der Hand, dass dieser offene, relationale Ansatz für Lernprozesse umso mehr für die religiöse Bildung mit ihren vielen offenen Fragen gilt.

Wir sind nun bereit, uns auf eine Reise in unbekanntes Terrain zu begeben. Dieser Reiseführer ist eine Einladung, sich als Leserin und Leser auf die Begegnung mit den hier vorgestellten Orten, Menschen und Ideen einzulassen. Dass ich dabei oft Zitate in der Originalsprache (meist Englisch) belasse, gehört zum Reisecharakter dieses Buches. Ich hoffe, dass auf diese Weise die Leserin und der Leser eine Vorstellung von den eigenen Ausdrucksformen in der internationalen Religionspädagogik und -Didaktik bekommen. Ich lasse mich gerne überraschen von den Erkenntnissen, die sich beim Lesen des Buches ergeben, genauso wie von jedem Feedback dazu – damit die Geschichte weitergeht und auch künftige Generationen von Lehrer*innen und Schüler*innen sich leidenschaftlich der neuen Landschaft anvertrauen, die hinter jeder Kurve entsteht.

Mein Dank geht an die Kolleginnen am Lehrstuhl für Religionspädagogik, religiöse Erwachsenenbildung und Homiletik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn, die alle Beiträge inhaltlich und sprachlich akribisch Korrektur gelesen haben, insbesondere Anna Frömel, Theresa Hehemann, Dr. Marina Kiroudi, Barbara Niedermann und Sylvia Sokolowski. Ich danke dem Redaktionsausschuss für die Aufnahme meines Buches in die Reihe „Forum Theologie und Pädagogik“ und Herrn Dr. Michael J. Rainer vom LIT Verlag für seine stets freundliche und effiziente Betreuung des Publikationsprozesses.

¹⁴ Ebd., S. 100.

¹⁵ Ebd., S. 101. Vgl. Thema 1 in diesem Buch.

Thema 1 – Korrelation

New York City, März 2015

Die erste Frühlingssonne bricht durch die Bäume des Morningside Parks. Ich bin zu Fuß von Harlem zur Columbia University unterwegs, von Ost nach West entlang der 116th Street, quer durch Upper Manhattan. Der erste Anblick der Universität ist imposant: Die stattlichen Gebäude aus dem 19. Jahrhundert verteilen sich über ein großes Gelände am Ufer des Hudson River. Sie beherbergen jahrhundertealtes Wissen und öffnen mit Beginn des neuen Tages wieder ihre Pforten für Tausende von wissbegierigen Studierenden. Ich fühle mich wie einer von ihnen und lasse mich durch die Menge treiben. Ich habe einen Termin bei Professor David T. Hansen im Teachers College. Er ist einer der führenden Bildungsphilosophen in den Vereinigten Staaten und ein Spezialist für das Werk des Bildungsreformers John Dewey (1859–1952). Unter anderem hat er ein wunderbares Buch über *The Moral Heart of Teaching* geschrieben, das den Lehrerberuf dargestellt von Konfuzius und Sokrates bis hin zu Dewey behandelt.¹⁶ Ich möchte David einladen, auf der Konferenz der *Religious Education Association* im kommenden Jahr, Anfang November 2016, einen Hauptvortrag zu halten. Als Präsident der Vereinigung hatte ich den Auftrag, das Programm zusammenzustellen. Ich habe den Titel *Generating Hope* gewählt: Ich möchte das Thema Hoffnung in diesen komplexen Zeiten ansprechen. Nicht nur, weil es ein Leitmotiv in meiner eigenen Forschung ist, sondern vor allem, weil ich glaube, dass es das Wesentliche einer guten Bildung und Ausbildung ist. Der Lehrer und die Lehrerin, die junge Menschen auf dem Weg in die Selbstständigkeit begleiten, tun dies unter dem Vorzeichen der Hoffnung. Ich möchte dieses Thema auf die Tagesordnung der Konferenz setzen, und zwar am Vorabend der Wahlen in den USA, wenn Donald Trump zum Präsidenten gewählt werden wird...

¹⁶ Vgl. D.T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*, New York/London, Teachers College at Columbia University, 2001.

David Hansen empfängt mich gastfreundlich und spricht endlos über die Entwicklungen in seinem Land. Er ist besorgt über den unter der Oberfläche brodelnden Rassismus und den zunehmenden Populismus. Er sieht eine Zunahme von Armut und sozialer Ungleichheit. Gleichzeitig ist er sich aber auch der moralischen Kraft einer guten Bildung bewusst: So viele Lehrerinnen und Lehrer setzen sich täglich dafür ein, das Beste aus den Kindern und Jugendlichen herauszuholen, nicht nur in teuren Privatschulen, sondern auch in der normalen öffentlichen Schule um die Ecke. Hansen ist ein sympathischer Mann, der sich vehement für bessere Schulen und eine bessere Lehrer*innenausbildung einsetzt. Am Teachers College, dem weltweit führenden Institut mit einer langen Tradition in der Ausbildung künftiger Lehrer*innen (John Dewey war dort einst Professor), genießt er hohes Ansehen, weil er es wie kein anderer versteht Bildungsphilosophie mit Bildungsforschung zu verbinden. Er erzählt mir, dass er gerade eine Reihe von Interviews und Feldstudien in innerstädtischen Grundschulen abgeschlossen hat.¹⁷ Als Universitätsprofessor scheut er sich nicht, in die konkrete Alltäglichkeit der Schulen um die Ecke einzutauchen und von den Lerngemeinschaften zu lernen, die er dort findet. Er ist der Meinung, dass sein Konzept der kosmopolitischen Bildung, das Kinder und Jugendliche auf das Leben in der Großstadt vorbereitet, nicht nur für einige *happy few* gedacht ist, sondern für alle zugänglich sein sollte. Ich möchte diese Geschichte, die mit empirischen Beweisen belegt und mit soliden Aussagen untermauert wird, auf meiner Konferenz 2016 hören. Hansen stimmt dem freundlicherweise zu. Meine Mission ist somit erfolgreich gewesen.

Viele Jahre zuvor war ich mit einem winzigen Budget zum ersten Mal in die USA gereist, um genau zu sein nach San Francisco, im Juni 1993. Ich wollte die Menschen kennenlernen, die hinter den Schriften stehen, die ich als Quellen für meine Doktorarbeit über moralische Erziehung an der KU Leuven verwendete. Meinem Doktorvater gefiel die Idee zunächst nicht: Ich würde zu viel wertvolle Zeit mit meiner Arbeit für die Konferenz der *College Theology Society* (damals in St. Mary's College in Moraga, in der Nähe von San Francisco) verbringen, meine Promotion würde sich verzögern und vor allem würde ich den Fokus verlieren. So war es nicht. Ich habe viel gelernt, habe mich während der Konferenz mit den

¹⁷ Vgl. D.T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*, in *Educational Theory* 67 (2017) 9–30.

Protagonist*innen ausgetauscht und nach den Ursprüngen ihrer Erkenntnisse geforscht. Mein Konferenzbeitrag wurde ausführlich diskutiert und ergänzt, ich erhielt kritische Rückmeldungen und erfuhr vor allem, dass es auch außerhalb der westeuropäischen Forschung Menschen gibt, die an der gleichen Sache arbeiten. Zurück zu Hause verbrachte ich viel Zeit mit der Überarbeitung meines Textes und reichte ihn zur Begutachtung beim *Journal of Moral Education* ein, der wichtigsten Fachzeitschrift für die Erforschung der moralischen Bildung. Nach einer gründlichen (erneuten!) Überarbeitung wurde der Text nun angenommen.¹⁸ Als Nachwuchswissenschaftler gehörte ich nun zum engeren Kreis der Spezialisten auf diesem Gebiet. Von nun an konnte ich anfangen zu wachsen, mich zu vertiefen und mich stärker in der Landschaft zu verankern.

Für John Dewey spielt die Lehrerin oder der Lehrer eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des kritischen Denkens und der zugrunde liegenden Persönlichkeitsbildung des und der Lernenden. Er oder sie stimuliert Wachstumsprozesse unter dem Vorzeichen der Hoffnung. Im Deutschen wird dies als „Bildung“ bezeichnet. John Dewey sagt:

„It (. . .) becomes the office of the educator to select those things within the range of *existing* experience that have the promise and potentiality of presenting *new* problems, which by stimulating new ways of observation and judgment will expand the area of *further* experience“.¹⁹

Ein wichtiges Prinzip ist dabei die Korrelation oder der Zusammenhang zwischen Materie und Person, in der Religionspädagogik zum Beispiel zwischen der Welt der biblischen Tradition und der Welt des Kindes oder Jugendlichen. Die vorhandene Erfahrung wird durch neue, von der Lehrerin oder dem Lehrer vermittelte Einsichten vertieft, um – in den Worten von John Dewey – weitere Erfahrungen zu erschließen. Theologisch wird dieser Ansatz des kritischen Denkens und der Persönlichkeitsbildung durch die sogenannte Korrelationstheologie von u. a. Paul Tillich, Karl Rahner und Edward Schillebeeckx in den 1970er und 1980er Jahren unterstützt. Lebensfragen werden dann in Korrelation oder kritische Wechselbeziehung mit Traditionsbestandteilen aus Bibel und Kirche gebracht.

¹⁸ Vgl. B. Roebben, *Catching a Glimpse of the Palace of Reason. The Education of Moral Emotions*, in *Journal of Moral Education* 24 (1995) 2, 185–197.

¹⁹ A.J. Ghiloni, *John Dewey among the Theologians*, New York et. al., Peter Lang, 2012, hier S. 156 [Kursivierung BR].

Das generative Thema der Korrelation wurde in seiner theologischen Ausprägung in der Unterrichtspraxis der 70er Jahren in dem für sie typischen Konzept der sogenannten Korrelationsdidaktik umgesetzt.

Dieses Konzept setzt eine erste religiöse Sozialisation zu Hause oder in der Gemeinde voraus, auf die die Schule dann weiter aufbauen kann. In einer Zeit der Enttraditionalisierung aber ist diese Voraussetzung oftmals nicht mehr gegeben: Die Brücke zwischen den beiden Säulen Erfahrung und Offenbarung kann nicht mehr geschlagen werden. Seitdem hat sich eine Reihe neuer Religionsdidaktiken, vor allem im konfessionellen Bereich, dieser defizienten Situation angenommen und sie weiterentwickelt. Dazu gehören das Konzept der wechselseitigen Erschließung,²⁰ der Elementarisierung (wobei das wechselseitige Interaktionssystem von Sache und Person noch differenzierter abgebildet wird),²¹ des partizipativen Lernens,²² ein konstruktivistischer Ansatz, der von einer Vielzahl von Beteiligungsformen und Interpretationslinien ausgeht²³, und das sogenannte hermeneutisch-kommunikative Modell, das die traditionelle Monokorrelation zwischen Erfahrung und Tradition aufhebt, sowie vorschlägt, multi-korrelativ zu arbeiten.²⁴

Doch trotz aller kreativen Versuche scheint das Konzept der theologischen Korrelation und seine didaktische Anwendung in der Religionsdidaktik nicht mehr zu funktionieren. Es gibt keine Heimatbasis mehr, die mit religiösen und philosophischen Traditionen in Verbindung gebracht werden kann. Entweder kommt es vor, dass die Heimatbasis durch inhaltliche Unschärfen oder im Gegenteil durch fundamentalistische Assoziationen von Inhalten gründlich gestört wird. Es kann auch sein, dass Eltern und Erzieher*innen beschlossen haben, sich von der konfessionellen Einbettung in die Kirche durch Kirchenaustritt abzuwenden, dass sie mit der

²⁰ Vgl. J. Valstar, H. Kuindersma, e.a., *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*, Amersfoort, NZV-Uitgevers, 2008.

²¹ Vgl. F. Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003 – anschließend bei der Arbeit von K.E. Nipkow und vorher W. Klafki.

²² Vgl. C.A.M. Hermans, *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society*, Leiden/Boston, Brill, 2003.

²³ Vgl. *Jahrbuch für konstruktivistische Religionspädagogik* – zum ersten Mal veröffentlicht in 2010 (Babenhausen, Lusa Verlag).

²⁴ Vgl. H. Lombaerts & D. Pollefeyt (eds.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven/Paris, Peeters, 2004.

Kirche nichts mehr zu tun haben wollen. Und dann soll die Schule den Unterricht in dieser schwierigen Materie übernehmen!

Vielleicht ist die Situation sogar noch komplexer. Vielleicht erleben Kinder und Jugendliche heute, dass die Welt, in der sie leben, unüberschaubar kompliziert geworden ist. Nicht nur religiöse oder weltanschauliche Institutionen scheinen orientierungslos zu sein, sondern die gesamte Lebenswelt scheint grundsätzlich gleichgültig gegenüber tieferen, existenziellen Fragen und möglichen Antworten darauf geworden zu sein. Das Einzige, was zu zählen scheint, sind der Markt und die Medien. Kinder und junge Menschen fühlen sich hilflos und einsam. Der folgende Artikel ist ein Plädoyer für eine radikale Umkehr dieser Situation. Die moralische und spirituelle Persönlichkeitsbildung im Rahmen der Schule wird hier als ein Menschenrecht angesehen. Im Fach Religion kann sich diese Bildung frei entfalten. Die Möglichkeit der Frage nach Gott (wohlgemerkt: nicht ihre Notwendigkeit) wird in diesem Raum hermeneutisch und didaktisch angeboten. Anhand von Wissensinhalten und Argumenten dürfen die Schüler*innen „ausprobieren“, was es bedeuten würde „if God was one of us?“ – in ihrem Leben, in ihrem Lebensumfeld, in der Welt. David Hansen spricht über das kosmopolitische Lebens- und Lernumfeld, in dem Kinder und Jugendliche heute aufwachsen und in dem solche Fragen auch gestellt werden können und dürfen. Wenn die Welt ein offener Raum ist, in dem (junge) Menschen durch Migration, Mobilität und Digitalität in Bewegung sind, dann sollte auch das Bildungsthema „Existenz und Transzendenz“, für viele ein wichtiges und relevantes Thema, darin seinen Platz haben. Dieser Auftrag wurde mir von David Hansen an jenem sonnigen Frühlingstag im März 2015 erteilt. Seitdem hat er mich nicht mehr losgelassen.²⁵

²⁵ Bei der Ringvorlesung an der Universität Bonn im Sommersemester 2022 zum Fakultätsforschungsthema „Ambiguitäten – Identitäten – Sinnentwürfe“ habe ich die Korrelationsaufgabe des Religionslehrers und der Religionslehrerin gedeutet im Sinne von Ambiguitätstoleranz: als *wounded healer* den ambiguen „hermeneutischen Sturm“ zwischen „kollidierenden Welten“ aushalten.

„What if God was one of us?“ – Über die Theologizität religiöser Bildung in der Schule²⁶

*If God had a name, what would it be?
And would you call it to his face,
if you were faced with him in all his glory?
What would you ask if you had just one question?
What if God was one of us?
Just a slob like one of us?
Just a stranger on the bus trying to make his way home.
If God had a face, what would it look like?
And would you want to see,
if seeing meant that you would have to believe in things
like heaven and in Jesus and the saints and all the prophets?*

Einführung

Was würden Sie, Leser*in, tun, wenn Sie darum gebeten würden, die Frage des Popsongs von Joan Osborne zu beantworten? „If God had a name, what would it be and would you call it to his face?“, und „If God had a face, what would it look like and would you want to see?“, und „What if God was one of us?“ Vielleicht würden Sie sagen, ach, das kann ich mir nicht vorstellen, interessiert mich auch nicht, das ist der fromme Wunsch eines Theologen, der versucht, uns mit attraktiven Mitteln eine schon lang überwundene Phantasie zu verkaufen. Oder vielleicht sagen Sie, keine Ahnung, erstmal sehen, ob diese Idee überhaupt Sinn ergibt, ich lasse dieses Gedankenexperiment erstmal auf mich wirken. Oder vielleicht haben Sie diese Frage schon ernsthaft erwogen und auch tatsächlich gestellt und festgestellt, dass sie vernünftig ist, dass man sie persönlich beantworten kann, zum Beispiel wie im Lied:

²⁶ Dieser Text wurde am 8. Juni 2018 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn als Antrittsvorlesung vorgetragen. Vorher wurde am 7. Februar 2018 die englische Version als Eröffnungsvortrag für die erste „*International Conference on Catholic Religious Education*“ in M'dina (Malta) vorgetragen. 2020 erschien der Text der Antrittsvorlesung in der Festschrift für Michael Meyer-Blanck in Bonn. Die vorliegende Fassung ist eine leicht geänderte und gekürzte Version dieses Textes.

(Joan Osborne 1995)

What if God was one of us?

Just a slob like one of us?

Just a stranger on the bus trying to make his way home.

(Erdmöbel 2007)

Wäre Gott einer wie wir

eingeschlafen mit einem Bier,

nur ein Fremder um halb vier in der letzten Straßenbahn.

(Klaus Lage 2003)

Was wenn Gott ein Berber wär

irgendwo, irgendwoher

und er käm dir immer näher

und nur sein Wort wär und nicht mehr.

Unabhängig von der gewählten Position zu der Stellungnahme in dem Lied von Joan Osborne lade ich den Leser und die Leserin ein, an dem Gedankenexperiment dieses Beitrags teilzunehmen. Meine These lautet: Religiöse Bildung in der Schule ist ein Ort *par excellence*, um die Transzendenzfrage grundsätzlich und neu zuzulassen. Um dieses Gedankenexperiment erfolgreich durchzuführen, sollte zunächst meine Perspektive zur religiösen Bildung in der Schule erläutert werden. Ich muss die äußeren und inneren Herausforderungen für den Religionsunterricht heute kontextualisierend schildern und danach einen Religionsunterricht entwerfen, der in der Schule diesen Herausforderungen entgegentreten kann. Dementsprechend werde ich Religionsunterricht als Persönlichkeitsbildung entfalten – begründet in einer Bildungsidee, die radikal offen ist für Transzendenz Erfahrungen. Im dritten Teil werde ich diese Idee im Rahmen der katholischen Tradition theologisch verankern sowie ein Plädoyer für die Theologizität der religiösen Bildung halten. Abschließend gehe ich von einer kosmopolitisch verstandenen religiösen Bildung aus und eröffne in diesem Zusammenhang weiterführende Forschungsperspektiven.

1. Herausforderungen für den Religionsunterricht Heute

Allgemeine Herausforderungen für den Religionsunterricht

Religiöse und nichtreligiöse Weltanschauungen begegnen uns heutzutage überall, in negativer oder positiver Ausprägung, in höchst direkter und pro-

vozierender oder in unartikulierter und undifferenzierter Form. „Das semantische Potential von (religiösen und nichtreligiösen) Traditionen steht heute jedermann zur Verfügung – auf der Straße, in der Zeitung, in den (nicht immer allzu) ‚sozialen‘ Medien. Auch Kinder und junge Menschen greifen diese Dinge ohne große Anstrengung auf“,²⁷ sind oft aber unsicher, was sie dann damit anfangen sollen. Meiner Meinung nach verdienen sie mehr als das, was wir ihnen heute schon zu bieten haben. Sie verdienen einen soliden Bildungsraum, in dem diese divergenten Erfahrungen systematisch artikuliert und reflektiert werden können, also nicht „außer Betracht“ bleiben.²⁸ Letztendlich geht es darum, wie man religiöse und nichtreligiöse Weltanschauungen „verstehen“ kann und zwar in der spezifischen Art, wie religiöse und nichtreligiöse Menschen (also konkrete Mitschüler*innen im Mikrokosmos des Klassenzimmers) die Welt persönlich und kollektiv betrachten, bzw. interpretieren.²⁹ Leben und lernen in der Gegenwart des Anderen – im Dialog miteinander sein, um den anderen und sich selbst besser zu verstehen,³⁰ um Konflikte zu thematisieren und zu überwinden³¹ und neue Praktiken des „Zusammengehörens-in-Verschiedenheit“ auszuprobieren – das sollte die Reaktion der religiösen Bildung auf die Suche von Kindern und jungen Erwachsenen nach Lebensorientierung in unserer Gesellschaft sein.

Die äußere Herausforderung des *growing in shared humanity*³² ist nur das eine Thema. Die inneren Herausforderungen für den Religionsunterricht sind ebenfalls enorm. In einem postsäkularen Zeitalter müssen Kirchen, Glaubensgemeinschaften und Weltanschauungsinstanzen ihr „semantisches Potential“ (Jürgen Habermas) offenlegen, es sowohl den Außenstehenden als auch den „Insidern“ plausibilisieren, bzw. verständlich machen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen sie den zukünftigen Generationen dabei helfen, ihre persönlichen und spirituellen Fähigkeiten zu

²⁷ B. Roebben, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain Theological and Pastoral Monographs 44), Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016, S. 3.

²⁸ Ebd. S. 20–21.

²⁹ Vgl. Thema 3.

³⁰ B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 18: „re-defining and re-dignifying my own presence in the light of the other“.

³¹ Vgl. I. ter Avest, *Conflict matters. The making of a difference*, in I. ter Avest (ed.), *Education in conflict*, Münster, Waxmann, 2009, 15–37.

³² Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 43–61.

entwickeln – basierend auf ihren partikularen Glaubensprämissen und im Hinblick auf neue und globalisierungsbedingte Formen des Lebens in der Welt von Morgen. Kirchen, Glaubensgemeinschaften und Weltanschauungsinstanzen müssen sich darauf einlassen, neuen Wein in frische Weinschläuche zu füllen. Dabei geht es also nicht um eine sanfte korrelative Anpassung von alten Traditionsformen an die gegenwärtige Situation (im Sinne einer *Traditionskrise*), denn sowohl Tradition als auch momentane Situation werden kontrovers diskutiert.³³ Vielmehr besteht die Herausforderung darin, den radikale Bruch zwischen alten Weinschläuchen und neuem Wein (im Sinne eines *Traditionsabbruchs*), zwischen alten Traditionen und neuen Erfahrungen, als ein Spannungsfeld, das verstärkt wird durch den Mangel an religiöser Sozialisation und Sprache und der ständigen *Traditionstransformation* von Religionen und Weltanschauungen in der heutigen Welt, ernst zu nehmen und hermeneutisch-didaktisch weiter zu denken.³⁴ Neuer Wein sollte nicht in alte, sondern in frische Weinschläuche gefüllt werden.

Herausforderungen für den katholischen Religionsunterricht

Genau wie jede andere Religion oder Weltanschauung muss sich auch die katholische Kirche mit diesen Herausforderungen auseinandersetzen. Wird sie authentisch sein und ihren hermeneutischen Lern-Raum als *safe and brave space* eröffnen, sodass junge Menschen „spirituelle Muskeln“³⁵ für die Zukunft entwickeln können? Mit Sicherheit liegen dem viele *good practices* zugrunde: Die mit der täglichen Realität des Klassenzimmers kämpfenden Lehrer*innen haben die besten Absichten, Schulleitungen und Schulbehörden zeigen sich so kreativ wie möglich, wenn es darum geht, schwierigen lokalen Gegebenheiten zu begegnen. Dennoch: „Ein Volk ohne Vision geht zugrunde“ (Sprüche 29, 18). Wenn es in der

³³ F. Schweitzer, *Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 25 (2006) 239–263, hier S. 242.

³⁴ Vgl. S. Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2011; R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2007; C. Gärtner, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2015.

³⁵ C.M. Martini, *Jerusalem Nachtgespräche. Über das Risiko des Glaubens*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2008, S. 52.

katholischen Kirche keine langfristige Vision als Bildungsgemeinschaft in einer globalisierten Welt gibt, werden die Menschen in den Schulen vor Ort zugrunde gehen. Mein Appell ist es, mehr diskursive Gemeinschaften in der katholischen Bildungswelt zu schaffen, begründet in dem Subsidiaritätsprinzip und in der Erfahrung des *sensus fidelium* und dabei so viele Menschen wie möglich an Bord zu holen: Schüler*innen, Lehrer*innen, Gemeinden, Schulleitungen, Politiker*innen, Entwickler*innen von Lehrplänen und Schulbüchern.

Es gibt mindestens drei Gründe, warum diese Herausforderung höchst dringlich ist: Erstens ist der jüdisch-christliche Glaube von seinen Ursprüngen her und in seinem Kern eine Bildungsreligion.³⁶ Zweitens fordern muslimische Gelehrte die Christ*innen heraus, ihre Traditionen neu zu denken und neu zu leben, sie fragen ihre christlichen Mitbrüder und -Schwestern, warum diese ihre eigenen Traditionen nicht stärker kennen, respektieren und praktizieren.³⁷ Schließlich sind, insbesondere hinsichtlich des Anspruches auf Bildungsgerechtigkeit, die Herausforderungen nicht länger lokaler, sondern globaler Natur³⁸ und es sollte die Soziallehre der Kirche hier dringend aktiviert werden. Wenn die vielversprechende Vision des Zweiten Vatikanischen Konzils zur Katholischen Glaubensgemeinschaft und ihrem Bildungsauftrag auch in der nächsten Generation weiterwachsen soll, muss sie „kosmopolitisch“ werden – aber dazu mehr im vierten Teil des Artikels.

2. Hoffungsorientierte Perspektiven für den Religionsunterricht von morgen

Religionsunterricht als Persönlichkeitsbildung

Was bedeutet es für den Religionsunterricht, wenn man Bildung im weitesten Sinne als Bildung des ganzen Menschen versteht? Welches Hoff-

³⁶ Vgl. N. Mette, *Praktisch-Theologische Erkundungen II*, Münster, LIT Verlag, 2007, S. 377–395.

³⁷ Vgl. N. Kermani, *Ungläubiges Staunen. Über das Christentum*, München, C.H. Beck, 2017.

³⁸ Vgl. G. Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, Culembourg, Phronese, 2015; B. Grümme, *Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2011; D.T. Hansen, *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*, New York, Routledge, 2011; N. Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf, Patmos, 1994, S. 102–107; H. Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in *Religionspädagogische Beiträge* #49 (2002) 49–66.

nungspotenzial könnte dann entstehen? Paul Ricœur (seine Gedanken hier wiedergegeben durch die Interpretation von Marianne Moyaert) hilft uns, diese Idee zu begründen, indem er die Metapher des Reisens benutzt:

„A person is a creative hermeneutical being who is always in search of meaning, and meaning can only be found via multiple hermeneutical detours. It is revealed not by introspection but rather by reaching out. We are given to ourselves indirectly (. . .). Identity never takes the form of a possession to be defended against ‚outsiders‘ or ‚strangers‘; it is not even a place to start. For Ricœur, the formation of identity is a never ending journey that one may only undertake with others. The human being is a traveler, who, like Moses, will never be allowed to enter the Promised Land but will only see it from afar before dying.“³⁹

Ein gebildeter Mensch zu sein heißt, ein Mensch zu sein, der *at home on the road* ist⁴⁰ – der in Bewegung bleibt, nicht in Resignation oder Apathie vor sich hin rostet, sondern die Hoffnung lebendig erhält, indem er durch einen bewussten Akt die Isolation durchbricht und die Kommunikation wagt.⁴¹ Im 21. Jahrhundert wird diese Persönlichkeitsbildungsreise durch den Prozess der Globalisierung noch beschleunigt: Die Menschen müssen heute nicht nur das endgültige Ziel ihrer Lebensreise ständig verantworten und unterwegs flexibel unvorhersehbare Erfahrungen vorhersehen, sondern sie müssen auch, mehr als je zuvor, den zusätzlichen Einfluss anderer bedeutungsvoller Mitreisender einkalkulieren und hierfür die eher „transversalen“ (Wolfgang Welsch) Bewusstseinszustände der menschlichen Existenz einsetzen, nämlich Intelligenz und Bildung.

Hier sollte man klar hervorheben, welchen spezifischen Beitrag die religiöse Bildung in der Schule leisten kann. Religionsunterricht ist zuallererst motiviert durch die grundlegende Annahme, dass das Leben es nicht nur wert ist, gelebt, erzählt und reflektiert zu werden, sondern grundsätzlich dieser narrativen Betrachtung auch zugänglich ist. Das menschliche Wesen hat das Recht, existentielle Fragen zu stellen (dies sollte als ba-

³⁹ M. Moyaert, *In Response to the Religious Other. Ricœur and the Fragility of Inter-religious Encounters*, Lanham/Boulder/New York/London, Rowman and Littlefield, 2014, S. 110–111.

⁴⁰ Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 25–42.

⁴¹ Vgl. Thema 4.

sales Menschenrecht angesehen werden) und dieses Recht wurzelt in der menschlichen Fähigkeit, Fragen zu stellen.

„The person who still can be astonished about things, is a learning being. This fragile personal and spiritual dimension of education (defined as *Bildung*) – of becoming a human being in the midst of a complex world so often incapable of dealing with unsolved questions – should be at the core of the school curriculum. Learners are human beings who learn to live, to a degree, with unanswered questions. They are not machines or computer applications, endlessly repeating the schemes and procedures they were trained in. *Bildung* can and should create space for this process of awareness of unpredictability and fragility – this sense of mystery.“⁴²

Religionsunterricht und die Idee der Transzendenz

Bildung ist grundsätzlich auf die Transzendenz des Selbst ausgerichtet. Der Philosoph Hans Joas versteht die Transzendenz des Selbst „im Sinne eines Hinausgerissenwerdens über die Grenzen des eigenen Selbst, eines Ergriffenwerdens von etwas, was jenseits meiner selbst liegt, einer Lockerung oder Befreiung von der Fixierung auf mich selbst.“⁴³ Religiöse Bildung trägt dazu bei, eine dauerhafte Disposition für eine derartige Selbst-Transzendenz zu kultivieren: Sich selbst aus einem anderen Winkel zu betrachten, indem man die Mitmenschen, von denen das Selbst umgeben ist, anerkennt, aber auch indem man sich auf die Möglichkeit einer endgültigen und radikal anderen Transzendenz einlässt. All die Dinge, die dem/der lernenden Pilger*in auf seiner/ihrer Reise durchs Leben und in den zahlreichen Gräben entlang des Weges, die ihn/sie hemmen, begegnen, können zum existentiellen Lerngegenstand werden. In der christlichen Tradition ist diese Erfahrung der Selbsttranszendenz, dieses „Ergriffen sein von einem Unbedingten, einem Unverfügbaren“⁴⁴, die Bewusstwerdung, auf radikale Transzendenz hin ausgerichtet und kann also radikal-transzendent gedacht und gelebt werden, als Möglichkeit, das Selbst, den Anderen und die Welt zu verstehen *etsi Deus daretur*, als ob Gott existieren würde.⁴⁵ Oder noch-

⁴² B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 83.

⁴³ H. Joas, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2007, S. 17.

⁴⁴ Ebd., S. 22.

⁴⁵ Vgl. F. Schweitzer, *Gott im Religionsunterricht*, S. 249–263.

mal anders ausgedrückt mit den recht provokativen Worten von Terrence Copley:

„If you leave God out, you are communicating a value just as much as if you keep God in public discourse (...). We are culturally programmed to be wary of religious indoctrination in the West, but the question of secular indoctrination has largely escaped attention. It seems that our children need to be protected from religion, but not from secularism. (...). If teaching the *certainty* of God constitutes attempted indoctrination, then teaching the *impossibility* of God, or suppressing discourse about God, constitutes another sort of attempted indoctrination. In the face of this, how is education about religion(s) to proceed? The answer is clear. It must dare to teach the *possibility* of God. The individual student is then invited to engage with alleged evidence and experiences and eventually to reach his or her own conclusions.“⁴⁶

Es ist Sache des Religionslehrers/der Religionslehrerin, diese mögliche Transformation von Selbsttranszendenz in radikal-gedachte Transzendenz „etsi Deus daretur“ auf offene und einladende didaktisch-methodische Weise so zu gestalten, dass sich junge Menschen frei entscheiden können, wie sie damit umgehen wollen. Ein Weg, junge Menschen in den herausfordernden hermeneutischen Raum der radikalen Transzendenz einzuladen, besteht in der Methode der „irritierenden Hermeneutik“, indem man sie mit den nicht spontan-korrelierenden traditionellen Vorstellungen vom Menschen, der Welt, Gott und den komplexen Beziehungen zwischen diesen Elementen provoziert (zum Beispiel: Wenn es Leiden gibt, wo ist dann Gott? Wie ist die Verbindung zwischen Gott und Schöpfung? Warum soll man moralisch handeln? Wo kommt meine Berufung als menschliches Wesen her, wenn nicht von mir selbst?). Das Konzept, mit jungen Menschen zu theologisieren,⁴⁷ sie einzuladen, Akteure ihrer eigenen Theologie zu werden, mit ihnen ihre eigene Lebensreise im Angesicht der Lebensreisen anderer Menschen zu reflektieren, ihnen Gedankennahrung anzubieten und als Lehrkraft ein Vorbild für radikale Selbst-Transzendenz zu sein,

⁴⁶ T. Copley, *Non-Indoctrinary Religious Education in Secular Cultures*, in *Religious Education* 103 (2008) 22–31 passim [Hervorhebung BR].

⁴⁷ Vgl. T. Schlag & F. Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2011; T. Faix, U. Riegel & T. Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, LIT Verlag, 2015.

scheint in der Religionsdidaktik der Königsweg zu sein. Bei dieser Herangehensweise nutzen und produzieren junge Menschen selbst Theologie – durch eigene Performanz und Erzählung und verdichtet durch theologische Konzeptualisierung im Unterricht⁴⁸ – sie probieren performativ, kommunikativ und konzeptuell aus, was es bedeutet, gegenüber radikaler Transzendenz offen zu sein und diese in ihrer Lebensentfaltung zuzulassen. Bei diesem aktivierenden didaktischen Ansatz wird Flexibilität erwartet, nicht nur von den Lernenden, sondern auch von den Lehrer*innen und nicht zuletzt auch vom Curriculum:

„Objects are „runaway objects“, never fixed and open to change. In a setting of religious education this means that the object, what we perhaps could call „students‘ religious understanding“ is never fixed. It changes as a result of the processes in the activity system. An interesting conflict arises when there is a contradiction between new objects and old tools.“⁴⁹

Es wird also wirklich spannend, wenn der neue Wein nicht mehr zu den alten Weinschläuchen passt...

3. Konsequenzen für die katholisch-theologische Bildungshermeneutik im Religionsunterricht

Was sind nun die Konsequenzen für die katholisch-theologische Hermeneutik – für diese bildungshermeneutische Tradition mit ihrem ganz spezifischen *safe and brave space* des Religionsunterrichts, in den wir junge Menschen in unseren Schulen einladen? Wie kann in einer katholischen Diskursgemeinschaft die Erfahrung der Selbsttranszendenz und der radikalen Transzendenz gelebt und reflektiert werden? Welche theologischen Konzepte und Bezugsrahmen stehen uns zur Verfügung, um die implizite theologische Relevanz und das Versprechen des Religionsunterrichts diesbezüglich zu verstehen?⁵⁰

Entsprechend des grundlegenden Prinzips von Bildung – dass es im Leben immer darum geht, mental in Bewegung zu sein und zu bleiben, *at ho-*

⁴⁸ Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 92.

⁴⁹ G. Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster, Waxmann, 2010, S. 55.

⁵⁰ Vgl. auch B. Roebben, *Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie*, in *Theologische Quartalschrift* 199 (2019) 119–132.

me on the road (siehe oben) – muss es jetzt darum gehen, die Gefahr einer paralysierten und statischen Theologie des Religionsunterrichts zu überwinden und eine verstärkt kreative und dynamische Perspektive zu entwickeln. Es versteht sich von selbst, dass in einem säkularisierten Kontext, der geprägt ist von Ent-Institutionalisierung, Ent-Konfessionalisierung und Ent-Traditionalisierung, die Bedeutung eines theologischen Diskurses über Selbsttranszendenz und radikale Transzendenz extrem verletzlich ist.⁵¹ Wir leben in Zeiten, in denen das „etsi Deus non daretur“, also das Leitmotiv der Neuzeit (Hugo Grotius) vehement zum Motto der Modernität und Postmodernität geworden ist. Und es ist klar, dass Religionsunterricht an sich diese Situation nicht verändern kann. Aber anstatt sich als Lehrende zu verstecken, sollte der post-säkulare Religionslehrer bzw. die Religionslehrerin junge Menschen dazu einladen, sich in die traditionellen Lernräume des Religionsunterrichts hinein zu begeben, und gemeinsam die theologischen Dimensionen dieser Lernräume neu zu denken und performativ auszuprobieren.

Der englische Religionspädagoge Jeff Astley argumentiert wie folgt:

„What they [= young people] need is a *religious response* to other faiths, rather than some improved rational reflection on their own position in the ultimate order of truths about reality. That is why current emphases on ‘humility’ and ‘hospitality’ often seem to hit the mark; whereas debates over the (theo)logical limits of tolerance and religious relativism leave people cold, because the debates are themselves cold.“⁵²

Und er führt weiter:

„The really significant religious dialogue for *the learner* is not that between the religions. It is the dialogue between, on the one hand, that individual himself or herself, with his or her own worldview; and, on the other hand, the variety of beliefs, values, and spiritual and moral practices of the plural world around them, especially where it takes on a religious form. If religions are

⁵¹ Vgl. P. Berger, *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Boston/Berlin, De Gruyter, 2014; H.-M. Gutmann & N. Mette, „As if there were a God“. *The things you have to do when you study theology*, in H.-G. Ziebertz, u.a. (eds.), *The Human Image of God*, Leiden, Brill, 2001, 249–261.

⁵² J. Astley, *A Theological Reflection on the Nature of Religious Truth*, in J. Astley et al. (eds.), *Teaching Religion, Teaching Truth. Theoretical and Empirical Perspectives*, Oxford, Peter Lang, 2012, 241–262, hier S. 257.

fundamentally soteriologically oriented cultures, this educational dialogue is in principle open to developing into a salvific dialogue. It is therefore bound to lay the student open to risk (...), *the risk of religious embrace*.⁵³

Ein Weg, dies in theologisch vernünftiger, pädagogisch verantwortlicher und didaktisch strukturierter Weise umzusetzen, wäre es, die „Wo“-Frage anstatt der „Was“-Frage zu stellen. Anstatt der Frage „Existiert Gott?“ würde die angemessene Frage lauten: „Wo könnte ich Ihn *in action* sehen? Wie bringt Er/Sie Menschen in Bewegung? Wäre Gott denkbar als einer wie wir?“ Und abgeleitet: „Wo können wir religiös-konstituierende Sprache in Aktion sehen, wo können wir gläubige Menschen treffen und damit die Möglichkeit Gottes leben, lernen und wagen?“ Die vier traditionellen aber eher statischen Legitimierungen des Religionsunterrichts (Institution, Konfession, Tradition und Glaube) müssen daher neu gedacht werden im Sinne einer kritischeren und dynamischeren Sichtweise von Theologie, die den heutigen Religionsunterricht inspirieren kann. Das Verhältnis von *fides quae* (gelehrter/gelernter Glaube, bzw. Inhalt des katholischen Glaubens, seiner Tradition, Konfession und Institution) und *fides qua* (gelebter Glaube, bzw. wo und wie Menschen tatsächlich ihren katholischen Glauben als Selbsttranszendenz und eventuell als radikale Transzendenz erleben) sollte in dieser Hinsicht reflektiert werden. „Die *fides quae* nämlich geht nicht auf in ihren propositionalen Gehalten, sondern impliziert jeweils den Versuch einer Lebensdeutung, die in das Gebiet der *fides qua* hinüberspielt.“⁵⁴ Wie können die zentralen Glaubensinhalte hermeneutisch-irritierend in der *fides qua* des Religionsunterrichts „überspielt“ und aktiviert werden, damit nichts im Bereich des religiösen „außer Betracht“ bleiben muss und damit für die Kinder und Jugendlichen eine heilsame religiöse Lernspannung entsteht? Dieses Gedankenexperiment könnte sich folgendermaßen darstellen:

In einem katholischen Religionsunterricht, der die Institution und die kirchliche Sozialisation fokussiert, könnten junge Menschen (und tatsächlich tun sie das auch) nach einer korrelativen Lerngemeinschaft fragen, in der sich die Kirche „in Bewegung“ befindet: lebendig, ansprechbar und zeitgemäß. Im katholischen Religionsunterricht mit einem starken Fokus

⁵³ Ebd., S. 259.

⁵⁴ M. Meyer-Blanck, *Zeigen und Verstehen. Skizzen zu Glauben und Lernen*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2018, S. 142.

INSTITUTIO > Kirche in Bewegung? > Neue Formen korrelativer Glaubensgemeinschaften als Erfahrungsraum fürs Lernen entdecken

CONFESSIO > Konfession in Bewegung? > Fokussierung auf die konfessorische Aneignung durch den Lernenden, nicht auf die reine Vermittlung von konfessionellen Inhalten

TRADITIO > Tradition in Bewegung? > Traditionen verflüssigen in Schlüsselerzählungen, zugänglich für Alltagserfahrungen von Lernenden

FIDES > Glaube in Bewegung? > Den Habitus der Selbst-Transzendenz durch Dezentrierung und Hingabe des Selbst erlernen

RADIKALE TRANSZENDENZ > Gott in Bewegung? Sich als selbsttranszendierende Person von Gott "finden" lassen...

auf der Konfession könnten junge Menschen (und tatsächlich tun sie das auch) nach Unterstützung in der Suche nach ihrer eigenen konfessorischen Position⁵⁵ fragen: Wo stehe ich innerhalb dieses Glaubenssystems und was ist zum Beispiel die Position des Lehrers/der Lehrerin? Im katholischen Religionsunterricht mit einem starken Fokus auf der Vermittlung von Traditionen könnten junge Menschen (und tatsächlich tun sie dies auch) nach Wegen fragen, auf denen sich die Tradition „in Bewegung“ befindet, auf denen sie hermeneutisch in Schlüsselerzählungen „verflüssigt“ und für grundlegende Erfahrungen zugänglich gemacht werden. Und zuletzt: In einem katholischen Religionsunterricht mit einem starken Fokus auf dem „Glauben“ könnte der ausschlaggebende Punkt darin bestehen (und tut dies tatsächlich auch), wie junge Menschen Glauben „in Bewegung“ kennen lernen können, wie sie Bereitschaft erfahren können. Es würde bedeuten, dass der Lehrer/die Lehrerin eine Person ist, die sich selbst der Transzendenz öffnet, eine Person der „Dezentrierung – die den Schwerpunkt außerhalb seiner selbst setzt – und der Hingabe – die sich dem Anderen und Fremden hingibt“,⁵⁶ eine Person, die auch die Möglichkeit einer endgültigen und radikal anderen Transzendenz wagt und so die Lernenden anregt

⁵⁵ Vgl. J. Woppowa, *Religionsdidaktik*, Paderborn, UTB, 2018, S. 177–180.

⁵⁶ Für die Begriffe *decentration and dedication*, vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 70–71.

für „the risk of religious embrace“ (Jeff Astley, siehe oben), für „the possibility of God“ (Terrence Copley, siehe oben).

Diese vier Erscheinungsformen katholischen Religionsunterrichts existieren als konkrete Gestaltungen des Religionsunterrichts in Europa. Mein Ziel ist es nun, sie kritisch miteinander in Beziehung zu setzen und sie mit der vierten Ebene (*fides*) proaktiv zu verknüpfen und so den Habitus der Selbsttranszendenz als Einladung an junge Menschen auszuprobieren und eventuell den *safe and brave space* der radikalen Transzendenz (also die fünfte Ebene: *Gott*) zu betreten. Es versteht sich von selbst, dass diese Art des *fides*-orientierten Theologisierens mit jungen Menschen eine „hermeneutische-irritierende“ Theologie für junge Menschen voraussetzt – und hier können erneut die Dimensionen Institution, Konfession und Tradition zum Nachdenken anregen.

Laut dem Luxemburger systematischen Theologen Jean Ehret sind alle (monotheistischen) Glaubensgemeinschaften herausgefordert, „(...) angesichts der wachsenden Erkenntnis all dessen, was sich als durch die Natur vorgegeben erweist oder durch Technik gestaltet oder durch Geld erworben werden kann, [die Suche nach Gott] wach zu halten, diesen konkreten, historisch gewachsenen und wachsenden Glauben vorzuleben und ihn zugleich als kontingente Entscheidung zu durchdenken.“⁵⁷ Für den Religionsunterricht öffnet diese Bewusstwerdung „die Tür für neue Möglichkeiten einer innertheologischen Zusammenarbeit der Religionsgemeinschaften (...), sodass zum Beispiel Studierende einer Konfession zum einen (tiefer) in ihre eigene Tradition eingeführt und zugleich auch an theologischen Lehrveranstaltungen anderer Religionsgemeinschaften teilnehmen würden (...)“, wo „Leben und Denken im Angesicht des Anders täglich eingeübt und reflektiert werden würde. Wäre Theologie dann nicht zugleich in den Büchern und in konkreten Gesprächen verortet, sodass sie nicht nur die Fragen aus der Vergangenheit systematisch ordnet, sondern Glauben im Leben auf ihre Art und Weise, nachdenkend, einübt?“⁵⁸ Der Weg des Religionsunterrichts sollte meiner Meinung nach also über die unterschiedlichen Modelle „konfessionelle Positionalität und Austausch“, „konfessionelle Kooperation“, „religiöse Kooperation“, „in-

⁵⁷ J. Ehret, *Religionen und Schulen: eine bleibende Herausforderung*, in J. Ehret und J.-L. Zeien (Hg.), *Herausforderung Religion(en) und Schule(n)*, Berlin, Logos, 2018, 109–150, hier S. 147.

⁵⁸ Ebd., S. 148–149.

terreligiöses Lernen“ und „Religionsunterricht für alle“ – alle mit ihren eigenen bildungs- und kirchenpolitischen Interessen – entdeckungszusammenhängend und vertiefend in die Richtung der „Theologizität“ des Religionsunterrichts führen.

4. Theologizität als *Theologi-City*: hin zu einer „kosmopolitischen“ religiöse Bildung

Die Theologizität⁵⁹ des Religionsunterrichts neu zu denken heißt, die post-säkulare Vorstellung von Selbst-Transzendenz auf theologische Art als radikale Transzendenz – *etsi Deus daretur* – neu zu denken und die Vorgaben für den Religionsunterricht (bezogen auf Kirche, Konfession und/oder Tradition) in der vielschichtigen Erfahrung gelebten Glaubens neu zu verankern und mit der Gottesfrage zu verknüpfen. Dies stellt für einen auf die globalisierte Welt räsonierenden Religionsunterricht die entscheidende Herausforderung dar. Eine solche Theologizität (auf Englisch: *theologicity*), die „Einladung zum Gottesabenteuer“⁶⁰ ist das öffentlich-theologische Geschenk des Religionsunterrichts an junge Leuten in der (virtuellen) Stadt. Und deshalb „Theologi-City“. Nach dem amerikanischen Bildungsphilosophen David T. Hansen könnte man diese Art des Religionsunterrichts als „kosmopolitisch“ bezeichnen.⁶¹ Er umfasst eine „nachdenkliche Offenheit für das Neue und eine nachdenkliche Loyalität gegenüber dem Alten“⁶² – man taucht tief in die existierenden lokalen Gegebenheiten des Religionsunterrichts ein und gewinnt die innovative und kreative theologische Kraft zurück, wenn man mit den Jugendlichen im Klassenzimmer das spirituelle Kapital dieser Gegebenheiten ausgräbt. Kosmopolitischer Religionsunterricht versucht, „das Neue in das Bekannte umzuwandeln, so, dass letzteres neue Qualitäten annimmt.“⁶³ Er versucht, mit den Jugendlichen zusammen neue theologische Einblicke zu entwickeln, sodass die alten Konzepte neue Qualitäten annehmen. Hansen ist nicht radikal, son-

⁵⁹ Vgl. T. Schlag & J. Suhner, *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2017.

⁶⁰ Vgl. N. Mette, *Praktisch-Theologische Erkundungen II*, S. 271–274.

⁶¹ Vgl. D.T. Hansen, *The Teacher and the World*.

⁶² D.T. Hansen, *Dewey and cosmopolitanism*, in *Education and Culture* 25 (2009) 126–140, hier S. 137.

⁶³ D.T. Hansen, *The Teacher and the World*, S. 8.

dern eher gemäßigt. Er will den neuen Wein in den alten Schläuchen ausschenken. Jesus ist im Markusevangelium (Mk 2,22) viel radikaler: Neuer Wein sollte durch frische Schläuche eingeschenkt werden. Er will die alten Weinschläuche entleeren oder er sagt zumindest, dass man neuen Wein nicht aus alten Weinschläuchen ausschenken kann. Man sollte seine Hoffnungen in neuen Wein und in frische Schläuche setzen. Dieser verflüssigende (neue Wein) oder entleerende (nicht in alten Schläuchen) Akt Jesu klingt ausgesprochen kenotisch.⁶⁴

Ausblick

„Auch füllt niemand neuen Wein in alte Schläuche. Sonst zerreißt der Wein die Schläuche; der Wein ist verloren, und die Schläuche sind unbrauchbar. Neuer Wein gehört in neue Schläuche!“ (Mk 2, 22). Junge Menschen in den theologisch wagemutigen Raum der religiösen Bildung einzuladen, wo es Platz gibt für Verhandlungen, Ablehnung und/oder Akzeptanz hinsichtlich der Möglichkeit Gottes, wo man zum Bevollmächtigten der eigenen, in Bewegung befindlichen Theologie werden kann, immer im Austausch mit anderen, die im globalen Klassenzimmer von Bedeutung sind, das ist die große Herausforderung, die auch im Markusevangeliums nachdrücklich thematisiert wird. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, sollten Religionslehrer*innen es wagen, sich auf die Theologizität der religiösen Bildung zu fokussieren als ein zum Nachdenken anregendes und „hermeneutisch-irritierendes“⁶⁵ Geschenk an die jungen Leute. Sie sollten sich nicht verstecken, sondern die Einladung wagen.

„Neuer Wein in neuen Schläuchen! (. . .) Angesichts der Neuerungen des Heiligen Geistes, der Überraschungen Gottes müssen sich auch die Gewohnheiten erneuern. (. . .) dass uns der Herr die Gnade eines offenen Herzens schenken möge, eines Herzens, das der Stimme des Geistes gegenüber offen ist, das unterscheiden zu wissen versteht zwischen dem, was sich nicht mehr ändern darf, weil es die Grundlage ist, und dem, was sich ändern muss, um die Neuerungen des Heiligen Geistes empfangen zu können“ (Papst Franziskus 2016).

⁶⁴ Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 93–96.

⁶⁵ Vgl. Thema 5.

Thema 2 – Inklusion

Wien, Januar 2001

Mit einer internationalen Gruppe von Studierenden aus Belgien, Deutschland, Griechenland, Österreich, der Tschechischen Republik und Ungarn untersuchen wir das Thema „Grenzüberschreitendes Lernen“ in einem sog. europäischen Intensivprogramm. Wir sind an der Kirchlich-Pädagogischen Hochschule Wien-Krems in Strebersdorf bei Wien, wo Lehrer*innen für den Religionsunterricht ausgebildet werden. Es handelt sich um ein faszinierendes 10-tägiges Treffen mit einem umfangreichen Programm an Vorträgen, Ausflügen und nächtlichen Diskussionen auf dem Campus und in der Jugendherberge. Die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und den verschiedenen Formen des Religionsunterrichts sind enorm und geben Anlass zur Diskussion. In Belgien, Deutschland und Österreich herrscht das konfessionelle Prinzip vor: Die Kinder werden in ihrer eigenen Konfession, hauptsächlich katholisch oder evangelisch, unterrichtet und sind frei, sich persönlich-reflexiv oder „konfessorisch“ zur Religion ihrer Taufe und ihres Elternhauses zu verhalten. Je nach Vorhandensein anderer Religionsgemeinschaften kann dieses Angebot in der Schule erweitert werden, bis hin zu 16 unterschiedlichen Religionsunterrichten in der Stadt Wien! In Griechenland gibt es ein monokonfessionelles System: Die meisten Kinder sind von Hause aus griechisch-orthodox und werden in dieser Religion unterrichtet, mit einer starken katechetischen Ausrichtung. In den postkommunistischen Ländern Ungarn und der Tschechischen Republik wird hier und da wieder Religion in den Schulen unterrichtet; die Farbgebung dieses Unterrichts ist katechetischer Natur.

An einem Tag stellen Student*innen aus Freiburg im Breisgau den sog. konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (KoKoRu) vor, der seit mehreren Jahren in Modellversuchen in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern erprobt wird. Die Präsentation verweist auf eine zunehmende Säkularisierung einerseits (immer weniger Kinder werden ge-

tauft und sind somit noch konfessionell gebunden) und eine Pluralisierung andererseits (immer mehr weltanschauliche Gruppen treten in den Schulen auf). Es besteht ein Bedarf an Zusammenarbeit und Absprache, nicht nur um die kleinen Gruppen in die komplexe Schulorganisation einzubinden, sondern auch um die Kinder auf eine multikonfessionelle Gesellschaft vorzubereiten. Derzeit gibt es kaum Anzeichen für einen multireligiösen oder multikonfessionellen Ansatz für den Religionsunterricht, wie wir ihn im Jahr 2023 kennen, obwohl die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in vollem Gange sind. Viele Teilnehmer*innen des Programms sind von der KoKoRu-Geschichte begeistert, ich selbst bin da eher skeptisch und frage mich, ob das alles nicht viel zu spät kommt und ob nicht inzwischen eine viel tiefere Vielfalt (*deep diversity*) in der Gesellschaft greift und nach ganz neuen Modellen der Zusammenarbeit ruft.

Das Konzept von KoKoRu ist inklusiv angelegt: Katholische und evangelische Schüler*innen begegnen sich und lernen in der Begegnung miteinander und voneinander. Sie lernen einerseits, über Grenzen hinweg zusammenzuleben, andererseits aber auch, ihre konfessionellen Unterschiede nicht voreinander zu verstecken, sondern gegenseitig zu klären. Es geht darum, eine sog. konfessorische Identität zu entwickeln, ein bewusstes Eintreten für die Wahrheitsansprüche der eigenen Tradition. Fünfzehn Jahre später wird man von „differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen“⁶⁶ sprechen. Und gut 20 Jahre später ist das inklusive Konzept von KoKoRu inzwischen auch politisch in den verschiedenen Regionen Deutschlands und Österreichs angekommen.⁶⁷ Die *Trial-and-Error*-Phase ist vorbei. Unter genau definierten Bedingungen kann nun ein gemeinsamer Religionsunterricht stattfinden. Manche Veränderungsprozesse im Bildungswesen dauern lange – und das, während sich die Welt weiterdreht und Menschen und Gemeinschaften sich weiter verändern.

Seitdem haben wir diese spannenden Intensivprogramme mit Lehramtsstudierenden und Kolleg*innen viele Male wiederholt, unter ande-

⁶⁶ Vgl. J. Woppowa, *Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2016) 2, 41–49.

⁶⁷ Vgl. B. Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens*, in *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 2, 5–17.

rem 2002 in Thessaloniki (Griechenland), 2003 in Freiburg (Deutschland), 2006 in Tilburg (Niederlande) und 2007 in Prag und Wien. Es waren faszinierende Begegnungen, eine Schule des Lernens für inklusives Denken und Handeln in Bezug auf die sich entwickelnde religiöse Bildung in Europa. Ich war auch oft in Wien, um mich über neue Entwicklungen zu informieren, weil ich das Gefühl hatte, dass dort, im Zentrum Europas, ein seismografischer Fokus auf Veränderungsprozesse besteht.⁶⁸ Ich dachte oft an das Buch, das ich einmal von einer Wiener Freundin geschenkt bekam: *Die Welt von Gestern* von Stefan Zweig. Dieses erzählt von der Zeit des Kaiserreichs am Ende des 19. Jahrhunderts. Das Zitat ist es wert, hier ausführlich erwähnt zu werden. Vielleicht ist es eine Täuschung, denn einige Jahre später, kurz vor dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs, befindet sich das Reich in einem Zustand der soziopolitischen Zersplitterung. Die Nationalstaaten, aus denen es besteht, beanspruchen ihre Unabhängigkeit. Auch in der Kultur gibt es immer mehr Stimmen, die das imperiale Establishment kritisieren und dekonstruieren. Zweig erzählt und idealisiert, wie Menschen damals in diesem großen Reich in religiöser und weltanschaulicher Vielfalt friedlich zusammenleben konnten:

In Wien „waren alle Ströme europäischer Kultur zusammengefloßen. (...) Aufnahmewillig und mit einem besonderen Sinn für Empfänglichkeit begabt, sog diese Stadt die disparatesten Kräfte an sich, entspannte, lockerte, begütigte sie; es war lind, hier zu leben, in dieser Atmosphäre geistiger Konzilianz, und unbewusst wurde jeder Bürger dieser Stadt zum Übernationalen, zum kosmopolitischen, zum Weltbürger erzogen.“⁶⁹

In der Doppelmonarchie gab es Raum für Gewissensfreiheit, Raum für Unterschiede in Sprache, Kultur und Religion – so die romantisierenden Stimmen. Ob es damals tatsächlich ein kooperatives und grenzüberschreitendes Lernen gab, oder ob es eher einen monokonfessionellen, vor allem katholischen Ansatz für alle Schüler*innen gab, ist eine andere Frage, die weitere historische Forschungen voraussetzt. Martin Bubers Bericht über

⁶⁸ Von 2012 bis 2020 lief übrigens ein weiteres interessantes Projekt, das von den beiden theologischen Fakultäten der Universität Wien getragen wurde, das sogenannte REL-EDU-Projekt. Es umfasste eine kartografische Sammlung aller Formen des Religionsunterrichts in den 46 Staaten, die dem Europarat angehören.

⁶⁹ S. Zweig, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*, Köln, Anaconda, 2013, S. 32.

seine Erfahrungen als Jude, der in einer katholischen Schule im Kaiserreich „geduldet“ wurde, legt nahe, dass es eher in die letztere Richtung ging:

„Die Schule hieß ‚Franz-Josefs-Gymnasium‘. Die Unterrichts- und Umgangssprache war das Polnische, aber die Atmosphäre war jene uns jetzt fast unhistorisch anmutende, die zwischen den Völkerschaften der österreichisch-ungarischen Monarchie herrschte oder zu herrschen schien: *gegenseitige Verträglichkeit ohne gegenseitiges Verständnis*. Die Schüler waren zum weitaus größten Teil Polen, dazu kam eine kleine jüdische Minderheit (die Ruthenen hatten ihre eigenen Schulen); persönlich kam man gut miteinander aus, aber die beiden Gemeinschaften als solche wussten fast nichts voneinander. Vor 8 Uhr morgens mussten alle Schüler versammelt sein. Um 8 Uhr ertönte das Klingelzeichen; einer der Lehrer trat ein und bestieg das Katheder, über dem an der Wand sich ein großes Kruzifix erhob. Im selben Augenblick standen alle Schüler in ihren Bänken auf. Der Lehrer und die polnischen Schüler bekreuzigten sich, er sprach die Dreifaltigkeitsformel und sie sprachen sie ihm nach, dann beteten sie laut mitsammen. Bis man sich wieder setzen durfte, standen wir Juden unbeweglich da, die Augen gesenkt. Ich habe schon angedeutet, dass es in unserer Schule keinen spürbaren Judenhass gab; ich kann mich kaum an einen Lehrer erinnern, der nicht tolerant war oder doch als tolerant gelten wollte. Aber auf mich wirkte das pflichtmäßige tägliche Stehen im tönenden Raum der Fremdandacht schlimmer, als ein Akt der Unduldsamkeit hätte wirken können. *Gezwungene Gäste*; als Ding teilnehmen müssen an einem sakralen Vorgang, an dem kein Quentchen meiner Person teilnehmen konnte und wollte; und dies acht Jahre lang Morgen um Morgen: das hat sich der Lebenssubstanz des Knaben eingeprägt.“⁷⁰

Martin Buber erlebte sich als unfreiwilliger Gast, „inkludiert“ in eine un-gastfreundliche Gruppe von Menschen, die ihn zwar duldeten, ihn aber in seinem Anderssein nicht anerkannten. Echte Inklusion geht jedoch von Freiheit und Gastfreundschaft aus: Man darf so sein, wie man ist, und ist daher in der Gruppe willkommen.⁷¹ Dann gibt es Anerkennung, Wertschät-

⁷⁰ M. Buber, *Autobiographische Fragmente*, in P.A. Schilpp & M. Friedman (eds.), *Martin Buber* (Philosophen des 20. Jahrhunderts), Stuttgart, Kohlhammer, 1963, 1–34, hier S. 5–6 (Kursivierung BR).

⁷¹ Vgl. D. Moulin, *Giving voice to ‚the silent minority‘: the experiences of religious students in secondary school religious education lessons*, in *British Journal of Religious Education* 33 (2011) 313–326.

zung, Solidarität. In der Pädagogik ist dieses Thema der Inklusion unverzichtbar geworden. Auch in der Religionspädagogik schreitet die Einsicht voran und der Kreis der Beteiligten wächst stetig, wie ich oben beschrieben habe. Wie kann diese Wertschätzung eines/einer jeden als ein Beitrag zum gemeinsamen religiösen Lernen gedacht werden? Wie kann sie theologisch begründet werden? Und wie kann das Konzept der Inklusionsdidaktik in der Schule sowie in der Gemeinde konkretisiert werden?

Inklusiver Religionsunterricht basiert auf dem offenen Begegnungsraum, in dem sich junge Menschen auf der Basis ihrer eigenen Lebensgeschichten frei bewegen können, von der widerständigen Fremdheit der Religion des anderen (und der eigenen!) lernen und ihre Wahrheitsansprüche begründen lernen. Die Landschaft, in der dieser Unterricht stattfindet, ist heute viel komplexer als im Jahr 2001, als ich KoKoRu in Wien kennenlernte. Die Landschaft ist heute „postmigrantisch und religionssensibel“ in Bewegung.⁷² Eine Vielzahl von Texten und Traditionen, von Kontexten und Sozialisationen, von Biografien und Identitäten fließt „fluide und fragil“⁷³ an und in jungen Menschen im selben Klassenraum vorbei.⁷⁴ Inklusion bedeutet, dass all diese Aspekte der Vielfalt wahr- und ernstgenommen werden. In einer so genannten „Kultur der Anerkennung“ in der Schule⁷⁵ ist jeder und jede eingeladen, sich Schritt für Schritt Klarheit über die eigene Identitätsentwicklung und über den Beitrag zum Ganzen zu verschaffen. Im folgenden Artikel habe ich dies aus einer biblisch-theologischen Perspektive erläutert. Ich bin mir bewusst, dass das alles sehr idealistisch klingt und, dass noch viel Wasser die Donau runterfließen muss, bis das auch bildungspolitisch umgesetzt wird, auch in Wien. Aber es lohnt sich, das Ideal als eine Perspektive zu erwähnen, die am Horizont einer europäischen Landschaft in Bewegung winkt.⁷⁶

⁷² Vgl. P. Schreiner, *Postmigrantisch und religionssensibel – Notwendige Perspektiven für Bildung*, in *CI-Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut* (2019) 2, S. 5.

⁷³ Vgl. V. Pirker, *fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern, Matthias Grünewald, 2013.

⁷⁴ Vgl. J. Bartz & T. Bartz, *Recognizing and Acknowledging Worldview Diversity in the Inclusive Classroom*, in *Education Sciences* 8 (2018) 4.

⁷⁵ Vgl. M. Jäggle, Th. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013.

⁷⁶ Ich bin mir bewusst, dass seit dem Krieg in der Ukraine (24. Februar 2022) das Gleich-

„Das Wort kehrt nicht leer zurück“ – Biblisch-theologische Leseschlüssel einer inklusiven Religionspädagogik⁷⁷

*„Denn wie der Regen und der Schnee vom Himmel fällt
und nicht dorthin zurückkehrt, sondern die Erde trinkt
und sie zum Keimen und Sprossen bringt,
wie er dem Sämann Samen gibt und Brot zum Essen,
so ist es auch mit dem Wort, das meinen Mund verlässt:
Es kehrt nicht leer zu mir zurück,
sondern bewirkt, was ich will,
und erreicht all das, wozu ich es ausgesandt habe.
Voll Freude werdet ihr fortziehen,
wohlbehalten kehrt ihr zurück.
Berge und Hügel brechen bei eurem Anblick in Jubel aus,
alle Bäume auf dem Feld klatschen Beifall.“*

(Jesaja 55,10–12)

Einführung

In diesem Beitrag untersuche ich den biblisch-theologischen Begründungszusammenhang einer Inklusionspädagogik, die darauf ausgerichtet

gewicht der Kräfte an den Grenzen Europas auf dem Spiel steht. Einige Analysten werfen den europäisch orientierten Politiker*innen zu viel Optimismus und zu wenig geopolitischen Realismus und historisches Bewusstsein vor. Aus pädagogischer Sicht kommt man jedoch nicht umhin, weiterhin positiv für die „Hoffnungsstruktur“ im Handeln von Menschen und Gemeinschaften zu argumentieren (siehe dazu Kapitel 4).

⁷⁷ Zwischen 2007 und 2017 wurde an meinem Lehrstuhl für Religionsdidaktik an der TU Dortmund Forschung zur integrativen und inklusiven Religionspädagogik betrieben. Der hier präsentierte Artikel sowie die folgenden erwähnten Artikel (mit den Teams) bilden eine Zwischenbilanz dieser Forschung: B. Roebben, K. Kammeyer, V. Burggraf & K. Hanneken, „Große Erzählungen, kleine Erzählungen“. *Religiöse Bildung und die Entwicklung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur*, in M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander, (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013, 237–254; K. Kammeyer, B. Roebben and B. Baumert (Hg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*, Stuttgart, Kohlhammer, 2015.

ist, jeden Menschen in seiner/ihrer Einzigartigkeit und eigenen Lebensbestimmung differenziert wahrzunehmen und zu fördern. Pädagogik soll immer inklusiv sein. Besonders in der heutigen gesellschaftlichen Bewusstwerdung und Erfahrung von Super-Diversität setzt sich die Forderung nach einer pädagogischen „Kultur der Anerkennung“⁷⁸ umso schärfer durch. In der Pädagogik ist das Thema der Inklusion unverzichtbar geworden. Auch in der Religionspädagogik schreitet die Einsicht voran und wächst der Kreis der Teilhabenden stetig. Wie kann diese Wertschätzung eines jeden und einer jeden als ein Beitrag zum gemeinsamen religiösen Lernen gedacht werden? Wie kann sie theologisch begründet werden? Und wie kann sie in der Klasse didaktisch-methodisch erfahrbar werden?

In den nachfolgenden Ausführungen beabsichtige ich, den Blick insbesondere auf die biblisch-theologische Bedeutung des inklusiven religionspädagogischen Handelns zu richten.⁷⁹ Dies erfolgt in vier Schritten. Zuerst stelle ich die Bedeutung von dem sozialtheoretischen Konzept der „Kultur der Anerkennung“ für die Inklusionspädagogik dar. Danach fokussiere ich auf *Storytelling* als eine intersubjektive Radikalisierung der Subjektorientierung der Inklusionspädagogik, in denen Solidarität und Spiritualität zentrale Merkmale darstellen. Im dritten Schritt öffne ich eine biblisch-hermeneutische Perspektive auf *Storytelling*. Anschließend rekonstruiere ich die Weisheitstradition der Schrift als Leseschlüssel für eine inklusive Religionspädagogik, wobei der weise Mensch als transzendental-offenes Erzähl- und Hoffnungswesen dargestellt wird.

„Kultur der Anerkennung“ in Schule und Gesellschaft

Es existieren keine kurzfristigen Bildungsantworten auf die schnellen Entwicklungen in der Gesellschaft. Bildung erfordert immer Zeit. Die stets komplexer werdende Situation der Verletzlichkeit und des Andersseins

⁷⁸ Vgl. M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*.

⁷⁹ Vgl. J. Jesuthasan, „Warum heilt mich dieser Jesus nicht?“ *Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht* – www.pastoralis.org/recherche-n-12-janieta-jesuthasan-warum-heilt-mich-dieser-jesus-nicht/ (zuletzt abgerufen am 27.11.22); K. Kammer, *Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse*, in V. Elsenbast, M. Otte & A. Pithan (Hg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, Münster, Verlag?, 2013, S. 15–27.

in der Gesellschaft verlangt nach einer entschleunigenden Gestaltung des *Neuen Wir* (in den Niederlanden: www.nieuwwij.nl) und einer intensiven Kultur der Anerkennung mit dem Fokus auf gegenseitige Begegnung und Dialog. Dies kostet Zeit. In der Schule soll damit begonnen⁸⁰ und dann in enger Zusammenarbeit mit Eltern, Kirchen und Jugendvereinen weiterentwickelt werden. Es gibt keinen alternativen Weg für diese gesellschaftliche Herausforderung außer dieser pädagogischen Verlangsamung. Die Inklusionsfrage scheint mir deswegen neben dieser politischen Dringlichkeit vor allem eine sozio-pädagogische, ethische Dringlichkeit zu manifestieren, die paradoxal eine pädagogisch-didaktische Verlangsamung voraussetzt.

Der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth hat sich die Frage gestellt, wie der „Kampf um Anerkennung“ als gesellschaftliches Phänomen verläuft.⁸¹ Er konstatiert drei verschiedene Formen von Anerkennung, die miteinander verbunden sind: Die spontane, emotionale Zuwendung von Menschen zueinander, die juridische Regelung der Anerkennung von Gruppen in der Gesellschaft und zuletzt Solidarität als bewusste Wahl, um wertschätzend mit anderen umzugehen und gemeinschaftliche Ziele zu verfolgen. Auf diesen drei Ebenen muss die Gesellschaft und somit auch die Schule eine institutionelle Antwort bieten, damit Kinder zu vollständigen Mitgliedern der Gesellschaft heranwachsen können. Welche Pädagogik ist dafür notwendig?

Auf der ersten und zweiten Ebene von Honneth (die spontane und juridische Ebene) können das Elternhaus als erster Sozialisationsfaktor und die Politik als demokratischer Faktor viel leisten. Auf der dritten kulturpädagogischen Ebene rückt insbesondere die Schule in den Blick. Solidarität erlernen Menschen, indem sie verschiedene Hintergründe (Herkünfte) und Lebenswege (Zukünfte) von Mitmenschen wahrnehmen, aushalten und kultivieren lernen. In der Schule lernen Menschen sich einander in der Fremdheit zu beheimaten. Und dort lernen sie auch, dass Menschen sich verändern können und dass auch sie selbst sich verändern können.

⁸⁰ Vgl. K. Kammeyer, *Anerkennung erfahren und weitergeben. Sonderpädagogische Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt*, in *Glaube und Lernen* 27 (2012) 2, S. 164–180.

⁸¹ Vgl. A. Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1994.

Konkret bietet die Bildungsphilosophie von John Dewey einige interessante Ausblicke für den Lernort Schule.⁸² Er nennt drei Basiselemente für einen erfolgreichen inklusiven Unterricht: Er muss erfahrungsorientiert, lebensweltbezogen und demokratisch sein. Kinder müssen selbst erfahren können, dass Menschen verschiedene Hintergründe (Herkünfte) haben und Lebenswege (Zukünfte) gehen. Ehe über Diversität gesprochen werden kann, müssen sie zuerst Diversität erleben können. Dies wird durch *learning by doing* laut Dewey konkret gemacht. Es kommt daher darauf an, Kinder mit verschiedenen Hintergründen miteinander in Kontakt zu bringen, sie gemeinsam Dinge erleben und Freude am Zusammenleben-in-Verschiedenheit erfahren zu lassen. Mit dem zweiten Element bezweckt Dewey, dass Kinder nah an der Realität und von konkreten Menschen lernen können und nicht auf Basis abstrakter Listen von Merkmalen, die Menschen nach bestimmten Kategorien voneinander unterscheiden. Dies geschieht am besten, wenn das Objekt des Lernens hautnah und dennoch befremdlich (nicht verfremdend!) wirkt, zum Beispiel in Momenten, in denen in der Klasse die kulturelle und religiöse Herkunft ausdrücklich thematisiert wird. Das dritte Element ist der demokratische Gehalt von solidarischen Lernprozessen: Niemand kann die ultimative Wahrheit *claimen*; auf dem Gebiet des Mensch-Seins ist jeder Mensch für sich Expertin oder Experte. Jeder und jede ist imstande, die eigene Herkunft und Zukunft zu definieren und zu würdigen, eben weil dies zu der radikal eigenen Aufgabe des Mensch-Seins gehört.

Noch konkreter wird es, wenn Beispiele von *celebrating diversity* genannt werden: Zusammen feiern, zusammen Essen vorbereiten, zusammen grenzüberschreitend musizieren und Weltmusik genießen, gemeinsam Sozialarbeit verrichten und nach gemeinsamen sowie unterschiedlichen Motivationen hierfür suchen und weiteres. Solche *cross overs* bereichern nicht nur die gemeinschaftliche Arbeit, sondern auch den Beitrag jedes Partners und jeder Partnerin. Dieser Ansatz erfordert eine positive Anthropologie, die von der Flexibilität vieler junger Menschen heutzutage ausgeht. Die Inkonsistenz von sozialen, kulturellen und religiösen Sichtweisen wird von jungen Menschen heute mehr und mehr als eine Lösung und nicht mehr als ein Problem gesehen. In einem Kontext wachsender Diversitätserfah-

⁸² Vgl. A.J. Ghiloni, *Interreligious education: what would Dewey do?*, in *Religious Education* 106 (2011), 476–493.

rungen nähren Flexibilität und Neugier die Kommunikation mit anderen und mit sich selbst, sodass ein *Neues Wir* wachsen kann. Neben den drei oben genannten Merkmalen solidarischen Lernens nach Dewey verweise ich selbst gerne auf ein viertes, oben schon erwähntes Element, das der Verlangsamung.⁸³ Dieser Lernprozess benötigt Zeit und muss gut begleitet werden. Er muss in kleinen, didaktischen Schritten entwickelt werden, die gut geplant und vorbereitet sind. Darüber hinaus muss Raum für das Unerwartete, für das Nicht-Planbare vorhanden sein, das die Selbstverständlichkeit von jedem Lernprozess unterbrechen kann und neue Aufmerksamkeit fordert.

Storytelling als Schlüssel einer intersubjektiv radikalisierten Inklusionspädagogik

Das *Neue Wir* geht von der Anwesenheit neuer Individuen – man könnte sagen von *Neuen Ichs* – aus. Ein *Neues Wir* setzt für eine gesellschaftliche Perspektive solide erste Personen im Singular voraus. Kardinal Carlo M. Martini, der ehemalige Erzbischof von Mailand, umschreibt dies folgendermaßen: [Oft werden Jugendliche] „niedergedrückt, weil sie keine spirituelle Kraft, keine ‚Muskeln‘ entwickelt haben. Unter Muskeln verstehe ich das Selbstbewusstsein, dass ich helfen und ein Leben retten kann, dass ich Menschen glücklich machen kann, dass es eben doch auf mich ankommt. Irgendwann kommt jeder junge Mensch in Not oder steht vor einer Lebensaufgabe, die von ihm große Kräfte verlangt. Wird er diese Kräfte dann haben? Wo findet heute die Ausbildung und Vorbereitung für den Kampf gegen das statt, was die Bibel als Sünde bezeichnet?“⁸⁴ Bereits vor einigen Jahren hat der Bildungswissenschaftler und Theologe Helmut Peukert darauf hingewiesen, dass die Herausforderungen, die an die Gesellschaft gestellt werden, global geworden sind und daher eine neue *transformative* Pädagogik notwendig ist, in der die Talente von allen Individuen

⁸³ Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (Forum Theologie und Pädagogik 19), Münster, LIT Verlag, 2011, S. 77–78.

⁸⁴ C.M. Martini, *Jerusalem Nachtgespräche. Über das Risiko des Glaubens*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2008, S. 52.

in neuen intersubjektiv-solidarischen Lernprozessen wahr-genommen und ernst-genommen werden.⁸⁵

Die dialogische Struktur jedes Bildungsprozesses steht heute wieder mehr im Mittelpunkt. Menschen lernen in *learning communities*, in spontanen oder intentionalen Lerngemeinschaften.⁸⁶ Es ist gerade der Verdienst der Inklusionspädagogik, uns dies noch stärker bewusst zu machen. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung, Kinder mit oder ohne Migrationshintergrund, Kinder mit unterschiedlichen religiösen Sozialisationen, Jungen und Mädchen, und vieles mehr können mit und aneinander wachsen, wenn sie in einen Raum eingeladen werden, wo sie so sein dürfen, wie sie sind, wenn sie in ihrer einzigartigen Identitätsentwicklung anerkannt werden und ihre Geschichte im Spannungsfeld von Differenz und Ähnlichkeit erzählen dürfen.

In Anlehnung an Peukert vertrete ich die folgende These: Es wird Zeit, solidarisch und kreativ (als ein „Neues Wir“) den Umgang mit unserem stets vielfältigeren weltanschaulichen Kulturgut, repräsentiert durch konkrete *fellows* in der Schule und in der Gesellschaft, zu lernen und dabei gegenseitige dialogische Kompetenzen zu fördern, sowie uns in dieser Entwicklung gegenseitig zu unterstützen. Ganzheitliches *Storytelling* erweist sich dafür als eine ausgezeichnete Methode. Individuelle Schülerinnen und Schüler werden Personen, Personen werden zu Menschen in einer erzählenden Lernumgebung. Die sachliche Seite des Lernprozesses steht nie allein, sondern muss immer mit der eigenen Persönlichkeit des Schülers oder der Schülerin als Mensch verbunden werden. Dies gehört zum Erbgut der deutschen Bildungstradition und darf meiner Meinung nach in einer europäischen und globalen Perspektive nicht aus den Augen verloren werden. Bis ins kleinste Element von seinem Mensch-Sein (nicht nur mit seinem kognitiven Vermögen) ist der Mensch betroffen von dem, was er, stets in Gemeinschaft mit anderen, lernt und wovon er lernt persönlich – mit seiner eigenen narrativen Identität, mit seinem Leben-als-Erzählung – Zeugnis abzulegen.

⁸⁵ Vgl. H. Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in *Religionspädagogische Beiträge* (2002) 49, S. 49–66.

⁸⁶ B. Roebben, „Einander in der Fremdheit begleiten“. *Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community*, in T. Krobath, A. Lehner-Hartmann & R. Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle*, Wien, Wien University Press, 2013, 149–164.

Neben der narrativ-kommunikativen Struktur spielt auch die spirituelle Struktur des *Neuen Lernens* eine Rolle. An einer anderen Stelle habe ich dies bereits den *Habitus* des neuen Lernens genannt: In dem Lernprozess *de-zentriere* ich mich von mir selbst und widme mich dem Fremden.⁸⁷ Das Neue und das Fremde gehören beide zu meiner Existenz und bringen mich als Mensch in Bewegung. Ich erhalte durch die Bildung die Chance, ein anderer Mensch zu werden. Deswegen bezeichne ich diesen Prozess auch als spirituell, weil er von Grund auf menschlich ist und nicht als solches an eine bestimmte religiöse Tradition, Konfession oder Institution gebunden ist. Menschen können sich einander und zueinander über religiöse Grenzen hinweg finden, denn alle stoßen auf existenziell relevante Momente im Leben und suchen nach Ritualen für Leben und Tod. Spiritualität wird selbst in *hypersäkularisierten* Gesellschaften wie in Westeuropa nicht verloren gehen, da sich das Leben selbst immer in ständiger Veränderung einen Weg bahnt durch die Komplexität der Lebensgeschichten der Menschen. Es ist jedoch die Frage, ob Menschen sich dafür auch ausschließlich bei religiösen Traditionen Rat holen werden. Oder könnte es nicht auch so sein, dass Menschen, aus einer agnostischen Spiritualität heraus, ohne Bindung mit religiösen Gemeinschaften, neuen und anderen Formen religiöser Erfahrung auf die Spur kommen? Und könnte es auch nicht so sein, dass Zeitgenoss*innen, die mehr denn je mit den Religionen und Weltanschauungen, denen sie auf ihrem Weg begegnen, basteln, zu neuen Lebensentwürfen gelangen?

Eine biblisch-hermeneutische Perspektive auf *Storytelling*

Damit die oben genannten gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen besser wahr- und ernstgenommen werden können, ist eine neue Form der Theologie dringend erforderlich, oder besser: muss eine alte Form revidiert werden. Es soll eine *spirituelle* Theologie in den Händen der Menschen entstehen, die keine akademische oder kirchliche Expertenarbeit darstellt, sondern eine demokratische und kreative Suche mitten im Leben ist, gefüttert durch Erzählungen aus der Thora, der Bibel, dem Koran und der Sprache von anderen weltanschaulichen Quellen. Helmut Peukert stellt sich die Frage: „Haben gerade die religiösen Traditionen der Menschheit etwas mit solchen fundamentalen Erfahrungen des Umbruchs, der Er-

⁸⁷ Ebd., S. 154.

schütterung und des Überschreitens von Gegebenem ins Unbegangene zu tun und können und müssen sie deshalb jeweils neu interpretiert werden?“⁸⁸ Eine spirituell geprägte Theologie kann diese Frage positiv beantworten. Eine spirituell geprägte religiöse Bildung kann dazu beitragen, indem sie wahrhaftig ein gelebter Ort der Kinder- und Jugendtheologie wird, ein Ort für Kinder und junge Menschen: *using and producing theology*.⁸⁹

Dies scheint mir durchaus realisierbar. Wer heutzutage professionell und ehrlich mit jungen Menschen in einen religiösen Text, in einen religiösen Raum oder in ein religiöses Artefakt abtaucht, gelangt in einem bestimmten Augenblick zum Geheimnis des Daseins. Dafür sind religiöse und weltanschauliche Traditionen nun einmal da. Wer zum Beispiel den Begriff Theodizee und die zugrundeliegende Denkstruktur „Wenn Gott existiert, warum gibt es dann noch Leiden auf der Welt?“, in der religiösen Bildung zur Sprache bringt, muss sich mit der Erzählung von Hiob auseinandersetzen und eventuell den Transfer zu „Die Nacht“ von Elie Wiesel herstellen. Ich kann mir wirklich nicht vorstellen, dass dann keine tiefgehende theologische Kommunikation zustande kommen kann über die Frage „Wo ist Gott?“ und „Existiert Gott überhaupt?“. Wie soll der Lehrer oder die Lehrerin dann Abstand bewahren? Lässt er oder sie diese Büchse der Pandora lieber zu? Endet Bildung dann, wenn junge Menschen, anhand allgemein-menschlicher Erzählungen von Verletzlichkeit und Differenz, *in* Verletzlichkeit und Differenz *über* ihre Verletzlichkeit und Differenz erzählen möchten? Oder fängt die Bildung dann gerade erst an?

Die inklusive Religionspädagogik fordert daher die Theologie heraus, sich narrativ, solidarisch und spirituell zu erneuern. Aus biblisch-hermeneutischer Perspektive bestehen hier zwei Herausforderungen. Zum einen geht es um *get yourself a life and tell your story*. Die Menschen sollen sich selbst des Wertes des eigenen Lebens bewusstwerden und sich durch *Storytelling* für das Geheimnis des eigenen Lebens öffnen. Zum anderen geht es um *receive your ultimate life and receive your ultimate story*. Menschen sollen sich des Geschenks des Lebens bewusstwerden, in dem die Erzählung ultimativ und letztendlich begründet ist. Der Mensch hat Sehnsucht nach dem Ultimativen und drückt sich erzählend aus. Lernt er in diesem Moment auch sich *ultimativ* zu de-zentrieren und sich diesem

⁸⁸ H. Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, S. 51.

⁸⁹ Vgl. Kapitel 7 in diesem Buch.

Fremdem zu widmen? In der biblischen Tradition vollzieht sich genau dann die Offenbarung, wenn der Mensch sich in seinem Suchen ultimativ finden und sich in seinem Erzählen ultimativ anreden lässt. Laut des Jesaja-Textes am Anfang dieses Artikels kehrt das Wort des Herrn nicht leer zu ihm zurück, sondern bewirkt und erreicht, wozu es ausgesandt war, nämlich Menschen zu ermutigen, die Erzählerinnen und Erzähler der eigenen Lebensgeschichte zu werden. In dem Jesaja-Text gewährleistet Gott, dass sein Wort in der Zukunft nicht umsonst zurückkehrt, sondern reiche Früchte trägt im Leben der Menschen – „wie der Regen und der Schnee vom Himmel fällt und nicht dorthin zurückkehrt, sondern die Erde trinkt und sie zum Keimen und Sprossen bringt“. Aber der Mensch muss diese Dynamik dankbar in Empfang nehmen und erzählend bejahen, dass ist seine Verantwortung! Der amerikanische Bibeltheologe Walter Bruggemann sieht die Beziehung als „subversive obedience and basic trust“.⁹⁰ Es ist dem Menschen erlaubt, er oder sie darf es sich selbst zutrauen, als ein „Ich“ zu reden, sich direkt vor Gott (*coram Deo*) auszusprechen und sich an ihn als an ein Du zu wenden und auf die Antwort zu warten: „Hast Du meine kleine Erzählung gehört? Bin ich wahrgenommen? Hast Du mich erkannt und anerkannt?“ Grundvertrauen (ich darf suchen und erzählen) und Gehorsam-sein (ich kann mich finden und ansprechen lassen) sind laut Bruggemann die beiden Seiten der Beziehung.

Diese dialektische Bejahung des Wort Gottes in der menschlichen Erzählung ist ein Wagnis. Der Mensch de-zentriert sich und gibt sich ultimativ hin – ohne vorab zu wissen, ob es ihm oder ihr überhaupt etwas bringt. Künstlerisch und glaubend leben ist in dieser Art und Weise immer subversiv. Man sucht weiter und tiefgehender in der Überzeugung, dass das letzte Warum nicht gegeben ist. Man wagt den Sprung ins Unbekannte. Der niederländische Religionspädagoge Bas van den Berg meint in diesem Zusammenhang, dass die Aufgabe des Menschen darin besteht, von seinem/ihrem Leben eine *Midrasch*-Erzählung, einen gelebten, existentiell begründeten und vollzogenen Kommentar zum Bibelwort zu gestalten, weil „das menschliche Reden in Kommentar und Midrasch eine historische und kulturelle Entfaltung des ursprünglichen Redens des Anderen/des Un-

⁹⁰ Vgl. W. Brueggemann, *The Creative Word. Canon as a Model for Biblical Education*, Philadelphia, Fortress Press, 1982, S. 92–117.

aussprechbaren und dessen kreativen Respons dazu“ ist.⁹¹ Bibelhermeneutisch wird diese Position begründet mit dem Gedanken, dass die eigentliche Normativität der Schrift in der Zukunft liegt.⁹² Die Bibel ist kein objektiver Beobachtungsposten aus der Vergangenheit, von dem aus religiöse Erfahrungen von heute beurteilt werden müssten. Die Bibel muss immer neu gelebt, kommentiert und gerade so gestaltet werden. Es handelt sich in der Bibel um eine „world projected by the biblical text“ und um die Erkenntnis, „to allow ourselves [as readers of the text, BR] to be transformed according to the coordinates of the world of the text“, das man es sich zutraut durch das Lesen des Textes verändert zu werden, gemäß der Koordinaten der Textwelt.⁹³ Es ist evident, dass neuere Konzepte der rezeptionsästhetischen Exegese der spirituellen Theologie und der spirituellen Religionspädagogik in diesem Zusammenhang eine solide theoretische Begründung liefern können.

Die Weisheitstradition der Schrift als Leseschlüssel für eine inklusive Religionspädagogik

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Vielfalt setzt Differenz voraus. Menschen kommunizieren über ihre differenten Herkunft und Zukünfte unter dem Vorzeichen der Erzählung und junge Menschen üben dies in der inklusiven religiösen Bildung „in der Gegenwart des Anderen“⁹⁴, in einer schulischen Kultur der Anerkennung. Wahrhaftig leben, spirituell und solidarisch in Einklang mit sich selbst und anderen sein, ist allerdings ein lebenslanger Lernprozess. Daher bleibt es eine lebenslange Aufgabe, sich mit dem „ewig fruchtbaren Bruch“⁹⁵ zwischen der Frage „Wer bin ich?“ und „Wer könnte ich sein?“ bzw. zwischen „Wie bin ich von anderen anerkannt?“ und „Wie bin ich auch *ultimativ* anerkannt?“ zu arrangieren.

Die Bibel bietet mit ihrer Weisheitstradition einen hervorragenden Leseschlüssel, diese komplexe Aufgabe nicht nur hermeneutisch zu verste-

⁹¹ B. van den Berg, *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*, Gorinchem, Narratio, 2014, S. 108 (Übersetzung BR).

⁹² Vgl. R. Bieringer, *The Normativity of the Future. The Authority of the Bible for Theology*, in *Bulletin ET* 8 (1997) S. 52–67.

⁹³ Sandra Schneiders, zitiert in ebd., S. 65–66.

⁹⁴ Vgl. Thema 3 in diesem Buch.

⁹⁵ Vgl. R. Ganzevoort, *Bijbel – biografie – breukmomenten. De Sagrada Familia als metafoor*, in J. De Tavernier, (Hg.), *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?*, Leuven/Voorburg, Acco, 2004, 153–168.

hen (siehe oben), sondern auch praktisch zu konkretisieren.⁹⁶ Der weise Mensch wird in der Bibel als transzendental-offenes Erzähl- und Hoffnungswesen aufgeführt. Er erkennt die eigene Unvollkommenheit und Zerbrechlichkeit sowie die radikale intersubjektive Prägung des eigenen Lebens („Ich werde ich am Du“) und hat ein vernünftiges Sprachspiel entwickelt, um dies für sich selbst und andere verständlich zu machen, wie es zum Beispiel in den Sprüchen, im Buch Kohelet und in den Vertrauenspsalmen (zum Beispiel in Psalm 4, 23 oder 62) nachzulesen ist. Er empfindet diese Lebensaufgabe als ein Geschenk „aus dem Himmel“, das von ihm oder ihr dankbar und kreativ rezipiert und weitergegeben werden muss, wie beispielsweise in den Dank- und Lobpsalmen. Es gibt aber auch tragische Lebensvollzüge, wie zum Beispiel in den Klagepsalmen oder bei Hiob, in denen der Mensch die Fremdheit für sich selbst ausruft („Wer bin ich, was bin ich, wo bin ich?“) und hoffnungslos auf (den eben so fremden) Gott wartet. Erfahrung und Kontrasterfahrung ergänzen einander. Die Bibel erscheint als ein Buch der Menschheit auf der Suche nach Weisheit, aber oft hadernd mit dem Verlust der Weisheit.

Diese immer stärker wachsende Weisheitstradition in der Bibel ist im Laufe der biblischen Wirkungs-, Redaktions- und Rezeptionsgeschichte verankert in der Universalisierung und Radikalisierung der Heilszusage Gottes. Diese Zusage gilt letztendlich nicht nur dem Stamm, der Familie oder der Nation, sondern jedem Menschen, der sich authentisch und ultimativ auf die Weisheit des Guten Lebens einlässt und davon erzählt. Im Neuen Testament wird diese Tradition weitergeführt und intensiviert. Die Evangelien zeigen, wie Weisheit gelebt werden kann – radikal konkret und menschlich inkarniert in dem weisen Jesus. „Da finden sich keine prophetischen Gottesreden oder raffinierten Gottesbeweise, sondern dies ist die Geschichte eines Menschen, Jesus von Nazareth, ein treuer Freund, ein Reisegefährte, ein Gast am Tisch. Er erzählt Geschichten, aber meistens hört er zu. Bei diesem Zuhören strahlt er Autorität aus, weil er seine Mitmenschen radikal in den Mittelpunkt stellt“.⁹⁷ Diese radikal konkrete und umfassende Einladung an den Tisch klingt inklusiv und ist es auch. Jedes Kind hat ein Recht auf einen eigenen Platz am Tisch, um sich selbst zu ernähren und für andere zu sorgen (zu lernen). Ist dieser inklusive Tisch

⁹⁶ Vgl. C.F. Melchert, *Wise Teaching. Biblical Wisdom and Educational Ministry*, Harrisburg (PA), Trinity Press, 1998.

⁹⁷ B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung*, S. 201.

ein frommer Wunsch? Oder kann sie bereits im inklusiven Religionsunterricht vorweggenommen werden? Kann diese neue Realität jetzt eingeführt werden? Mit Michael Meyer-Blanck wagen wir das zu hoffen:

„Dies ist nicht im esoterischen Sinne einer religiösen Geheimwelt, in der der Lehrer der Führer wäre, zu verstehen. Es geht in der Religion um die Einführung in die Geheimnisstruktur der Wirklichkeit – im Gegensatz zum lediglich Beobachtbarem und Entschlüsselbarem. Das Leben kann nicht entschlüsselt werden – es kann nur gelebt werden. Theologisch erschließt sich die Geheimnisstruktur der Wirklichkeit – nicht unlogisch, sondern metalogisch“.⁹⁸

Ausblick

Then, now and maybe. So definiert der amerikanische Religionspädagoge Chuck Melchert die Herausforderung einer Weisheitslektüre für die religiöse Bildung.⁹⁹ Der weise Mensch ist zutiefst eschatologisch offen für das „Meta-Logische“, was noch kommen muss, für das *maybe*. Der weise Religionspädagoge oder die weise Religionspädagogin, der oder die inklusiv – solidarisch und spirituell – denkt und handelt, sollte vielleicht am Ende des Tages auch eschatologisch offen und bereit sein die eigene (inklusive die eigene sog. „inklusive“!) Religionspädagogik zu dekonstruieren, den eigenen Suchentwurf los und sich im konkreten Unterricht erneut finden zu lassen – begeistert durch das Wort, das nicht [bzw. nie] leer zurückkehrt.

⁹⁸ M. Meyer-Blanck, *Umriss einer Jugendtheologie – Vorüberlegungen zu einer didaktischen Dogmatik*, in *Jahrbuch für Jugendtheologie* 1 (2012) 24–34, hier S. 33.

⁹⁹ Vgl. C.F. Melchert, *Wise Teaching*, S. 1–15.

Thema 3 – Interpretation

Stellenbosch, September 2022

Der Konferenzraum der Theologischen Fakultät der Universität Stellenbosch in Südafrika füllt sich langsam mit Teilnehmer*innen eines Workshops über gute akademische Lehre. Es ist ein freudiges Wiedersehen mit vielen Kolleg*innen nach Corona. Einige von ihnen haben sich zwei Jahre lang nicht gesehen. Selbst für mich als Gastprofessor ist es drei Jahre her, dass ich noch hier in Stellenbosch gearbeitet habe. Die Porträts an der Wand des Sitzungssaals zeigen den tiefgreifenden Wandel, der sich hier in den letzten zwanzig Jahren vollzogen hat. Bis vor kurzem war das Lehrpersonal hier überwiegend weiß und männlich. Nach der Abschaffung der Apartheid und den demokratischen Wahlen in Südafrika im Jahr 1994 dauerte es noch einige Jahre, bis auch der Lehrkörper und die Studierendenschaft der Universität bunter wurden. Als ich hier im Juli 2005 zum ersten Mal eine Reihe von Gastvorlesungen hielt, lehrten hier noch hauptsächlich weiße, männliche Dozenten mit niederländisch-reformiertem Hintergrund. Jetzt ist alles anders. Der Lehrkörper ist in Bezug auf Hautfarbe, Geschlecht und religiösen Hintergrund vielstimmig geworden. Hier ist nicht mehr die calvinistisch-protestantische Konfession (mit niederländischer Kolonialvergangenheit) vorherrschend, sondern es melden sich ausdrücklich auch Vertreter*innen verschiedener kleinerer und lokaler evangelischer (Frei-)Kirchen zu Wort. Die Debatte über neue Formen der Bildung, die jeder Herkunft gerecht werden, ob reich oder arm, weiß oder farbig, männlich oder weiblich, alt oder jung, wird hier in diesem Raum in aller Ruhe offen und energisch geführt. Hier liegt echte Innovation in der Luft. Der Übergang von einem traditionellen kolonialen Umfeld zu einer postkolonialen Perspektive wird hier nicht nur politisch erklärt oder in schwierigen akademischen Artikeln niedergeschrieben, sondern tatsächlich erlebt und in politische Maßnahmen umgesetzt. Der Dekan, mein langjähriger Kollege und Freund Reggie Nel, spielt in diesem Prozess eine wichtige

Rolle, indem er seine Dozierenden zu sozialer Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Berufung ermutigt.

Wird dadurch die Armut beseitigt? Wird dadurch die tiefe Kluft zwischen Arm und Reich überwunden? Wird dadurch die Rassentrennung in den Kirchen und Gemeinden aufgehoben? Wird dadurch die Gewalt beseitigt, die einen ordentlichen Schulalltag in Afrika behindert?¹⁰⁰ Ganz und gar nicht. Mein Eindruck ist, dass sich die sozialen Probleme in Südafrika seit 2005 sogar verschärft haben. Die weltweiten Krisen (Corona, Energie, Klima, Gerechtigkeit, usw.) machen sich auch hier bemerkbar, und zwar auf intensive Weise. Aber der inklusive Ansatz (siehe Thema 2) in der Fakultät, der darin besteht, Menschen aller Art miteinander ins Gespräch zu bringen, sowohl auf Seite der Studierenden als auch auf Seite der Lehrenden, bietet bereits einen Raum, in dem Veränderungen stattfinden und interpretiert werden können. Diese Fakultät ist ein *change lab*, ein Versuchsfeld für Innovationen, weil andere Stimmen tatsächlich vorhanden sind. Manchmal habe ich das Gefühl, dass im alten Europa die Prozesse der Inklusion zu langsam verlaufen und, dass es eine Ewigkeit dauert, bis Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Universitätscampus auftauchen, bis Frauen Teil des Lehrkörpers werden, bis Menschen mit anderen Lebensüberzeugungen die theologische Debatte mitgestalten dürfen. Auch in diesem Land werden Grenzen gezogen und Menschen ausgegrenzt, genau wie in Europa. Aber unter den zustimmenden Blicken der Porträts im Plenarsaal kamen hier heute tatsächlich viele und unterschiedliche Stimmen zu Wort. Der Wandel war hier heute in und durch die Präsenz von Unterschieden zu erkennen. Hier wurde in „verletzlicher Differenz“ gelernt.¹⁰¹ Und das ist an einer theologischen Fakultät keine Selbstverständlichkeit.

Ein weiteres Merkmal der Veränderungsprozesse in der südlichen Hemisphäre ist, dass die Religionsgemeinschaften eine wichtige Rolle in Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der sozialen Entwicklung und der kulturellen Nachhaltigkeit spielen. Hier in Stellenbosch sehe ich das, aber ich habe es auch anderswo erlebt, zum Beispiel während einer Vorbereitungs-

¹⁰⁰ „It is difficult to learn when one is hungry, or scared of being abducted, or has spent the night hiding in the bush to avoid attacks“ (S.P. Ango & E. Rutoro, *Art. Education*, in S.B. Agang, J.H. Hendriks & D. Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 143–155, hier S. 145).

¹⁰¹ Vgl. B. Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer, 2016, S. 54–56.

reise für das Projekt „Faszination Weltjugendtag“ 2013 in Brasilien¹⁰² und während einer Studienreise mit Dortmunder Studierenden nach Indonesien 2017. Die Kraft der religiösen Inspiration und der Gemeinschaftsbildung ist hier im Süden deutlich spürbar und macht einen Unterschied im täglichen Leben. Die Scham eines religiösen Lebensstils oder die Leere einer säkularisierten Lebensperspektive, wie wir sie in Europa kennen, spielen hier keine Rolle. Die Menschen lassen sich von ihrem Glauben inspirieren und tun infolgedessen außergewöhnliche Dinge, so einfach ist das. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dies auch zum religiösen Lernen anregt. Denn im Dialog miteinander, in dem man gleichzeitig Gast und Gastgeber*in ist, geht es darum, das eigene religiöse Narrativ zur Interpretation vorlegen zu können. Der Dialog setzt eine vorläufig klare Individualität voraus, die dann von beiden Seiten im Dialog nachklingen und verstärkt werden kann. Aber auch dies sollte nicht idealisiert werden: Tatsache ist, dass es in vielen Gemeinschaften Konflikte und Gewalt gibt, obwohl alle Mitglieder, wenn sie befragt werden, religiöse Überzeugungen haben. Religion kann, statt zu verbinden, sicherlich auch zu Spaltung führen.

Hier in Stellenbosch geht es darum, sich gegenseitig zu verstehen, indem man eine gemeinsame Sprache entwickelt, die religiöse und weltanschauliche Unterschiede zulässt. Finden die Kolleg*innen in ihren Unterschieden zueinander? Gelingt es ihnen, eine „gemeinsame didaktische Grammatik“ mit „syntaktischen Tiefenstrukturen, die an der Oberfläche zu sehr unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen führen können“¹⁰³, zu entwickeln, die das komplexe Gespräch über das Verbindende und das Trennende in einer theologischen Fakultät ermöglicht? Dies ist zugleich eine Aufgabe mit öffentlicher Bedeutung. Hier wird der experimentelle Versuch unternommen, die Gesellschaft neu zu denken als ein „neues verletzliches Wir“, wobei Unterschiede nicht wegharmonisiert werden, sondern in ihrer verletzlichen Besonderheit neben- und miteinander existieren dürfen. Und dies als Geschenk an die Studierenden der Fakultät, die sich an diesen Interpretationsprozessen erfreuen, die sie bei ihren Lehrer*innen beobachten und die sie ihrerseits dazu einladen, an anderen Orten und zu

¹⁰² Vgl. J. Bartz, *Jugendpastoral auf neuen Wegen: der XXVIII. Weltjugendtag in Rio de Janeiro und sein Beitrag für die Kirche vor Ort*, Münster, LIT Verlag, 2017.

¹⁰³ P. Kliemann, *Tübingen, Europa und zurück. Religionsunterricht im internationalen Kontext*, Stuttgart, Calwer, 2019, S. 53.

anderen Zeiten auf diesem schönen afrikanischen Kontinent zu praktizieren und sie an künftige Generationen weiterzugeben.

Das didaktische Konzept, das diesen Veränderungsprozess begleitet und interpretieren helfen soll, ist das sogenannte Lernen in der Gegenwart des Anderen. So wird es in dem folgenden Artikel erklärt: „Von Angesicht zu Angesicht“ geben sich die Gesprächsteilnehmenden gegenseitig objektive Informationen (*learning about*), tauschen sich über Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus (*learning from*) und erhalten Zeit und Raum, um zu ihrem eigenen Standpunkt zu gelangen (*learning in/through*). In diesem Lernprozess in der Gegenwart des Anderen kann eine „gemeinsame didaktische Grammatik“ (P. Kliemann) entstehen, die über die Grenzen der Unterschiede hinwegreicht und die interpretative Kommunikation überhaupt erst möglich macht. Dieses dialogisches Lernen hilft den jungen Menschen, die kritischen Fähigkeiten zu entwickeln, die zeitgenössischen Manifestationen (und die dazu gehörenden Wahrheitsansprüche!) ihrer privaten Traditionen kritisch zu interpretieren und vernünftig zu kommunizieren.¹⁰⁴ Dieses didaktische Konzept wurde in mehrere Dokumente der Europäischen Gemeinschaft zur interkulturellen Bildung aufgenommen, wie die *Toledo Guiding Principles*¹⁰⁵ und *Signposts*.¹⁰⁶ Seine Ursprünge gehen zurück auf die angelsächsischen phänomenologischen Forschungstraditionen (z.B. Ninian Smart) und wurden später u.a. als *Interpretive Approach* in Großbritannien von Robert Jackson¹⁰⁷ und im Modell *Overcoming Religious Illiteracy* in den USA von Diane L. Moore ausgearbeitet.¹⁰⁸ Kommunikative Arbeitsformen ermöglichen, dass interpretative Brücken zwi-

¹⁰⁴ Vgl. aus komparativ-theologischer Sicht: B. Roebben & K. von Stosch, *Religious Education and Comparative Theology. Creating Common Ground for Intercultural Encounters*, in *Religions* 13 (2022) # 1014.

¹⁰⁵ Von der Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSCE) in 2007 erlassen als „Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools“, vgl. <https://www.osce.org/odihr/29154> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2022).

¹⁰⁶ Vom Europarat in 2014 erlassen und auf Deutsch übersetzt als „Wegweiser – Policy und Praxis des Unterrichts über Religionen und nicht religiöse Weltanschauungen im Rahmen interkultureller Bildung“, vgl. <https://theewc.org/resources/signposts/> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2022).

¹⁰⁷ Vgl. R. Jackson, *Religious Education: an Interpretive Approach*, Hodder & Stoughton, London, 1997.

¹⁰⁸ Vgl. D.L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.

schen „gelehrter“ Information und „gelernter“ Aneignung geschlagen werden können. So lernen junge Menschen ihre eigene *Herkunft* neu zu verstehen und für die *Zukunft* neu zu schätzen, oder in den Worten von Robert Jackson: „Through the challenge of ‘unpacking’ another worldview one can, in a sense, become a new person.“¹⁰⁹

Der folgende Artikel untersucht die Voraussetzungen des Konzepts „Lernen in der Gegenwart des Anderen“ und die kommunikativen Prozesse, die mit ihm verbunden sind. Ob dieses Konzept auch tatsächlich die komplexen Veränderungsprozesse an der theologischen Fakultät Stellenbosch prägen kann, ist eine offene Frage. Auf jeden Fall regt die folgende Kurzgeschichte zum Nachdenken an: Als sich zwei nigerianische Politiker trafen, um über die wachsenden Spannungen zwischen dem christlichen Süden und dem muslimischen Norden ihres Landes nachzudenken, sagte einer von ihnen: „Lasst uns unsere Unterschiede vergessen.“ Und der andere antwortete: „Nein, lass uns unsere Unterschiede verstehen (...). Wenn wir unsere Unterschiede verstehen, können wir in Nigeria Einheit schaffen.“¹¹⁰

Mehr Mensch werden durch Dialog. Lernen als kommunikatives Interpretationsgeschehen¹¹¹

Einführung

„Lass sie nicht fallen“, schreibt der flämische Jugendpsychiater Peter Adriaenssens in seinem Buch „Laat ze niet schieten“, wenn er von der Erziehung Heranwachsender in diesen verwirrenden Zeiten spricht.¹¹² Ge-

¹⁰⁹ R. Jackson, *Religious Education: an Interpretive Approach*, S. 130–131.

¹¹⁰ Zitiert in J.E. Mbillah, *Art. Interfaith Relations*, in S.B. Agang, J.H. Hendriks & D. Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 257–266, hier S. 261.

¹¹¹ Dieser Text stammt aus der deutschen Übersetzung eines Buches, das zuerst auf Niederländisch unter dem Titel „Scholen voor het leven. Kleine didactiek van de hoop in zeven stappen“ 2011 im Acco Verlag (Leuven) veröffentlicht wurde und 2012 den Langeveld-Preis für das meist inspirierende pädagogische Buch in niederländischer Sprache erhielt. Die deutsche Fassung erschien 2016 im Calwer Verlag (Stuttgart) unter dem Titel: „Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung“.

¹¹² Vgl. P. Adriaenssens, *Laat ze niet schieten. Geef de grens een plaats in het leven van jongeren*, Tiel, Lannoo, 2010. Die niederländische Redewendung bedeutet beides: „Lass sie nicht fallen“ und „Lass sie nicht schießen.“

walztätiges Verhalten junger Menschen gegenüber Anderen und sich selbst kommt zum Vorschein, wenn sie ihrem Schicksal überlassen werden, wenn Erwachsene nicht bereit sind, sie auf ihre wachsende Verantwortung anzusprechen. Laut Adriaenssens „drückt der Schuh“ genau an dieser Stelle. Viele Erwachsene trauen sich nicht mehr ihre eigene Meinung gegenüber ihren Kindern zu vertreten. Sie bilden kein widerspenstiges, weltanschauliches *Gegenüber* und bieten keine Orientierung oder Alternative. Schlimmer noch, sie tun genau das Gegenteil von dem, was von ihnen erwartet wird. Sie reden Jugendlichen nach dem Mund und probieren, ihnen in ihrem schnelllebigen Lebensstil nachzueifern. „So schnell die Jüngeren auch laufen, die Erwachsenen holen sie doch ein“, so umschrieb der niederländische Jugendforscher Joep de Hart vor einigen Jahren das Phänomen der sogenannten „Retro-Sozialisation“. Erwachsene reden Kindern und Jugendlichen nach dem Mund. Der pädagogische Dialog steht still.

Ein Aufwachsen-in-Verantwortung setzt Worte und Widerworte voraus. Junge Menschen haben das Recht auf Erwachsene, die sie ansprechen und die für sie ansprechbar sind. Sie haben das Recht auf Interaktionsmöglichkeiten mit Erwachsenen und mit Gleichaltrigen, um mit-, von- und aneinander zu lernen. Das Negative „Lass sie nicht fallen“ möchte ich daher positiv formulieren: „Lass sie reden“. Junge Menschen haben das Recht, die existenziellen Fragen, die sie tagtäglich beschäftigen, auf der Grundlage klarer Informationen und einer gut strukturierten Kommunikation selbst zu klären. Interpretation setzt Kommunikation voraus. In diesem Kapitel werden nacheinander (1) die Bedeutung der Kommunikation im schulischen Alltag, (2) die Didaktik der interreligiösen Kommunikation und (3) die tieferen pädagogischen und spirituellen Dimensionen der Kommunikation untersucht. Im Fazit wird kurz auf die Auswirkungen der interpretativen Kommunikation auf die Lehrperson eingegangen.

Kommunikation im schulischen Alltag

Zuweilen ist es unglaublich interessant zu sehen, wie junge Menschen es genießen, Freiraum zu erhalten, sich über ihre Gedanken auszutauschen. Vor einiger Zeit war im flämischen Fernsehen die Dokureihe „Die Schule von Lukaku“ über den Belgischen Starfußballer Romelu Lukaku zu sehen, der einerseits als eine Identifikationsfigur für Jugendliche angesehen wird, andererseits, wenn es um die Schule geht, aber auch ein gewöhnlicher Junge zu sein scheint und genau deshalb eine noch bessere Vorbildfunktion

widerspiegelt. Lukaku befindet sich in einem inszenierten Klassenraum vor der Kamera und wird von Mitschüler*innen umgeben.

In dieser Dokureihe habe ich drei elementare Bedeutungen von „Lass sie reden“ wiedergefunden. Zuerst wurde die Intention vermittelt: Gebt den Jugendlichen Gesprächsstoff, der ihre Lebenswelt berührt (Themen wie Liebe und Sexualität, Eltern und Erziehung, Freude und Gewalt, Kultur und Religion, usw.) und sie sind nicht mehr zu bremsen. Sie genießen diesen Freiraum und lernen dort spontan, ihren eigenen Standpunkt zu formulieren und den anderer zu berücksichtigen. Reden setzt Hören voraus und dies bedarf der Übung, damit auch das Reden sinnvoll sein kann. Lehrkräfte helfen, diesen Prozess in die richtigen Bahnen zu lenken.

Als zweites klang in dieser Fernsehsendung der Aspekt der Solidarität durch: Diese Jugendlichen sind Mitmenschen voneinander. Trotz oder dank der Sprachunterschiede (neben Niederländisch und Französisch wird ein buntes Sammelsurium an Sprachen – von Arabisch bis zum Brüsseler Dialekt – gesprochen) setzen sich diese Jugendlichen mit ihrer jeweiligen, sowie der Ansicht ihrer Mitschüler*innen auseinander. Sie haben sich etwas zu sagen. Sprachliche, kulturelle und religiöse Spannungen werden nicht verharmlost und außer Acht gelassen, sondern kommen öffentlich zur Sprache. Die Unterschiede werden thematisiert, die Stereotypen befragt, aber vor allem spricht man miteinander und nicht über abstrakte Kulturen und Religionen, sondern mit konkreten Mitmenschen, die zufällig auch Christ*innen, Muslim*innen oder Atheist*innen sind. Es ist normal, dass Menschen verschieden sind, warum sollte man sich dann abseits dieser Verschiedenheit aufhalten? Gerade die Unterschiedlichkeit entfacht den Dialog mit- und untereinander. Niemand bleibt gleichgültig und unbeachtet. Die Leidenschaft dieser Jugendlichen treibt einigen Erwachsenen die Schamröte ins Gesicht. Denn wie oft müssen Jugendliche heutzutage ertragen, dass wichtige Dinge im Leben verschwiegen und ignoriert werden.

Das bringt mich zu der dritten Bedeutung: Wenn wir als Gesellschaft keine klare Vorstellung davon haben, wie wir sozial, kulturell, politisch und religiös mit *Differenzen* umgehen können, dann befürchte ich, dass viele junge Menschen (und nicht nur sie) sich zynisch aus der Interaktion zurückziehen werden: „Ach, lass sie doch reden.“ Dieses Gespräch über die Zukunftsvision des Zusammenlebens in der Gesellschaft, darüber, woran wir uns letztlich halten und woran wir unsere Kinder teilhaben lassen

wollen, ist dringend erwünscht. „Ohne prophetische Offenbarung verwildert das Volk“ (Spr 29,18a, so Dorothee Sölle). Vielleicht sind die jungen Menschen uns in dieser Vision wirklich einen Schritt voraus und wir als Erwachsene sind uns dessen nicht bewusst. Ich höre die jungen Menschen schon sagen: „Lass sie mal reden, die Erwachsenen. Wir wissen es wohl besser.“

Natürlich kann es sein, dass die Lehrperson das „Gerede“ der Schüler*innen nicht mehr hören kann oder will. Es kann stören, wenn neuer Lernstoff vermittelt werden muss und Konzentration erforderlich ist. Es kann ihm oder ihr schwerfallen, wieder ein Gespräch mit Schüler*innen führen und ihre ungeordneten Gedanken ertragen zu müssen. Dennoch ist Kommunikation als Interaktionsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche in der Schule von pädagogischer Lebensnotwendigkeit. Wie viele Kinder verlieren sich nicht in leeren, vergeblichen und sinnlosen Gesprächen Zuhause und mit Freunden im Chat oder am Handy? Oder schlimmer noch, wie viele Kinder gibt es, die nie nach ihrer eigenen Meinung gefragt werden und in einer unerträglichen Stille leben? Die Schule ist der Ort für ein strukturiertes Gespräch, für das Lernen, Worte zu formulieren und zu verantworten, für das Einüben von Umgangsformen und klarem Sprachgebrauch. Hier spielt *face to face* noch eine Rolle, es ist das Verlangsamte schneller, zusammenhangloser und abgehackter anonymer Kommunikation hin zu einem soliden Gespräch auf Augenhöhe, als Mitmenschen. Wie viele Jugendliche sehnen sich heutzutage nicht danach? Auch rein didaktisch gesehen bleibt der Dialog in der Schule „Lernmöglichkeit Nummer eins“. Die Fülle an Informationen, die auf junge Menschen zukommt, muss immer gefiltert und strukturiert, elementarisiert und auf das Wesentliche reduziert werden. Dafür ist das Gespräch, als eine fundierte Vergewisserung von Inhalten, notwendig.

Interreligiöse Kommunikation

Publikationen über die Praxis von Kommunikation in der Schule gibt es „wie Sand am Meer“. Ich will mich hier auf den didaktischen Wert von einem guten Unterrichtsgespräch konzentrieren. Die Lehrperson, die ihre Vorbereitungsarbeit ernst genommen und sich auf den kostbaren Kern der Sache konzentriert hat, hat zweifellos Fragen für das Unterrichtsgespräch vorbereitet oder sich Arbeitsformen überlegt, die einen Impuls zum Nach-

denken geben. Wissen muss „verflüssigt“ werden¹¹³ und zur Inspiration anregen. Der Dialog von Kindern untereinander und mit der Lehrperson, mit dem Lernstoff und mit sich selbst muss in Gang gesetzt werden.

Eine leicht angepasste Form der Kommunikation im Sinne einer Einbahnstraße, bei der eine Lehrperson Wissen vermittelt und die Schüler*innen bei der Vermittlung nur ein „bisschen“ mitkommunizieren lässt, ist heutzutage nicht mehr zu rechtfertigen. Kinder wachsen in komplexen Lebenswelten auf und müssen versuchen, in einer Vielfalt von Sinngebenden und Wissen-stiftenden Impulsen Klarheit zu erlangen. Das Gespräch oder der Dialog in der Klasse ist mehr als ein kosmetischer Eingriff innerhalb des Lernprozesses. Kommunikation ist mehr als ein Modewort, ein Trick, den durchtriebene Lehrkräfte geschickt einzusetzen wissen, um am Ende sich selbst und ihre Schüler*innen von der Tatsache zu überzeugen, dass sie sich auf dem richtigen Weg befinden. Der Dialog muss von Beginn an eine Grundeinstellung sein: Lernen geschieht mit Verstand, in einem Kontext unstrukturierter Diversität, die zu einer solidarischen Einheit-in-Differenz interpretativ umgewandelt werden muss.

In der Religionsdidaktik ist in den letzten Jahren viel über das sogenannte „interreligiöse Lernen“, das Lernen in einem Kontext von Diversität und anhand von kommunikativen Arbeitsformen, diskutiert und nachgedacht worden. Junge Menschen kommen aus verschiedenen kulturellen und religiösen Hintergründen und lernen in der Schule das Zusammenleben in und mit Vielfalt, ohne ihre Einzigartigkeit zu verleugnen. Ich habe in dieser Diskussion die Position verteidigt, dass das Lernen von Informationen über das (Unterrichts-)Thema und das Lernen, mit Anderen über dieses Thema zu kommunizieren, notwendigerweise zu einer erneuten Begegnung mit sich selbst als Mensch führt. Durch den Lernprozess bekommen Kinder die Chance, ihre eigene religiöse *Herkunft* aufs Neue zu benennen und diese für sich selbst als neue *Zukunft* schätzen zu lernen, da viele Kinder ihre kulturellen und religiösen Wurzeln nicht mehr kennen. Sie werden nicht mehr in einen bestimmten Lebensstil eingeführt, sondern schon schnell in eine große Menge von vielen unterschiedlichen Wert- und Weltvorstellungen geworfen. Ein guter Lernprozess kann ihnen bei der Entdeckung helfen, woher sie kommen, was sie von anderen un-

¹¹³ Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster, LIT Verlag, 2011, S. 123–127.

terscheidet sowie mit Anderen verbindet und was dies für ihre Identität als Mensch in der Zukunft bedeutet. In diesem Sinne besteht ein guter interreligiöser Lernprozess *zwischen Sache und Person* aus den Schritten Information, Kommunikation und Konfrontation. Kinder lernen die Sache sowie den Standpunkt anderer Mitmenschen kennen und bestimmen so ihre eigene Position.

Durch die *Repräsentation* von Meinungen zu einem bestimmten Thema und durch die konkrete *Präsentation* durch Lehrer*innen und Mitschüler*innen werden junge Menschen aufgerufen *präsent* zu sein, das bedeutet: Mit ihrem Geist gegenwärtig anwesend zu sein, um auch selbst einen Standpunkt einzunehmen und diesen zu vertreten. Die Lehrperson vermittelt als Expert*in Wissen, moderiert das Unterrichtsgespräch und ist selbst ein Zeug*in eines authentischen Lebensstils. Schematisch sieht dies wie folgt aus:¹¹⁴

<i>Learning about religion</i> Lernen <i>über</i> Religion	<i>Learning from religion</i> Lernen <i>von</i> Religion	<i>Learning in/through religion</i> Lernen <i>in/durch</i> Religion
Heuristische Kompetenz: Repräsentation	Soziale Kompetenz: Präsentation	Persönliche Kompetenz: Präsenz
Verschiedene Sichtweisen kennenlernen	Die Sichtweise des Anderen anerkennen	Die <i>Herkunft</i> der eigenen Sichtweise erkennen und für die <i>Zukunft</i> neu würdigen
Information durch Dokumentation	Interpretation durch Kommunikation	Aneignung durch Konfrontation
Lehrer*in informiert als Expert*in	Lehrer*in steuert die Kommunikation als Moderator*in	Lehrer*in konfrontiert als authentische/r Zeug*in

¹¹⁴ Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung*, S. 154; Ibid., *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education*, Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016, S. 18. Vgl. M.C. Boys, *Learning in the presence of the other*, in *Religious Education* 103 (2008) 502–506.

Traditionell wird die mittlere Spalte als eigentlicher Kommunikationsmoment des interreligiösen Lernprozesses in der Klasse gesehen. Junge Menschen lernen, sich füreinander zu öffnen. Die Lehrperson ermutigt sie dazu und moderiert das Gespräch, sodass das Thema durch den Dialog bereichert und vertieft werden kann. Der Dialog wird durch die Lehrperson funktional eingesetzt, um Schüler*innen für das Thema zu sensibilisieren, um ihnen soziale Kompetenzen beizubringen und sie zu ermutigen, selbst einen eigenen Standpunkt einzunehmen.

Ich bin der Meinung, dass der gesamte Prozess – die drei Spalten – Träger der dialogischen oder kommunikativen Dynamik ist.¹¹⁵ In der Spannung zwischen Wissen und Erkenntnis, zwischen Sache und Person, zwischen der elementaren Struktur des Stoffes und der Aneignung auf persönlicher Ebene spielt Kommunikation eine entscheidende interpretative Rolle und ist daher allzeit gegenwärtig. „Lernen in der Gegenwart des Anderen“ oder Lernen als kommunikatives Interpretationsgeschehen findet nicht nur in der mittleren Spalte (des „traditionellen“ interreligiösen Lernens) statt, sondern in den drei Spalten insgesamt.¹¹⁶ Welche Information kommunikativ geteilt wird, für wen diese gedacht ist und wie Information gefiltert wird und zugänglich ist, unterliegt immer dem konkreten Kontext der Schule, der Klasse, der Schüler*innen und ihren Lehrer*innen.

¹¹⁵ Ich stütze mich hierfür auf die Arbeit von H. Lombaerts, *Godsdienstonderricht als communicatieve gebeurtenis*, in H. Lombaerts & B. Roebben, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (Cahiers voor Didactiek 7), Deurne, Wolters Plantyn, 2000, 81–107.

¹¹⁶ Katharina Welling hat in ihrer empirischen Forschung zum dialogischen Lernen mit der Methode *Scriptural Reasoning* in der Lehrer*innenausbildung festgestellt, „dass gerade das *Zusammenspiel* der drei Komponenten als ‚Träger der dialogischen oder kommunikativen Dynamik‘ (...) zu charakterisieren ist (...) und die einzelnen Komponenten im dialogischen Prozess ineinandergreifen“ (K. Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie*. Münster/New York, Waxmann, 2020, S. 241). Außerdem zeigt ihre Forschung, „dass die kommunikative Dynamik des Dialoges ein *learning in/through religion* auslöst“, im Sinne „ein[es] *Infragestellen[s]* der eigenen Position, welches im Zusammenspiel mit der Konfrontation fremder Standpunkte zu einer *Neubegründung* – im Sinne einer Ausdifferenzierung und Bewusstseinsvertiefung – des religiösen Standpunktes führt“ (K. Welling, *Dialogisches Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen zur Umsetzung des Scriptural Reasoning*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020) 300–321, hier S. 312; vgl. schematisch K. Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium*, S. 187).

Als Expert*in verhandelt die Lehrperson (explizit oder stillschweigend) mit den Schüler*innen, auf welche Information die Klasse eingeht und auf welche nicht. Zum Beispiel kann bei der Besprechung eines historischen Themas eine bestimmte „heikle“ Information nicht genannt werden oder bestimmte moralische Standpunkte nicht zur Sprache gebracht werden, weil sie nicht in den weltanschaulichen Rahmen der Schule passen. Es kann auch sein, dass beispielsweise innerhalb des Themenfeldes der Familie ein traditionelles Familienbild vorgestellt wird, sodass Kinder aus komplexen Familiensituationen sich nicht in diesem Angebot wiederfinden und sich nicht mit diesem identifizieren können. Oder die Sprache, die Kultur oder Religion von Kindern werden nicht erkannt. Die Kommunikation wird dann bewusst oder unbewusst in eine bestimmte Richtung gelenkt und nicht alle scheinen auf die gleiche Weise an dem Lernprozess teilnehmen zu können.

Auch in der dritten Spalte wird ausdrücklich von Kommunikation gesprochen: Der oder die Schüler*in lässt sich auf das Gespräch mit sich selbst als Mensch ein. Er oder sie wechselt vom Status des Schülers/der Schülerin zum Status des Menschen. Sachliches Wissen (erste Spalte), in Zusammenhang oder Spannung mit dem Gespräch von Schüler*innen über das Wissen (zweite Spalte) kann eine Lernstimulation sein, um sich selbst Gedanken darüber zu machen und zu erkunden, was das Gelernte mit dem Gelebten zu tun hat und ob und wie die Sache in der eigenen Lebenswelt oder der eigenen Person verankert ist. Ich bin überzeugt von dieser Möglichkeit. Der oder die Lernende lässt sich auf das Gespräch über die Tradition, in welche er oder sie eingeweiht worden ist, mit der Lehrperson und mit den Mitschüler*innen ein – und lernt, sich selbstständig und kritisch ein Urteil zu bilden, das eine Verbindung mit der eigenen *Herkunft* sucht und schwungvolle Antriebskraft für die eigene *Zukunft* bietet. „Damit kann ich etwas anfangen“, hört man den/die Schüler*in dann erleichtert seufzen. Der Stoff bleibt nicht fremd, sondern wird angeeignet, er aktiviert als befremdende Materie in einem komplexen Gewirr von Bedeutungen den Suchprozess nach der Frage: „Wer bin ich?“ Der Lernstoff entfremdet mich nicht von mir selbst, sondern bringt mich gerade in seiner Fremdheit noch näher zu mir selbst. Ich werde mehr und mehr Mensch. Das war das Motto der traditionellen allgemeinen Bildung der weiterführenden Schule vor etwa vierzig Jahren. Man lernte dort „Humaniora“, Dinge, durch die man mehr Mensch wird.

Dieses kraftvolle Spiel der Kommunikation durch den Stoff hindurch (erste Spalte), der intentionale oder funktionale Dialog (zweite Spalte) und der „Aneignungsprozess“ in der Person (dritte Spalte) – oder mit anderen Worten, das dreifache „Sprechen“ mit der Tradition, mit Mitschüler*innen und mit sich selbst – geschieht mit oder ohne intentionales Einmischen der Lehrperson. Natürlich müssen inspirierende Fragen beim Lernprozess vorbereitet werden, aber zuweilen sind die ernüchternden Fragen der Schüler*innen, die nicht vorhersehbar waren, noch viel spannender. Natürlich hofft die Lehrperson, dass der/die Schüler*in sich den Stoff aneignet, aber was der/die Schüler*in als Mensch letztendlich mit nach Hause nimmt, kann viel reicher sein als das, was die Lehrperson in ihrem Lehrarrangement vorgesehen hat. Natürlich sind die Schulbücher heute sehr anspruchsvoll und als Lehrer*in mag man darauf vertrauen, dass das Wissen darin korrekt und vollständig ist, aber Wissenschaft wächst und durch Elementarisierung findet auch immer wieder Selektion im faktischen Unterrichtsgeschehen statt. In dem spannenden Zusammenspiel von Sache und Person besteht somit viel Kommunikation.

Die Lehrperson muss sich dessen bewusst sein und realisieren, dass sie einen Machtfaktor in diesem Spiel darstellt. Sie kann Entscheidungen über die Aufteilung und Anordnung des Stoffes treffen, die nicht gesehen werden, über Arbeitsformen, die auf den ersten Blick versuchen mit freundlicher Kommunikation eine spröde Materie aufzudrängen sowie über den Raum für Schüler*innen, sich selbstständig ein Urteil zu bilden. Schüler*innen von heute widersetzen sich, wenn sie merken, dass in einem sogenannten partizipativen Lernprozess kein Raum für eine ehrliche Teilnahme an Inhalt und Form vorhanden ist. Durch ihren offenen Protest oder ihre mental-abwesende „Teilnahme“ am Unterrichtsgeschehen kommunizieren sie ihre Position. Ich bin der Meinung, dass Schüler*innen und Lehrer*innen zusammen das Recht auf einen transparenten Lernprozess haben.

Dialogisches Lernen und spirituelle Kommunikation

Sinnvolles Lernen geschieht in einem respektvollen Miteinander – in Einheit und Verschiedenheit – mit „Lern-Gefährt*innen“, das Gute darzustellen, kritisch zu hinterfragen, schrittweise zu realisieren und sich miteinander zu verbünden. Ich spreche in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer pädagogischen Vision, einem Traum über das *Zusammen*

des Zusammenlebens, der in der Schule beginnen kann und sollte. Meiner Meinung nach scheint die Zeit gekommen zu sein, das Leistungsdenken im Bildungswesen und konkret im Unterricht einer Kritik zu unterziehen, den Druck wegzunehmen und Menschen wieder Anschluss an die ursprüngliche Vision von gutem Unterricht finden zu lassen.

Wann immer alles „Einheitsbrei“ wird und Schüler*innen auf ihre messbare Seite reduziert werden – Leistungen, die den internationalen Bildungsstandards entsprechen – unternehmen wir zu wenig für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Differenzen und auf eine Didaktik, die das ermöglicht. Was für einen Sinn hat ein interkultureller, offener und kommunikativer Lernprozess, wenn Schüler*innen sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden dürfen und können, außer wenn dies in Noten ausgedrückt werden kann? Kann überhaupt der Charakter, die Willensstärke, die moralische Geschicklichkeit, die weltanschauliche Denkkraft, die musische Inspiration, das literarische Gefühl – um hier nur einige zu nennen – in Noten festgelegt werden? Schulen für das Leben bedeuten, meiner Meinung nach, mehr denn je Raum für Differenzen – für radikale und ehrliche Unterschiedlichkeit – zu schaffen, die nicht mit einer Messlatte zu begreifen sind. Das Mysterium eines Kindes, eines Menschen im Werden, ist viel größer als ein Bildungssystem es erfassen kann. Funken dieser Vision sind heute zu sehen, man muss sie nur sehen und kultivieren wollen.

Kommunikative Brücken zwischen lernenden Menschen zu bauen setzt voraus, dass auf beiden Seiten des Lebensstromes dauerhafte und solide Brückenpfeiler aufgebaut werden. Kinder haben das Recht auf so einen eigenen Brückenpfeiler, eine eigene Meinung, eine eigene Herkunft und Zukunft. Darum wird in der interreligiösen Didaktik die Betonung weiterhin mehr auf die dritte Spalte des obenstehenden Schemas gelegt, auf das (wieder-)finden einer eigenen Lebensvision. Ich gebe zu, dass die Vision für viele unter Gleichgültigkeit oder einem Mangel an Klarheit verdeckt ist. Viele Kinder haben „den Faden verloren“: Die Brotkrumen, die sie in dem dunklen Wald mit Zuhause verbinden, sind verschwunden, aufgeessen von Besserwisser*innen und Unglücksprophet*innen. Für viele ist selbst der Begriff Zuhause bedeutungslos. Hier stellen sich die Fragen: „Wie kann man sich dann überhaupt auf den Weg zu einer eigenen Lebensbestimmung begeben? Wie kann man dann überhaupt sinnvolle Brücken zu anderen aufbauen?“

Der amerikanische islamische Pädagoge indischen Ursprungs Eboo Patel hat in diesem Zusammenhang ein eindrucksvolles Buch über seine Erfahrungen mit dem Projekt *Interfaith Youth Core* geschrieben.¹¹⁷ Er ist der Meinung, dass durch gemeinschaftliche humanitäre Aktionen der interreligiöse Dialog zwischen Jugendlichen geübt werden kann. Jugendliche müssen ihre moralische und weltanschauliche Position dann nicht „in Klammern setzen“, sondern werden eben in der Begegnung mit anderen in einem gemeinschaftlichen Projekt herausgefordert, die eigene Präsenz schärfer zu formulieren, die eigene Herkunft (aufs Neue) zu benennen und so den Unterschied zu vollziehen. Es ist erstaunlich festzustellen, so Patel, an wie viele religiöse und andere Erzählungen über Empathie Kinder sich erinnern, wenn sie zusammen ein Haus für eine arme Familie bauen oder wie viel Einsicht sie für Gastfreundschaft zeigen, wenn sie Flüchtlinge aufnehmen. Durch *service learning* gehen junge Menschen zusammen den Weg „to identify what is common between religions“, aber es wird auch ein sicherer Raum kreiert, „where each can articulate its distinct path to that place“.¹¹⁸ In unseren multikulturellen Städten leben Kinder schon in guten und schlechten Tagen zusammen und miteinander, aber sie wissen oft nicht, was sie voneinander unterscheidet. Der Einheitsbrei „Alles ist gleich!“, „Wir glauben alle an den gleichen Gott“ oder „Wir sind doch alle Freunde“ hilft ihnen eigentlich nicht weiter. Eboo Patel meint, dass das Lernen von Gastfreundschaft – verweilen in der Anwesenheit des Anderen und sich auseinandersetzen mit dem „Anders-sein“ des Anderen – eine riskante Beschäftigung ist, aber wesentlich zur Bildung des Menschen der Zukunft beiträgt. Ich befürworte diese Erkenntnis von ganzem Herzen. Für viele ist die Herkunft zwar undeutlich, aber das will noch nicht heißen, dass ihnen keine Zukunft zugeteilt werden kann!

Der russische Religionspädagoge Fedor Koyzrev geht noch einen Schritt weiter. Durch die Tatsache, dass viele Kinder losgelöst von einem ursprünglichen, moralischen und weltanschaulichen Zuhause zu einer Art Nomaden geworden sind, zu individualisierten Suchenden, die gegeneinanderstoßen und sich miteinander auseinandersetzen, muss die Schule notwendigerweise ein Ort der Kommunikation werden. Sie kann einfach nicht anders. Technisch gesehen lernen Kinder in der Schule für die konkrete

¹¹⁷ Vgl. E. Patel, *Acts of Faith. The Story of an American Muslim, the Struggle for the Soul of a Generation*, Boston, Beacon Press, 2007.

¹¹⁸ Ebd., S. 167.

Gesellschaft Rechnen und die Sprache, problemlösendes Denken, miteinander zu kommunizieren und Verabredungen zu treffen. Aber unter all diesem – unter der tatsächlichen und absichtlichen Kommunikation des Lernens an der Schule – verbirgt sich eine tiefgehende Kommunikation über das Leben, welche Kozyrev eine spirituelle Kommunikation nennt. Neben den „eins zu eins“ Lernprozessen – auf diesen einen Topf passt dieser eine Deckel, auf diese eine Frage passt nur diese eine Antwort – bietet das Leben noch so viele Fragen, worauf keine eindeutige Antwort gegeben werden kann. Auf bestimmte Fragen sind sogar überhaupt keine Antworten möglich.

Dann ist nach Kozyrev eine neue Form von Kommunikation notwendig: die spirituelle.¹¹⁹ Oder besser noch, diese Kommunikation ist bereits vorhanden, sie muss nur noch in der alltäglichen Kommunikation erschlossen und zugänglich gemacht werden. Wie geschieht das? Der Mensch in seiner Einzigartigkeit sucht sich einen eigenen Weg, um Antworten zu finden, und stößt bei dieser Suche zwangsläufig auf jemand Anderen, der ebenfalls ein Suchender Mensch ist. Der Dialog als die Begegnung mit dem Anderen wird dann selbst eine *source of knowledge*,¹²⁰ eine Quelle der Erkenntnis, die aus dieser Begegnung hervorspringt. In diesem Moment treffen zwei Seelen aufeinander: Menschen bleiben beim Finden einer endgültigen Antwort auf die Lebensfrage verschieden, aber gerade *in der Differenz* finden sie *einander* als mögliche Antwort auf diese Lebensfrage. Die Möglichkeit einer Antwort steht im Vordergrund und nicht die Perfektion der Antwort.

Durch das „Sich-öffnen“ für das, was Kozyrev mit Mikhail Bakhtin ein alternatives „Koordinatensystem“ nennt, eine andere Art von Sehen, vorgelebt durch einen Mit-Menschen und durch eine*n Begleiter*in im Lernprozess, öffnet sich meine Welt und ich bekomme eine neue Sicht auf meine eigene Herkunft und Zukunft – werde ich ein neuer Mensch – und komme ich meiner eigenen Gegenwart näher. Dies geschieht spontan und wird nicht absichtlich als Lernprozess von der Lehrperson inszeniert. Die Existenz *ist* Kommunikation. Der Mensch ist ein dialogisches Wesen, er kann nicht anders sein, denn das ist sein Existenzgrund. Die Frage, ob

¹¹⁹ Vgl. F. Kozyrev, *The Roles of Dialogue in Religious Education. A Russian Perspective*, in D. Bates, G. Durka & F. Schweitzer (eds.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York, Routledge, 2006, 215–227.

¹²⁰ Ebd., S. 217.

diese relationale Kenntnis ab einem bestimmten Alter verloren geht, mit anderen Worten, ob es vor allem Kinder sind, die spontan und intuitiv wissen, was diese Art von Lernen beinhaltet, kann ich an dieser Stelle nicht beantworten.¹²¹ Auch die Frage, ob dies mit unserem Zeitalter zusammenhängt und ob Menschen heute für diese Art von existentieller dialogischer Offenheit weniger sensibel geworden sind, kann ich hier ebenso wenig beantworten. Es sind dringend Untersuchungen notwendig, damit die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen solcher Prozesse von „dialogisches Lernen“ oder „Lernen in der Gegenwart des Anderen“ aufgeklärt werden können.¹²²

Ausblick: Und die Lehrperson?

Es spricht für sich, dass in kommunikativer Hinsicht von der Lehrperson viel verlangt wird: Sie muss in Absprache mit sich selbst eine gute elementarisierte Vorbereitung des Stoffes vorlegen können. Sie muss ein*e gute*r Moderator*in sein, die weiß wie sie junge Menschen miteinander und mit dem Stoff ins Gespräch bringt, aber vor allem muss sie auch in der eigenen Lebensgeschichte, im eigenen Koordinatensystem oder im eigenen Standpunkt zuhause sein. An dieser Stelle geraten wichtige Fragen in den Vordergrund: „Kann die Lehrperson selbst eine gute Erzählung vorweisen, wenn Schüler*innen nach ihrer Präsenz fragen? Wie sieht es mit dem eigenen „Rucksack“ der Lehrperson aus? Ist darin genügend vorbereitetes Wissen und Flexibilität vorhanden, um auf Fragen einzugehen? Und lässt sich dort vor allem eine gute Begründung über die eigenen Ziele und die eigene Motivation finden? Ist seitens der Lehrperson Flexibilität vorhanden, um den spirituellen Dialog mit Schüler*innen zu führen?“¹²³

Das bedeutet nicht, dass die Lehrperson das eigene Ziel fortwährend offenlegen muss, aber wohl, dass sie authentisch das eigene Ringen, die eigene Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff und dem Fachgebiet darlegen kann. Junge Menschen sehnen sich nach sinnvoller Orientierung und

¹²¹ Vgl. D. Hay & R. Nye, *The Spirit of the Child*, London, Harper and Collins, 1998.

¹²² Vgl. B. Roebben & C. Dommel, *Education as Negotiation: Discovering New Patterns of Religious Identity Formation in Germany*, in E. Smyth, M. Lyons & M. Dermody (eds.), *Religious Education in a Multicultural Europe. Children, Parents and Schools*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013, 164–201.

¹²³ Vgl. M.M. Domsel, *Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart, Kohlhammer, 2023.

nach einem Standpunkt, der einen Unterschied macht und sich von anderen abgrenzt, sodass sie sich selbst damit auseinandersetzen können. Die Lehrperson kann und darf hier nicht in Verzug bleiben. Sie soll ein Vorbild und ein*e Ansprechpartner*in sein – jemand, der Wege von sinnvollem Lernen und Leben aufzeigt.

Die beste Art, um sich als Lehrer*in in der spirituellen Kommunikation zu qualifizieren, ist, selbst ein*e Schüler*in zu werden und von der Klasse zu lernen. Neben einem*r Ansprechpartner*in und Vorbild muss die Lehrperson auch ein*e gute*r Zuhörer*in sein. Eine Klasse ist laut des australischen Theologen Terry Veling wie ein Text. Ein Text, der nach konzentriertem Lesen verlangt und der seine Wahrheit nur preisgibt, wenn man aufmerksam und aufgeschlossen zugehört hat. Das Zitat ist zu kostbar, um es hier nicht vollständig anzugeben:

„In my own teaching practice, I find myself constantly trying to read the class of which both myself and the students are members. I always come away from a class as if I have just come away from reading yet another intriguing chapter in an intriguing book. Every class is different, and I am continually surprised at the novel twists and turns, questions and responses, stories and reflections that emerge in a time of educational conversation. Each class bears all the marks of a complex and compelling text, one that I am constantly trying to read, feeling for the pulse and beat of the questions, issues and themes that are circulating among us.“¹²⁴

Ein Lernkontext ist wie ein Text, der nach sorgfältiger Interpretation verlangt. Die Lehrperson trägt in diesem Punkt eine gewaltige Verantwortung: Sie muss genau zuhören und gewissenhaft zurückspiegeln, sodass das Licht der Erkenntnis im Bildungsprozess durchbrechen kann. Als Expert*in, Moderator*in und Zeug*in¹²⁵ lebt die Lehrperson von der Hoffnung, dass nicht jeder kommunikative Lernprozess zwangsläufig gut ausgeht, sondern dass es sich um einen sinnvollen Lernprozess handelt, egal wie er ausgeht – in Anlehnung an die Worte von Václav Havel in Kapitel 4.

¹²⁴ T. Veling, *Practical Theology: a New Sensibility for Theological Education*, in *Pacifica* 11 (1998) 2, 195–210, hier S. 204.

¹²⁵ Zum Kontext dieses dreigleisigen Ansatzes im flämischen Lehrplan Katholische Religion (2000), siehe B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung*, S. 163–165; zur professionellen Rolle der Lehrperson, siehe B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 115–127.

Thema 4 – Charakter

Paris, 30. Januar 1992

Ein denkwürdiger Tag. Mit einer Gruppe von Leuener Theologiestudierenden besuchen wir auf Anregung unseres Professors Roger Burggraeve den französisch-jüdischen Philosophen Emmanuel Lévinas (1905–1995). In seinem Haus in Paris werden wir freundlich empfangen und von seiner Frau mit Kaffee, Tee und Keksen verwöhnt. Unser Gastgeber ist ein persönlicher Freund unseres Professors, der seinerseits mein Doktorvater ist und ich sein Assistent. Wir sind alle tief beeindruckt von diesem Ereignis. Fast eine Stunde lang hält Lévinas uns eine talmudische Vorlesung über Ethik, nach der wir zaghaft Fragen stellen dürfen. Das Gespräch kommt nur schwer in Gang, was zum Teil an der Sprachbarriere liegt. Unser Professor fungiert hier zum Glück als Vermittler.

In seinen vorangegangenen Vorlesungen in Leuven hatte Burggraeve das Werk von Lévinas bereits in hervorragender Weise erläutert, wir waren also nicht unvorbereitet. Aber dennoch: Er hatte uns vor allem gelehrt, vom Prinzip des „Antlitz des Anderen“ auszugehen, das für Lévinas‘ Ansatz grundlegend ist. Nicht meine eigene ausgeklügelte Rekonstruktion der Wirklichkeit bestimmt, wer ich bin und wie ich handeln soll, sondern das Antlitz des Anderen, das mich auffordert, meine eigenen Gedanken und Handlungsmuster loszulassen und mein Leben am Wohl des Anderen auszurichten. So geht nach Lévinas die Ethik der Philosophie voraus, das moralische Handeln dem ethischen Urteil. Das wirkt sich auf die Bildung aus: Nicht Bildung, verstanden als kritische Evaluierung der eigenen Lebenswelt, steht im Vordergrund, sondern Bildung verstanden als moralische Orientierung an der Lebenswelt des konkreten verletzlichen Anderen, der/die mein/e Nachbar*in, mein/e Mitbürger*in, mein/e Freund*in oder auch mein/e Feind*in sein kann. Die Beziehung ist asymmetrisch, sagt Lévinas: Ich bin dazu aufgefordert, mein Leben und meine Talente in den Dienst des Anderen zu stellen.

In meiner Doktorarbeit in den 1990er Jahren habe ich mich mit dem Konzept der moralischen Bildung beschäftigt.¹²⁶ Es wurde viel Wert auf eine sinnvolle Werterhellung und Wertkommunikation bei den Lernenden gelegt. Frühere traditionelle Formen wie die Wertevermittlung wurden weniger diskutiert.¹²⁷ Noch weniger gefragt war die so genannte Charakterbildung, bei der tugendhafte Verhaltensweisen vermittelt und eingeübt werden. Ich würde das heute anders formulieren: Es braucht einen neuen Sinn für moralische Würde, der sich in konsequentem Handeln konsequenter Menschen zeigt. Um die Welt in ihrer ganzen Komplexität zu verstehen (Thema 1), in Frieden miteinander zu leben (Thema 3) und auf bestmögliche Weise miteinander in Dialog zu treten (Thema 2), bedarf es einer Grundhaltung des respektvollen Zuhörens, die von Handlungen des Mitgefühls begleitet wird. Das „neue verletzbare Wir“ unserer Gesellschaft setzt „neue verletzbare Ichs“ voraus, die sich vom Leid und der Freude eines anderen oder einer anderen berühren lassen und erst dann sensibilisiert in Aktion treten.

Eine Geschichte, die im Religionsunterricht oft als Beispiel für moralische Bildung auftaucht, aber auch oft als moralisierender Zeigefinger missbraucht wird, um Kinder zu lehren, freundlich und liebevoll zu ihrem oder ihrer Nächsten zu sein, ist das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 25–37). Eigentlich ist dies eine sehr subversive Geschichte und kein so gutes Beispiel für sauberes bürgerliches Handeln. Die Geschichte ist bekannt: Ein Mann wird überfallen. Zweimal wird er absichtlich von einem Volksgenossen übergangen. Eine dritte Person – ein Fremder wohlgemerkt – kümmert sich um ihn, bringt ihn in einer Herberge in Sicherheit und bezahlt die weitere Versorgung. Die Geschichte ist sorgfältig aufgebaut. Zweimal heißt es, dass jemand vorbeigeht, das Opfer sieht und dann „in einem weiten Bogen“ um ihn herumgeht (im Griechischen wird

¹²⁶ Vgl. B. Roebben, *Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1995.

¹²⁷ Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster, LIT Verlag, 2011, S. 19–41 [Erstveröffentlichung des Aufsatzes 2001]; H.-G. Ziebertz & B. Roebben, Art. *Moralpädagogik*, in *Lexikon für Theologie und Kirche* (Band 7), Freiburg/Basel/Wien, Herder, 1998³, Kol. 455–458; B. Roebben, *Moralpädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung christlicher Identität im Kulturwandel*, in Th. Schreijäck (Hrsg.), *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*, Freiburg/Basel/Wien, Herder Verlag, 2001, 248–274.

die Präposition *anti* verwendet). Die dritte Person kommt ebenfalls vorbei, sieht das Opfer und bekommt Mitleid (im Griechischen heißt es: „Er ist bis in die Eingeweide gerührt“). Die Barmherzigkeit ist von der Größenordnung der „Gebärmütterlichkeit“, wie mein Doktorvater Roger Burggraeve es umschreiben würde.¹²⁸ Der Samariter ist bis in die Eingeweide berührt: Er kann nicht anders, als zu helfen. Die Frage „Wer ist mein Nächster?“ wird in der Geschichte also umgedreht: „Wessen Nächster kann ich werden? Von wem werde ich berührt und für wen kann ich bedeutsam, einflussreich und entscheidend werden?“¹²⁹

Der didaktische Begriff, der mit diesem Thema verbunden ist, ist der der moralischen Bildung. Der oben erwähnten Charakterperspektive auf die moralische Bildung folgt natürlich in vielen Fällen auch eine diskursive Erläuterung. Moralisches Handeln kommt zuerst, könnte man mit Lévinas argumentieren, und dann folgt die spezifische ethische Urteilsbildung, vor allem in einer Welt, in der komplexe Fragen in allen möglichen Bereichen der Deliberation und Entscheidungsfindung gestellt werden. Wer jedoch bestimmte Praktiken und Einstellungen beherrscht, ist möglicherweise besser in der Lage, auch moralisch belastete Situationen wahrzunehmen, sie ethisch zu interpretieren und zielgerichtet zu handeln.

Der folgende Artikel befasst sich mit der Verantwortung (*responsability*) als Grundhaltung des moralischen Menschen. Er oder sie gibt nicht auf, sich von Situationen oder Mitmenschen bewegen zu lassen, sich selbst als „Antwort-Wesen“ zu bewegen und sich zur Verantwortung zu engagieren. Die Hoffnung, die ihn oder sie am Leben hält, wird von der Überzeugung genährt, dass die Realität einen Sinn hat, dass sie niemals in die Bedeutungslosigkeit abstürzen wird, und dass daher jedes Engagement in dieser Realität etwas bewirken kann. Selbst im Gefängnis kann der Philosoph laut Václav Havel in Bewegung bleiben: indem er liest und schreibt, indem er die Menschen auffordert, durch Briefe mit ihm in Kontakt zu bleiben, oder indem er seine Gedanken ordnet und ein Tagebuch führt.¹³⁰ Selbst in der Abgeschiedenheit des Klosters kann ein Mönch in Bewegung

¹²⁸ Vgl. R. Burggraeve, *Baarmoederlijkheid van mens en God*, Antwerpen, Halewijn, 2021.

¹²⁹ Vgl. J. Jans, *Zichzelf als naaste*, in K.-W. Merks & N. Schreurs (Hg.), *De passie van een grensganger. Theologie aan de vooravond van het derde millennium*, Baarn, Ten Have, 1997, 227–236.

¹³⁰ Vgl. in dem folgenden Artikel, Abschnitt 2.

bleiben und sich politisch engagieren, so Thomas Merton, wie es die alten Kartäusermönche taten, die „might preach to the world by their pen even though their tongues were silent.“¹³¹ Die Hoffnung, die den Philosophen und den Mönch antreibt, zwingt sie, verbindend und verbindlich zu sein. Wer sich isoliert, läuft Gefahr, den Kontakt zu anderen und zur Außenwelt zu verlieren, sein oder ihr Verantwortungsgefühl zu verlieren und nicht mehr moralisch *response-able* zu sein. Wer sich isoliert, könnte hoffnungslos werden und dann zynisch oder gleichgültig. Die Welt kann ihm oder ihr dann gestohlen bleiben. Die Botschaft lautet also, sich auf den Weg zu machen. Moralisches Handeln führt mich über mich selbst hinaus, wenn ich unvoreingenommen gehe und vielleicht einem oder einer anderen begegne, der oder die mich anspricht.

Der Begriff *compassion*, d. h. das Mitgefühl als moralische Grundhaltung mit anschließenden ethischen Einsichten und Handlungsperspektiven, hat in den letzten Jahren in der Moralpädagogik stark an Bedeutung gewonnen.¹³² Sie kann als eine paternalistische, herablassende Haltung gegenüber dem und der verletzlichen Anderen missverstanden werden. Sie kann aber auch, wie in der Geschichte vom barmherzigen Samariter, auf die Leidenschaft hinweisen, die man in der Nähe eines und einer anderen erfährt, indem man vom Leiden des oder der anderen sensibilisiert oder berührt wird, was einen unmittelbar zum Handeln veranlasst, ohne dass man lange überlegen und abwägen muss. Es kann auch bedeuten, dass man sich für die Verantwortung des oder der anderen verantwortlich fühlt, dass man hofft, der oder die andere möge bald wieder die Fäden des Lebens in die Hand nehmen und in Bewegung kommen. Ich glaube, dass viele Taten der „kleinen Güte“ (so Burggraeve in Anlehnung an Lévinas)¹³³ im Rahmen der moralischen Bildung, auch im Leben junger Menschen, unbemerkt und unausgesprochen bleiben. Zu ihrer Befähigung gehört auch, dass man sie zu dem Guten beglückwünscht, das sie täglich – durch Versuch und Irr-

¹³¹ T. Merton, *The Seven Storey Mountain. An Autobiography of Faith*, Orlando et. al., Harcourt, 1998, S. 456.

¹³² Vgl. M. Andree & M. Domsel, *Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) 1, 110–127.

¹³³ Vgl. R. Burggraeve, *Geen toekomst zonder kleine goedheid. Naar genereus samenleven in verantwoordelijkheid vanuit Emmanuel Levinas*, Antwerpen/Heeswijk, Halewijn/Berne Media, 2020.

tum – zu erreichen versuchen, und sie ermutigt, durchzuhalten, auch wenn es schwierig wird. Die moralische Bildung würde zu kurz greifen, wenn sie die kleine Güte im Leben der heranwachsenden Jugendlichen übersehen oder als minderwertig betrachten würde, nach dem Motto: „Warte bis später, bis sich das wahre Leben zeigt, bis es ernsthafte moralische Proportionen annimmt und echte ethische Fragen stellt.“ Wer so mit der moralischen Bildung umgeht, verliert in den Augen der jungen Menschen an Glaubwürdigkeit und verliert sie auf dem Lernweg des Lebens.

Der folgende Text thematisiert Bildung unter dem Vorzeichen der Hoffnung. Lernende Menschen werden von der Hoffnung auf neue Einsichten und Ausblicke angetrieben. Lernprozesse sind von einer „Hoffnungsstruktur“ geprägt, einer inneren Dynamik, die Menschen vorantreibt und die Lebensgeschichte jedes Menschen auf einzigartige Weise entstehen und wachsen lässt. Diesen Prozess authentisch wahr und ernst zu nehmen, ist eine moralische Aufgabe für jeden Menschen. Niemand kann dies stellvertretend für ihn oder sie tun. Der Mensch als lernendes „Antwort-Wesen“ wird so dazu befähigt, auf die ihn umgebende Wirklichkeit und auf die darin lebenden Mitmenschen einzugehen und „responsabel“ auf sie zu reagieren. Zum Glück muss der Mensch sich nicht alles selbst ausdenken: Es gibt die Erzählungen der großen Traditionen, die ein „semantisches Potenzial“ (Jürgen Habermas) bieten, und es gibt Gottes Geist, der darauf insistiert (John D. Caputo), dass die Menschen ihre Geschichte authentisch leben und darüber glaubwürdig kommunizieren. Wo so gelebt und gelernt wird, ist Hoffnung.¹³⁴

¹³⁴ Vgl. die Einführung von Norbert Mette in B. Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2016, S. 9–12.

Hoffnung generieren für die inklusive Schule. Eine Reflexion aus pädagogischer, didaktischer und theologischer Perspektive¹³⁵

„Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht.“

(Václav Havel, 1936–2011)

Einführung

In diesem Aufsatz wird das Thema Inklusion im Spiegel des Hoffnungsbegriffs pädagogisch, didaktisch und theologisch reflektiert. Der These von Havel entsprechend ist Hoffnung im Bildungskontext nicht identisch mit einem leichten Optimismus über *learning outcomes*, sondern befürwortet eine komplexe und realitätsbewusste Herangehensweise an das Lehren und Lernen. Bildung sollte hierbei grundsätzlich als sinnvoller Prozess verstanden werden, auch dann, wenn die ursprünglich gewünschten Ergebnisse nicht erzielt werden und/oder durch komplett andere ersetzt werden sollten. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise sich dieser Hoffnungsbegriff für eine sinnvolle Didaktik generieren und vermitteln lassen könnte. Paulo Freire, der uns mit Václav Havel und Gabriel Marcel bei diesen Überlegungen begleiten wird, beantwortete im Jahr 1997 diese Frage folgendermaßen:

„Die Matrix der Hoffnung ist die gleiche wie die der Erziehbarkeit des menschlichen Wesens: die Unfertigkeit seines Wesens, das bewusst geworden ist. Es wäre ein schreiender Widerspruch, wenn sich das menschliche Wesen, das sich in unfertigem Zustand befindet und sich dessen bewusst ist,

¹³⁵ Dieser Text wurde beim internationalen Forschungskolloquium „Inklusive Schule – Religionspädagogische Annäherungen und Orientierungen“ am 11. November 2016 in Wien (Österreich) vorgetragen. Ursprünglich habe ich diesen Text in meiner *presidential address* als Vorsitzender der *Religious Education Association* [mit dem Titel „Generating Hope. The Future of the Teaching Profession in a Globalized World“] am 4. November 2016 in Pittsburgh (USA) auf Englisch vorgetragen. Wenige Tage später gewann Donald Trump die US-Wahl. Die vorliegende Fassung ist eine leicht geänderte und gekürzte Version des deutschen Textes, veröffentlicht in 2018. Die Englische Version wurde 2017 in die Zeitschrift *Religious Education* publiziert.

nicht in einen permanenten Prozess hoffnungsvoller Suche einbrächte. Dieser Prozess ist die Bildung. Weil wir aber zahllosen Begrenzungen unterworfen sind, schwierigen Hindernissen, die zu überwinden sind – den vorherrschenden Einflüssen fatalistischer Geschichtsentwürfe, der Macht der neo-liberalen Ideologie, deren perverse Ethik sich in den Marktgesetzen gründet – genau deshalb gab es für uns vielleicht niemals eine größere Notwendigkeit als heute, in der erzieherischen Praxis den Sinn der Hoffnung herauszustellen.“¹³⁶

25 Jahre später sind die Herausforderungen für die Bildung umso prägnanter geworden: Wie bleibt man in einer globalisierten Welt hoffnungsvoll, die durch (internationales) politisches Misstrauen, soziale Dissoziationen und visionäre Unterbrechungen stark betroffen ist – mit all diesen Nomina, die bewusst im Plural geschrieben sind? Wie kann man Kinder und Jugendliche dazu bringen, in einem so kontraproduktiven Umfeld sozial-friedlich und persönlich-anerkannt zusammenzuleben? Wie kann man die (positiven und negativen) Auswirkungen und die gelebten Differenzen religiöser und nichtreligiöser Weltanschauungen in unseren Schulen kritisch erkennen und anerkennen?

In diesem Aufsatz soll die Idee der Hoffnung in der Bildung aus drei Perspektiven reflektiert werden: aus (1) der pädagogischen, (2) der didaktischen und (3) der theologischen. Hierzu wird Hoffnung zunächst als „Dimension der Seele“¹³⁷ definiert. Dem/der Leser*in wird vorgeschlagen, sich in einem radikalen Existenzialismus zu engagieren. Des Weiteren wird Hoffnung in einem didaktischen Rahmen als die Praxis der Überwindung der Isolation und als die Praxis des Du-Sagen-Lernens in der unmittelbaren Gegenwart und Begegnung mit dem Anderen erklärt. Schließlich wird Hoffnung theologisch als eschatologischer Überschuss vorgestellt und mit der „audacity to hope“¹³⁸ im Kampf um eine bessere Welt verknüpft.

Hoffnung als pädagogische Zielrichtung: eine Dimension der Seele

Václav Havel konkretisiert seine Gedanken über Hoffnung während seines Gefängnisaufenthalts. In der ehemaligen Tschechoslowakei wird Havel als Dissident des kommunistischen Regimes gefangen genommen und somit

¹³⁶ P. Freire, *Bildung und Hoffnung*, Münster, Waxmann, 2007, S. 119–120.

¹³⁷ V. Havel, *Brieven aan Olga. Overdenkenen uit de gevangenis*, Baarn, De Fontein, 1990⁷, S. 29 (Übersetzung BR).

¹³⁸ J.D. Caputo, *Hoping against Hope. Confessions of a Postmodern Pilgrim*, Minneapolis (MN), Fortress Press, 2015, S. 199.

von seiner geliebten Frau Olga und vielen befreundeten Künstler*innen getrennt. Die größte Last während dieser Zeit stellt für ihn die Separation von jeglicher Kommunikation dar. Dies kommt besonders im erschwerten Briefwechsel mit seiner Frau zum Tragen. Neben der Tatsache, dass Olga seine Briefe nicht verlässlich zu beantworten pflegt, führt die strenge Zensur im Falle einer Antwort zu langen Wartezeiten. Resultierend aus diesem unglücklichen Zustand sind seine Briefe der Gefahr ausgesetzt, zu Monologen zu werden. Als Folge kämpft er mit Einsamkeit, Isolation und Verzweiflung. In derartigen Schlüsselmomenten wird seine Hoffnungstheorie auf die Probe gestellt. Von Zeit zu Zeit bricht er in diesen Augenblicken völlig zusammen, gefangen in einem „Sumpf der Unschuld“¹³⁹, nicht wissend, was er denken oder tun soll. Sonntage sind für ihn die schlimmsten Tage im Gefängnis: Es gibt nichts zu tun und es ist niemand da, so dass sich ein ultimatives „Nichts“ einstellt. An anderen Tagen jedoch erlebt er gerade diese Isolation als eine Herausforderung, tiefer in das sinnvolle Fundament der Hoffnung einzutauchen. Er schreibt: „Entweder wir haben Hoffnung in uns, oder wir haben sie nicht. Es ist eine Dimension der Seele. Sie ist nicht wesentlich abhängig von einer bestimmten Weltbeobachtung oder Schätzung der Situation.“¹⁴⁰ Bleibende Hoffnung und der Widerstand gegen die Fesseln der Verzweiflung sind für Havel mehr als eine Beobachtung oder Schätzung der Wirklichkeit, sondern vielmehr eine durchdachte Entscheidung, die die menschliche Person aus einer tiefen Überzeugung der Seele treffen kann. Die Gefangenschaft steht somit als Wurzelmetapher für die tiefe Hoffnung unter extremen existentiellen Druck. Auch die Argumentation des französischen Philosophen Gabriel Marcel, die er seinem bahnbrechenden Werk über die Metaphysik der Hoffnung zu Grunde legte, macht ein solches Verständnis von Hoffnung deutlich:

„Does not he who hopes (. . .), has to contend with a certain trial comparable to a form of captivity? From this point of view, hope means first accepting the trial as an integral part of the self, but while so doing, it considers it as destined to be absorbed and transmuted by the inner workings of a certain creative process.“¹⁴¹

¹³⁹ V. Havel, *Brieven aan Olga*, S. 133 (Übersetzung BR).

¹⁴⁰ Ebd., S. 29.

¹⁴¹ G. Marcel, *Homo Viator. Introduction to a Metaphysics of Hope*, Chicago, Henry Regnery Company, 1951, S. 39 (Übersetzung von Emma Craufurd).

Mit Blick auf Havel ist vor allem die Art und Weise, wie dieser sich mit seiner Inhaftierung auseinandersetzt, signifikant. So betrachtet er seine Briefe an Olga als einen Akt des geistigen Widerstands, als Lebenszeichen, das aus dem Gefängnis ausbricht. Er genießt es zu schreiben und geht davon aus, dass er durch die Briefe die Kommunikation wiederherstellen kann. Seine Hoffnung wird durch den rituellen Akt des Schreibens¹⁴² sowie den damit einhergehenden permanenten Akt der Selbst-Rekonstruktion mit Blick in die Zukunft konsolidiert. So schreibt er: „Ich will mich nicht ändern, ich will ein besserer Mensch werden.“¹⁴³ Er will für sein Leben nach dem Gefängnis bereit sein.

Das Verlangen nach Kommunikation in der Isolation zeigt ein weiteres zentrales Merkmal der Hoffnung: Der Mensch will unterwegs sein. „Hoffnung hört nie auf. Hoffnung ist immer auf dem Weg und befähigt uns des Gehens“, so könnte man die Gedanken des Papstes Franziskus in seiner Weihnachtspredigt 2016 paraphrasieren. Deshalb kann die Hoffnung auch verschwinden, wenn Menschen nicht mehr fähig sind zu gehen: Wenn sie im Gefängnis, einem Krankenbett, einem Altersheim gefangen oder ans eigene Haus gefesselt sind. Sogar auf der Straße kann das Gefühl der Beklemmung dominieren: Die Hoffnung kann verschwinden, wenn Menschen als Flüchtlinge auf dem Weg ins Nirgendwo steckenbleiben – ein Hoffnungsverlust, der mit den Worten „belonging in a world when you are not a citizen of anywhere“¹⁴⁴ beschrieben werden kann. Auf der psychologischen Ebene steht die Hoffnung unter Druck, wenn Menschen nicht mehr in der Lage sind, ihre Lebensreise als wachsende, lernende und kommunikative Menschen fortzusetzen. Thomas von Aquin argumentierte, dass Neugier und wissbegieriges Lernen als „Hoffnungsstruktur“, als Struktur der Hoffnung innerhalb des lernenden Menschen in seiner Lebensreise als *viator*, als Reisender, betrachtet werden können:

„Der Erkennende ist gesehen als ‚viator‘, als einer, der auf dem Wege ist. Das heißt einerseits: seine Schritte haben Sinn, sie sind nicht prinzipiell vergeblich, sie nähern sich dem Ziel. Dies aber ist nicht ohne das andere Element zu denken: solange der Mensch, als ein Existierender, ‚auf dem Wege ist‘, so lange

¹⁴² Vgl. V. Havel, *Brieven aan Olga*, S. 65.

¹⁴³ Ebd., S. 23.

¹⁴⁴ P. Regan & L. Hoeksma, *No Ceiling to Hope. Stories of Grace from the World's Most Dangerous Places*, Oxford, Monarch Books, 2012, S. 159.

ist auch der Weg seines Erkennens unbeendlich. Und diese Hoffnungsstruktur des nach dem Wesen der Dinge fragenden, philosophierenden Erkennens gründet, noch einmal mag es gesagt sein, darin, dass die Welt *creatura* ist, die Welt und der erkennende Mensch selbst.“¹⁴⁵

Solange man *at home on the road* ist, kann man Dinge lernen und als unendlich sinnvoll entdecken. Immobilisierung dagegen schafft nicht nur moralische, sondern auch intellektuelle Verzweiflung. Für Paulo Freire ist dieses Bewusstsein der Ausgangspunkt für jede Form der Bildung: Der/die Lernende kann nur lernen, wenn er/sie den Weg als Lernprozess hoffnungsvoll als notwendigen, aber immer unvollständigen Prozess wahrnimmt. Er argumentiert:

„Es wäre ein Widerspruch, wenn das menschliche Wesen, das unvollkommen und sich dessen bewusst ist, sich nicht in der Geschichte auf die Suche begeben würde. Hier wurzelt auf der einen Seite seine Erziehungsfähigkeit, auf der anderen Seite die Hoffnung als Anlage seines Geistes, die ihm eigentümlich ist. Alle Suche schafft Hoffnung, und keiner, der halsstarrig bleibt, ist von Hoffnung erfüllt. Darin liegt es, dass die Erziehung ein fortwährender Prozess ist. Da sie sich nicht in einem Vakuum ereignet, sondern in Zeit-Raum oder in Zeit, die Raum impliziert, und in einem temporalisierten Raum, verändert sich die Erziehung, die immerhin ein universales menschliches Phänomen ist von Zeit-Raum zu Zeit-Raum. Die Erziehung ist durch Geschichtlichkeit bestimmt.“¹⁴⁶

Der radikale Existentialismus, die Suche nach Bedeutung als eine fortlaufende Lebensreise des Menschen ist das philosophisch-pädagogische Konzept, das insgesamt die Ideen von Mensch-Sein und Bildung bei Havel, Freire und Marcel umfasst. Hoffnung bedeutet, dass die Dinge Sinn machen, unabhängig davon, was ihr Ergebnis ist, selbst im Gefängnis. Havel ist von der Tatsache überzeugt, dass es einen ultimativen Horizont der Sinnhaftigkeit für alles gibt. Aber er zögert zutiefst, diesen Horizont „Gott“ zu nennen.¹⁴⁷ Um des Arguments willen möchte ich die theologische Po-

¹⁴⁵ J. Pieper, *Philosophia negativa. Zwei Versuche über Thomas von Aquin*, München, Kösel, 1953, S. 44.

¹⁴⁶ P. Freire, *Bildung und Hoffnung*, S. 101.

¹⁴⁷ Vgl. V. Havel, *Brieven aan Olga*, S. 61–64; vgl. L. Muchová, *Religiöse Bildung und die „Pädagogik der Wende“*. Tschechische Erfahrungen mit authentischen Glauben, in A. Kreutzer & C. Niemand (Hg.), *Authentizität – Modewort, Leitbild, Konzept*,

sition verschieben, die somit im dritten Teil dieses Aufsatzes behandelt werden soll.

Hoffnung als didaktische Praxis: die Überwindung der Isolation

Hoffnung ist eine bewusste Tat, die Isolation zu unterbrechen und die Kommunikation zu wagen. Hoffnung als didaktische Praxis bedeutet die intentionell-bewusste Begegnung mit anderen, sich mit anderen auf den Weg zu begeben, sie zu begleiten und von ihnen begleitet zu werden, sie anzuhören und von ihnen gehört zu werden. Niemand kann auf eigene Faust lernen. Das ist sowohl eine interessante als auch anspruchsvolle Facette der Reise der Hoffnung. Es nötigt uns zum Verlassen der ‚comfort zone‘. Basierend auf der Arbeit von Emmanuel Lévinas entwickelt der australische, praktische Theologe Terry Veling eine philosophische Perspektive auf die *answer-ability* oder *response-ability* des Menschen, die sich auch sinnvoll didaktisch umsetzen lässt.¹⁴⁸ Dies sieht paraphrasierend folgendermaßen aus: Angesichts des anderen bin ich nicht nur eingeladen, vom anderen zu lernen, als ob es ein hilfreicher Beitrag zu meiner eigenen Identität wäre, sondern eher umgekehrt. Meine Identität ist „ausgesetzt“, ich werde herausgefordert, berufen, zur Verantwortung gerufen. Ich muss antworten und „Du“ sagen: Du bewegst mich aus mir selbst und ich konzentriere mich auf deine Einzigartigkeit. Deine Gegenwart stimuliert das Beste in mir, wenn ich handle und nachdenke. Du führst mich, du führst mich aus mir selbst heraus (vgl. Latein: *e-ducere*) und machst mich darauf aufmerksam, was „dem-entsprechend“ zu sagen und vor allem zu tun ist.¹⁴⁹ Für Lévinas und Veling konstituiert diese Erfahrung die eigene Verantwortung und Berufung als Mit-Mensch:

„I cannot ask someone else to answer for my life. I have no ‘alibi’ that can come to my defense. I cannot evade ‘the answerable act or deed’ of my own life – no one can answer for me or take my place. Only I can respond to another, and this is what constitutes the singularity of my unique place in

Regensburg, Friedrich Pustet Verlag, 2016, S. 349–372.

¹⁴⁸ Vgl. T. Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, Eugene (OR), Cascade Books, 2014.

¹⁴⁹ Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain Theological and Pastoral Monographs 44), Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016, S. 51–55.

existence, and the unique vocation or answerability of my life. In other words: I am required.“¹⁵⁰

Für den jüdischen Theologen Jonathan Sacks verbirgt sich hinter dieser ethischen Position auch eine theologische Perspektive:

„According to Sacks, the distinctiveness of each person’s experience of the world follows from the idea that people are created in an image of the Divine. This means that each person is different, not the same; special; singular; in a word, holy, like God – the ultimate model of holiness. These unique persons call out to us, following Levinas, in all of their individuality; and each is obliged to respond by receiving the other in a nonreciprocal relation of responsibility with the words of the Hebrew Prophets, *hineini* – here I am, ready to serve (Levinas 1998).“¹⁵¹

Das Lernen, ‚Du‘ in der Begegnung mit dem anderen zu sagen, impliziert also eine unmittelbare, einzigartige und kultivierte Präsenz von mir selbst – im Sinne von „Hineini“. Um die Gesellschaft als „Neues Wir“ aufzubauen, besteht ein großer Bedarf an „Neuen Ichs“. Der niederländische Philosoph Harry Kunneman argumentiert, dass dazu eine neue Perspektive der Autonomie erforderlich ist. Statt des „breiten Ichs“ sollte ein „tiefes Ich“ angestrebt werden, das sich seinem einzigartigen Beitrag für die Welt bewusst ist und diesen Beitrag kritisch und treffend kommunizieren kann, immer im Zusammenspiel mit Mit-Menschen. Autographie ersetzt dann Autonomie, so Kunneman.¹⁵²

Persönlich muss ich zugeben, dies sieht aus wie ein Déjà-Vu. Im Jahr 1994 verteidigte ich meine Doktorarbeit über moralische Bildung und konfrontierte die moraltheologischen Stimmen des II. Vatikanums in Europa mit den Diskursen über die beiden Gegensätze *character education* und *values clarification* in den Vereinigten Staaten. Eines der Hauptergebnisse meiner damaligen Forschung war, dass moralische Bildung von authentischen Erwachsenen, die der nächsten Generation wertvolle Lebensorientierung und Modelle der menschlichen Blüte anbieten, abhängig ist. Es

¹⁵⁰ T. Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, S. 133.

¹⁵¹ H.A. Alexander, *Taking Back the Public Square. Peaceful Coexistence through Pedagogies of the Sacred, of Difference, and of Hope*, in *Religious Education* 114 (2019) 417–423, hier S. 421.

¹⁵² Vgl. H. Kunneman, *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, Amsterdam, SWP Publishers, 2005.

dreht sich alles um Authentizität innerhalb menschlicher Beziehungen, um Ehrlichkeit, Höflichkeit und um positive Maßnahmen, um Taten von *effective altruism*. Verantwortung ist der „Stift, mit dem wir die Geschichte der neuen Schöpfung in die Geschichte des Seins (hinein-)schreiben“¹⁵³, philosophiert Havel. Das verantwortungsvolle und kreative Schreiben – wie oben erwähnt als „Autographie“ – ist in dieser Hinsicht eine wichtigere Aufgabe für Lehrer*innen in der Grundschule als das Rechnen zu lehren...

„I am required. I can make a difference“. Meine *response-ability*, meine Verantwortung, ist einzigartig.¹⁵⁴ Das bedeutet, dass der lernende Mensch in der Sorge um den anderen nur dann etwas bewirken kann, wenn die Antenne gut funktioniert, d.h. wenn man aufmerksam und empfänglich ist für das, was insbesondere in der umgebenden Welt vor sich geht. Aufgrund unserer menschlichen Erfahrungen können wir uns tatsächlich vorstellen, was das gute Leben ausmacht.¹⁵⁵ Wir wissen auch, wie dieses gute Leben zerstört werden kann. Es liegt an uns, entsprechend zu handeln, zu reflektieren und unser Gewissen zu informieren. Es liegt an uns, Mitarbeiter*innen des *bonum commune* (des Gemeinwohls), dies so zu gestalten, damit jeder Mensch in seinem oder ihrem Menschsein anerkannt wird. Das ist es schließlich, was uns im tiefsten Sinne des Wortes verbindet: Wir sind alle ansprechbare Wesen, die in ihrer radikal-existentiellen „verletzlichen Differenz“¹⁵⁶ aufeinander angewiesen sind und so zugleich in einer geteilten Erfahrung des Mensch-Seins eingebettet sind.

Hoffnung als theologische Dynamik: Offenheit für das eschatologische Surplus

Diese Sicht auf das Lehren und Lernen als „growing in shared humanity“¹⁵⁷ braucht keine theologische Grundlage. Im intellektuellen und moralischen Genius des Menschen gibt es genügend Fähigkeiten, dieses Projekt ohne

¹⁵³ V. Havel, *Brieven aan Olga*, S. 96.

¹⁵⁴ Vgl. G. Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, Culembourg, Phronese, 2015, S. 208–210.

¹⁵⁵ Vgl. R. Bregman, *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*, Hamburg, Rowohlt Verlag, 2020.

¹⁵⁶ Vgl. B. Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2016, S. 54–56.

¹⁵⁷ Vgl. B. Roebben, *Theology Made in Dignity*, S. 43–61.

Bezug auf ein letztes Wesen zu verwirklichen – eine Position, die von den Hauptautoren, auf den sich der Inhalt dieses Kapitels stützt (Paulo Freire, Gabriel Marcel und Václav Havel) vertreten wird. In einer postsäkularen Gesellschaft können die großen Weltreligionen jedoch Lehrer*innen mit „semantischem Potenzial“ bereitstellen – ein Universum von Bildern, Worten, Metaphern, Narrativen und Identifikationsfiguren – welches Ideen und Handlungsmustern darüber vermittelt, wie diese Welt durch Bildung ein besserer Ort werden kann. Jürgen Habermas schreibt dazu „hoffnungsorientiert“:

„Ohne eine philosophische Transformation irgendeiner der großen Weltreligionen könnte eines Tages dieses semantische Potential unzugänglich werden; dieses muss jede Generation von neuem erschließen, wenn nicht noch der Rest des intersubjektiv geteilten Selbstverständnisses, welches einen humanen Umgang miteinander ermöglicht, zerfallen soll. Jeder muss in allem, was Menschenantlitz trägt, sich wiedererkennen können.“¹⁵⁸

Der deutsche Theologe Jürgen Moltmann hat diese Hoffnungsdimension 25 Jahre zuvor tiefgehend aus theologischer Sicht beschrieben. Eines der zentralen Anliegen seiner „Theologie der Hoffnung“ und der biblischen Geschichten, die diese Theologie (oder *god-talk*) vermitteln, ist laut Moltmann die Spannung zwischen dem, was die Menschen tatsächlich in der Zukunft erreichen können (*futurum*) und dem, was ihre Bemühungen auf eine endgültige oder eschatologische Art (*adventus*) überschreitet.¹⁵⁹ Die Hoffnung beinhaltet immer einen eschatologischen Vorbehalt (*ta eschata* ist griechisch für die letzten Dinge) und hofft immer, dass ein eschatologischer Surplus erfüllt wird. Der spezifische Modus für diese theologische Herangehensweise an Hoffnung ist eine sogenannte „schwache Theologie“, so der amerikanische Theologe John D. Caputo:

„Hope means that things are neither steered mightily unto good by an invisible wisdom nor hollowed out at their center by some primordial catastrophe and doomed to fail. Hope means that things are just unstable, risky, nascent, natal, betokening neither an absolute plenum nor an absolute void (. . .). Hope means that the world contains an uncontainable promise, which is also a

¹⁵⁸ J. Habermas, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1992, S. 23.

¹⁵⁹ Vgl. J. Moltmann, *Theologie der Hoffnung: Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*, München, Kaiser, 1965.

threat. Hope means that a great ‘perhaps’ hovers over the world, that what holds sway over the world is not the Almighty but a ‘might-be’. But ‘perhaps’ does not signify an attitude of lassitude or indifference. ‘Perhaps’ is risky business, a resolute staying open to a future that is otherwise considered closed. ‘Perhaps’ continues a discussion that the authorities considered closed. ‘Perhaps’ is not indecisive but is fueled by the audacity to hope.“¹⁶⁰

Hoffnung ist eine freiwillige Handlung, eine mutige Entscheidung und ein Akt des kritischen Denkens. *Spes quaerens intellectum* – Hoffnung auf der Suche nach Vernunft¹⁶¹ – engagiert sich in Gesellschaft und Bildung, basierend auf der Annahme, dass ‚vielleicht‘ etwas radikal Neues passieren kann, unabhängig von menschlicher Anstrengung, aber niemals ohne menschliche Anstrengung. Die Teilhabe an der menschlichen Dynamik der Hoffnung und an der Vorstellung, dass diese Dynamik niemals endet und dass sie damit die menschliche Sphäre übersteigt, sind zwei zentrale Aufgaben von Lehrenden. In den Worten der amerikanischen Religionspädagogin Mary Elizabeth Moore: „The measure of our teaching is the degree to which our message and manner conform to the love of God and participate in hope for a transformed world“¹⁶².

Es ist ein schwieriges Thema für Lehrpersonal, das Gleichgewicht zwischen den Oppositionen zu halten: zwischen schon und noch nicht, zwischen Immanenz und Transzendenz, zwischen der Aktion des Tages und der kontemplativen Ruhe der Nacht. Wie im Gleichnis des Markusevangeliums, sät der Lehrer/die Lehrerin „wie ein Mann Samen auf seinen Acker; dann schläft er und steht wieder auf, es wird Nacht und wird Tag, der Samen keimt und wächst und der Mann weiß nicht, wie“ (Mk 4, 26b-27). Spirituelle Widerstandsfähigkeit und widerstandsfähige Spiritualität sind vielleicht der beste Weg, um das komplexe Phänomen der beiden Dimensionen zu beschreiben, die mit und ineinander verwoben sind. Im Rahmen dieses Gleichgewichts – im Sinne von „he who hopes and who sleeps“ (Charles Péguy) – kann die eschatologische Hoffnung begründet werden. Nochmals in den Worten von Caputo:

¹⁶⁰ J.D. Caputo, *Hoping against Hope*, S. 199.

¹⁶¹ Vgl. J. Moltmann, *Theologie der Hoffnung*, S. 27–30.

¹⁶² M.E. Moore, *Teaching Christian Particularity in a Pluralistic World*, in *British Journal of Religious Education* 17 (1985) 70–83, hier S. 78.

„Hope hovers over us like a ghost, whispering in our ears impossible things, waking us with a start in the night. Hope is a spirit, the aspiration, the very respiration of God’s spirit, of God’s insistence, which groans to exist. Hope dares to say ‘come’, dares to pray ‘come’, to what it cannot see coming.“¹⁶³

Ausblick

Ich schließe diese hoffnungsorientierten Erkundungen mit einem Gedicht ab, das ich ursprünglich im November 2007 auf Niederländisch geschrieben habe, das später veröffentlicht¹⁶⁴ und 2011 von Frau Elisabeth Kasper (Wien) übersetzt wurde. Es ist ein poetischer Versuch, die Unruhe des „Homo Viator“ zu betrachten, der sich auf den Weg begibt, mit nur der Gewissheit der Hoffnung, einmal definitiv nach Hause zu kommen.

„Wie viele Worte habe ich nötig,
um die Hässlichkeit zu verschweigen,
wie viel Stille um mich an der Schönheit zu wärmen?
Draußen hängt nasse Kälte über den Hügeln,
dem Abend hinterher.

Die Sonne folgt gnadenlos dem Wahn des Tages.

Meine Heimkehr steht in den Sternen geschrieben,
diese beflügelte Zeit hat ihr Ende gefunden.
Die Gräben sind eingeebnet, die Hügel abgetragen.
Der Weg führt kerzengerade,
nichts steht meiner Ankunft mehr im Wege.
Wo finde ich das Haus und wo die Eingangstür,
die sich hinter mir schließt?

Die Häuslichkeit werde ich mutig ertragen,
auch das Holz im Ofen.

Der Tischgemeinschaft will ich nicht aus dem Weg gehen,
ich gebe mich dem Rausch des Weines hin.

Die Behaglichkeit werde ich auskosten
und mein Geld in der Tasche lassen.

Ich bleibe treu bis zum letzten gesprochenen Wort,

¹⁶³ J.D. Caputo, *Hoping against Hope*, S. 199.

¹⁶⁴ B. Roebben, *De speelruimte van het geloof. Getuigenis van een theoloog*, Leuven, Davidsfonds, 2009, S. 25.

bis die Hässlichkeit verschwiegen ist.

Aber wenn der Moment kommt, an dem ich gehen muss,
begleite mich dann bis zur Tür.

Sprich meinem Leib Mut zu und trenn die Nabelschnur.

Hauche dann deinen Atem über mir aus

und weise mich entlang des Gartenwegs.

Meine Seele, in die Nacht hinein,

Dunkelheit und Nebel entgegen.

Weil ich nicht anders kann, weil ich muss.“

Thema 5 – Narration

Amsterdam, Frühling 1983

Ich kann mich nicht mehr genau an das Datum erinnern, aber es muss in jenem Jahr gewesen sein. Ich war 20 Jahre alt und las das niederländische Tagebuch *Het verstoorde leven. Dagboek van Etty Hillesum, 1941–1943*.¹⁶⁵ Es hat mich so gefesselt, dass ich praktisch mit der Hauptfigur durch die Straßen von Amsterdam gelaufen bin. Erst viele Jahre später habe ich die Orte, an denen Etty Hillesum lebte, tatsächlich besucht. Als junge Jüdin in den frühen 1940er Jahren, mitten im Krieg, beschreibt sie ihr spirituelles Erwachen vor dem Hintergrund des zunehmenden Judenhasses und schließlich der Verfolgung und Vernichtung. Mit einem Bücherregal voller Weltliteratur und verwickelt in eine verwirrende Beziehung zu ihrem viel älteren Freund Julius Spier, der gleichzeitig ihr Psychologe ist, versucht Etty Klarheit in ihrer Lebensgeschichte zu finden. Lässt sie sich von dem Hass und der Trauer mitreißen, die sie um sich herum wuchern sieht, oder wählt sie entschlossen eine Gegenerzählung, eine persönliche Erzählung, die in dieser Hoffnungslosigkeit Perspektiven bietet, für sich selbst und für die anderen, für die sie sich engagiert? Ihr Zeugnis ist eines von vielen anderen Holocaust-Zeugnissen. Aber es ist gleichzeitig etwas Besonderes, weil Etty Hillesum die Sprache als Instrument des Widerstands benutzt, um zu lernen, die Dinge anders zu sehen. Mit Hilfe der Sprache lernt sie, die schmerzhafteste Realität aus der Ferne zu betrachten und die Weite zu entdecken, im Vertrauen darauf, dass sich diese Realität niemals schließt. Was auch immer geschieht, die Menschen erzählen weiter. Was auch immer geschieht, Geschichten machen Platz für das, was noch kommen wird. „Die Gedanken sind frei“, niemand kann die Sprache der Erzählung in den Kopf eines anderen Menschen sperren. Mit der Aussicht auf den Transport

¹⁶⁵ Bussum, De Haan, 1983 (13. Auflage). Vgl. E. Hillesum, *Das denkende Herz der Baracke. Die Tagebücher von Etty Hillesum 1941–1943*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2014.

nach Auschwitz lernt Etty Hillesum Passagen aus ihren Büchern auswendig, da ein Minimum an Gepäck vorgeschrieben ist. Für sie geht dieses intensive Lesen der Realität mit einem wachsenden Selbstbewusstsein und Gottvertrauen einher. Bis heute gilt die theologische Sprache, die sie im Schreibprozess entwickelt hat, als innovativ und bahnbrechend.

Seit meiner Jugend habe ich das Buch viele Male gelesen und jedes Mal neue Aspekte entdeckt, die meine Fantasie beflügelten. Immer wieder hat dieser Text mit seinen seltsamen Wendungen meine Lebensgeschichte irritiert und neue Suchprozesse in mir als Leser ausgelöst. Ich glaube, das ist die Qualität einer starken Geschichte: Die Geschichte einer anderen Person (fremdbiografisch) liefert hermeneutisch-reizvolles Material, das meiner Geschichte (autobiografisch) Tiefe und Perspektive verleiht. Was sind die Merkmale einer solchen starken Erzählung? Und kann dieses *Storytelling* auch in der Schule und im Religionsunterricht gelehrt werden? Ich glaube ja. Worauf sollte der Lehrer oder die Lehrerin also achten? Nun, zunächst einmal ist da das langsame und tiefe Hinsehen und Hinhören. Ein Ereignis, ein Bild, eine Begegnung, eine Erinnerung erschließen ihren Sinn erst, wenn man sie mit allen Sinnen betrachtet und Schritt für Schritt interpretiert. Dies erfordert Zeit und Aufmerksamkeit. Ein Schritt, der damit einhergeht, ist die dichte Beschreibung, die so genannte *thick description*, die versucht, das Thema mit sorgfältig gewählten Worten zu erfassen. In diesem Fall kommt ein drittes Element ins Spiel, nämlich die Kreativität: Geschriebene Worte können eine Geschichte erzählen, aber auch Bilder, Fotos, Videos, Musikaufnahmen, Installationen und so weiter. Die neuen Medien bieten heute zahlreiche demokratische und unmittelbare Möglichkeiten, den tieferen Sinn einer persönlichen oder gemeinschaftlichen Erfahrung in Worte zu fassen und einsichtig zu machen. Man muss sozusagen nicht warten, bis die Erzählung von einem*r Redakteur*in angenommen und als Buch veröffentlicht wird. Dies bringt uns zu einer vierten Feststellung: die Bedeutung glaubwürdiger Zeugenaussagen. Derjenige und diejenige, der/die eine Geschichte erzählt, muss dafür einstehen können; er oder sie muss sie klar und glaubwürdig erzählen können. Die Öffentlichkeit, in der sie auftaucht, die Bühne, auf der sie erscheint, verlangen Klarheit und Ehrlichkeit. Soziale Medien sind unentschuldig, wenn man sich unauthentisch und unkommunikativ verhält. Diejenigen, die die sozialen Medien richtig nutzen, die ihre Geschichte akribisch erzählen, werden respektiert und gehört. Ich glaube, dass wir in Sachen Medienkompetenz

noch einen weiten Weg vor uns haben, gerade weil der Zugang zu den Medien so frei zugänglich geworden ist und die Erzählungen der Menschen so komplex und vielstimmig sind.

Zwei besondere Formen des *Storytelling* im Religionsunterricht sind das Erinnerungslernen¹⁶⁶ und die Bibeldidaktik.¹⁶⁷ Es handelt sich um zwei Konzepte, die in der religiösen Bildung zunehmend Beachtung finden. Beide sind in einem narrativen Zugang zur Realität verankert. Religiöse Identitätsbildung ist nicht möglich ohne Deutungshorizonte, die im Unterricht über nicht selbstverständliche „narrative Umwege“ (Paul Ricœur) angeboten werden müssen. Als Mensch muss ich (und nur ich) mein eigenes Leben leben, aber die Geschichte anderer kann mich bei dieser Lebensführung inspirieren und/oder irritieren.¹⁶⁸ Das Erinnerungslernen stellt die Geschichte des Holocausts als „gefährliche Erinnerung“ (Johann Baptist Metz) dar, als Aufforderung, sie nicht zu wiederholen, nicht im großen Stil, aber auch nicht im täglichen Leben. Die Erzählungen von Holocaust-Überlebenden und die dazugehörigen Zeitdokumente können einen Einblick in die ambivalente Welt von Gut und Böse geben, sowie Aufforderung zur fortwährenden Aufgabe der Menschheit, diese Welt zu einem besseren Ort zu machen, sein. Für den Holocaust-Überlebenden und Nobelpreisträger Elie Wiesel (1928–2016) ist das Erinnerungslernen eine Form des tugendhaften Sprachgebrauchs. Wir können Worte missbrauchen, um Böses entstehen oder geschehen zu lassen, aber wir können sie auch benutzen, um Verständnis und Begegnung zu ermöglichen. Er schreibt:

„Ja, ich glaube an den Menschen, trotz dem Menschen. Ich glaube an die Sprache, obwohl die Feinde der Menschlichkeit sie beschädigt, entstellt und entartet haben. Und ich werde nicht aufhören, an den Worten festzuhalten,

¹⁶⁶ Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER, *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse* (Religionspädagogik Innovativ, 35), Stuttgart, Kohlhammer, 2020.

¹⁶⁷ Vgl. I. Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996; H.K. Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, Stuttgart, Kösel/Calwer, 2000; B. Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Regensburg, Klinkhardt, 2012; M. Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 2009; M. Zimmermann & R. Zimmermann, *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen, Mohr-Siebeck, 2013.

¹⁶⁸ Vgl. M. Meyer-Blanck, *Zeigen und Verstehen. Skizzen zu Glauben und Lernen*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2018.

denn es liegt an uns, sie in Werkzeuge des Verstehens statt der Verachtung zu verwandeln. Es ist unsere Entscheidung, ob wir sie gebrauchen, um zu verfluchen oder um zu heilen, um zu verletzen oder um zu trösten.“¹⁶⁹

Ein zweites didaktisches Konzept, das von Geschichten lebt, ist die Bibeldidaktik. Die in der Bibel in verschiedenen Erzählformen gespeicherte „Alphabetisierung der Hoffnung“ (Ingo Baldermann) wird dann didaktisch erschlossen, zum Beispiel durch Elementarisierung,¹⁷⁰ und methodisch verflüssigt in konkreten Lernprozessen wie Bibelauslegung, Bibel teilen, Bibliolog, Bibliodrama und *lectio divina* (in der Reihenfolge zunehmender persönlicher Tiefe). In diesen biblischen Geschichten geht es um „die Elementarerfahrungen der Glaubensgemeinschaft“, die „zum Gedächtnis“¹⁷¹ der Gemeinschaft und des/der Einzelnen erhalten werden müssen. Sie dürfen nicht verloren gehen, weil sie eine moralische und spirituelle Orientierung für das Menschsein bieten können. In diesem Sinne ist die Bibeldidaktik eine Form des Erinnerungslernens, ein Versuch „dem treu zu bleiben, das, obwohl es uneinholbar vergessen ist, unvergesslich bleiben muss und das fordert, auf irgendeine Weise bei uns zu bleiben (...).“¹⁷² Diese Geschichten immer wieder zu erzählen, unter immer neuen Umständen und mit immer neuen Methoden des Verstehens, kann die Zuhörer*innen zu dieser unvergesslichen, zu dieser „verbindenden Mitte“ und dann „von der Mitte in die Erfahrung der Fülle“ führen.¹⁷³ Das Bibelwort geht dann „von außen nach innen“ (Fulbert Steffensky) und wieder hinaus, dorthin, wo es in der Alltagspraxis Früchte tragen kann.

Bibeldidaktik ist am besten, wenn sie korrelativ (Thema 1), inklusiv (Thema 2), in Gegenwart von bedeutungsvollen Anderen (Thema 3), performativ (Thema 6) und spirituell (Thema 7) durchgeführt wird. Mit der biblischen Geschichte als Deutungshorizont – hermeneutisch-irritierend

¹⁶⁹ E. Wiesel, *Mit offenem Herzen. Ein Bericht zwischen Leben und Tod*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012, S. 88.

¹⁷⁰ Vgl. B. Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer, 2016, S. 67–85.

¹⁷¹ G. Steins, *Kanonisch-intertextuelle Studien zum Alten Testament*, Stuttgart, KBW, 2009, S. 145–166, hier S. 157.

¹⁷² Giorgio Agamben, zitiert in D. Novakovits, *Die schwache Autorität biblischer Texte im Religionsunterricht. Ein Plädoyer für mehr Geschichtsphilosophie im Kontext biblischen Lernens*, in *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 1, S. 57–68, hier S. 65.

¹⁷³ G. Steins, o.c., S. 153.

oder gar subversiv – kann die Lebensgeschichte des Lesers oder der Leserin eine neue Wendung nehmen. Dass in diesem Prozess eine Vielzahl von Perspektiven entstehen kann, ist für Emmanuel Lévinas (Thema 4) eine logische Folge der Verantwortung jedes Lesers und jeder Leserin, der oder die in der individuellen Einzigartigkeit angesprochen ist, auf die Geschichte zu reagieren und zum interpretierenden Ganzen beizutragen:

„As Levinas (. . .) says, referring to textual study, ‚revelation has a particular way of producing meaning, which lies in its calling upon the unique within me‘ (. . .). Each person, by virtue of his or her own uniqueness, is required in the act of reading and interpreting in order that various facets of a text’s meaning may shine forth. A multiplicity of persons is required to reveal the plenitude of textual meaning“.¹⁷⁴

Im folgenden Artikel wird diese bibelhermeneutische und bibeldidaktische Perspektive am konkreten Beispiel des Religionsunterrichts in einer Grundschule aufgezeigt.

Sakrale Schriften in säkularen Schulräumen. Ein Erfahrungsbericht¹⁷⁵

Einführung

Die Bibel ist ein „seltsames Buch, das irritiert“. Dies ist das Fazit einer groß angelegten Studie von *Verus*, dem Bildungsdachverband der katholischen und evangelischen Schulen in den Niederlanden.¹⁷⁶ „Seltsam“, weil Kinder, Jugendliche und ihre Lehrer*innen den spontanen Zugang zur Heiligen Schrift und ihrer Tradition verloren haben. „Irritierend“, denn was bleibt nach der Anwendung im Unterricht, ist oft ein Gefühl des Unbehagens. Am Ende der Studie gibt es eine Frage, die man mit Thomas Ruster folgenderweise stellen könnte: Wie werden Studierende in

¹⁷⁴ T. Veling, *For you alone. Emmanuel Levinas and the answerable life*, Eugene (OR), Cascade Books, 2014, S. 14.

¹⁷⁵ Ich habe diesen Text während einer Weiterbildung an der KU Leuven im Sommer 2019 auf Niederländisch vorgetragen. Eine gekürzte Fassung habe ich der Festschrift für Thomas Ruster zu seiner Emeritierung 2021 an der TU Dortmund angeboten.

¹⁷⁶ G. de Bruin & J. Waltmans, *De bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*, Woerden, Verus, 2017 – <https://www.verus.nl/publicaties/de-bijbel-op-school> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2022).

der Lehramtsausbildung darin begleitet, „die Welt zu verstehen ‚gemäß den Schriften‘“¹⁷⁷, den Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis zu konzeptualisieren und zu gestalten, ohne dass das prophetisch-kritische Potential des Christentums in einem horizontalen und bedeutungslosen Religions- und Religionsunterrichtsbegriff aufgelöst wird?

Wie greifbar dieses „angreifbare“ Thema sich tatsächlich im Schulalltag zeigt, durfte ich am eigenen Leib erfahren, als ich im Mai 2019 mit Grundschulkindern zum Thema „sakrale Schriften“ gearbeitet habe. Ich war für acht Unterrichtsstunden zu Gast in der fünften und sechsten Klasse von „De Zonnebloem“ (Die Sonnenblume) in Kessel-Lo bei Leuven – in Belgien gehören diese Klassengruppen zur Grundschule. Ich war tief beeindruckt von der Dynamik der Klasse und der notwendigen Flexibilität der Lehrerin, um den Lernprozess immer wieder in eine gute Richtung zu lenken. Meine eigene Rolle als Beobachter und als Lehrer wurde als *teacher educator in residence* definiert. Methodisch war mir die ethnographische Schulentwicklungsforschung, die ich in Gesprächen mit David T. Hansen am Teachers College der Columbia University (New York City) kennen gelernt hatte (vgl. Thema 1), sehr hilfreich.¹⁷⁸

In diesem Beitrag verstehe ich den seltsamen und irritierenden Charakter der Bibel als einen prägenden Mehrwert für die religiöse Bildung. Ich behaupte, dass gerade in der Irritation und dem Gefühl der Fremdheit, die der biblische Text hervorruft, eine Kraft verborgen ist, die uns zum Nachdenken anregt und ein subversives Wirklichkeitsverständnis bietet, das wir den jungen Menschen nicht vorenthalten sollten. Das ist ihr gutes Recht. Ich gehe auf diese Argumentation im ersten Teil meines Beitrags ein. Im zweiten Teil erschließe ich den hermeneutisch-irritierenden Mehrwert des biblischen Textes als „Buch des Lebens“ in der religiösen Bildung von Kindern. Im dritten Teil wird dieses Konzept weiter im Kontext der Lehramtsausbildung gedacht.

¹⁷⁷ T. Ruster, *Die Welt verstehen ‚gemäß den Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis*, in *Religionsunterricht an höheren Schulen* 43 (2000) 189–203.

¹⁷⁸ D.T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*, in *Educational Theory* 67 (2017) 9–30. Verwunderung (*wonder*) und Sorge (*concern*) waren die Leit motive, die in dieser ethnografischen Forschung auftauchten.

Bibeldidaktik als religionsdidaktische Baustelle

Es gab eine Zeit, in der Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen mit Geschichten aus der Bibel widerspiegeln konnten und zu Hause aus der Kinderbibel vorgelesen wurde, eine Zeit, in der sie ihre Bibelkenntnisse im Rahmen der Erstkommunion- und Firmkatechese wiederbelebt haben und in der Schule vertiefen konnten. Diese Zeit ist definitiv vorbei. Viele sind mit den zentralen Geschichten der Heiligen Schrift nicht mehr vertraut. Und andere Kinder sind in anderen Erzähltraditionen wie dem Islam oder dem Judentum zu Hause oder sind zum Beispiel mit Märchen oder inspirierenden Texten aus nicht-religiösen Weltanschauungen aufgewachsen. Für Kinder und Jugendliche ist es nicht leicht, sich in diesem Bedeutungsgeflecht zu orientieren. Was sind heilige Texte? Woher kommt ihre Autorität? Wie sind sie lebensdienlich in der Persönlichkeitsbildung? Vernünftige Bibeldidaktik ist, seitdem „die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche“ (Rudolf Englert) ist, deshalb eine religionsdidaktische Baustelle *par excellence*.

Der deutsche Religionspädagoge Rudolf Englert¹⁷⁹ war einer der ersten, der Mitte der 1990er Jahre ausdrücklich auf die Krisensituation des Traditionsabbruchs hingewiesen hat. Es gelingt uns nicht mehr, junge Menschen in der Schule für die Bibel zu begeistern, weil das Buch für ihre Erfahrungswelt unzugänglich geworden ist, so Englert. Es gibt eine Anti-Haltung gegenüber biblischen Geschichten, oder zumindest eine Resignation. Die Lehrerinnen und Lehrer spüren das nachlassende Interesse und passen ihren Unterrichtsstil der Situation an: Entweder lassen sie die biblische Geschichte ganz aus dem Religionsunterricht heraus, oder sie verwässern sie zu einer lauwarmen, innerweltlichen (und oft moralisierenden) Geschichte, oder sie machen sie für heutige Ohren undurchdringlich.

Dreißig Jahre später hat sich die Situation völlig verändert. Rudolf Englert ist der Meinung, dass junge Menschen für den subversiven Charakter biblischer Geschichten empfänglich sind und dass man ihnen diesen kulturellen Gedanken nicht vorenthalten sollte: „Die Frage ist nicht: Orientiere ich mich an einer vorgegebenen Tradition oder entscheide ich mich

¹⁷⁹ Vgl. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen ‚ehrenhaften‘ Abgang*, in G. Hilger & G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion*, München, Kösel, 1993, 97–110.

selbst? Die Frage ist: In welche Geschichte lasse ich mich verstricken? Im Lichte welcher bedeutungsspendenden Tradition ‚lese‘ ich mein Leben?“ Und er fährt fort: „Die Reflexion darüber ist eine Bildungsaufgabe ersten Ranges.“¹⁸⁰ So kommt es laut Englert darauf an, jungen Menschen auf der Suche nach ihrer eigenen Geschichte nicht die biblischen Geschichten vorzuenthalten. Dies ist eine zentrale Aufgabe der Bildung.

Dies wurde mir klar, als ich den Kindern in „De Zonnebloem“ die Schriften der drei großen Traditionen (eine hebräische Bibel, ein griechisches Neues Testament und ein arabischer Koran) mit gebührendem Respekt zeigte. Sie betrachteten diese ehrwürdigen Bücher mit großen Augen, aber auch schelmisch: „Was bedeutet dieses Buch für das Leben meines Freundes, der eine andere Religion hat als ich? Ist es wirklich von Wert für ihn/sie? Ist es ihm/ihr wirklich heilig?“ Bald kamen wir auf den Gedanken, dass die drei Religionen jede auf ihre Weise die Vision von Gott – ihre eigene Kindergeschichte mit Gott – prägen können. Dieselbe Grunderfahrung – eine Geschichte von Menschen mit Gott verdient es, in Menschengsprache niedergeschrieben zu werden – wird tatsächlich auch in *verschiedenen* derartigen Sprachen niedergeschrieben. Ein muslimisches Mädchen rezitierte aus dem Koran, das Gespräch ging in Richtung Gebet und auf meine Frage, welche Gebete die Kinder noch kennen, antwortete ein katholischer Schüler, der gerade gefirmt worden war, mit dem Vaterunser. Er sprach ebenfalls sein Gebet. Ich brachte andere Formen von heiligen Büchern in den Unterricht mit: eine Kinderbibel, eine Kunstbibel und ein Hungertuch, um zu zeigen, dass die Traditionen des Buches sich aus einer sich verändernden Sicht Gottes, des Menschen und der Welt weiter entfalten und entwickeln können. Die Kinder waren bei dieser Übung sehr aufmerksam. Plötzlich machte ein Kind den Vorschlag, die Bücher der drei Traditionen zusammenzustellen und gemeinsam zu lesen (sozusagen wie eine Kollektion, vom lateinischen Wort *con-legere*). Vielleicht besteht unsere gemeinsame Aufgabe darin, ein viertes Buch zu schreiben, und so schlug ein Schüler folgendes vor: ein Buch von Kindern, die ihren Glauben miteinander teilen und so gemeinsam zu einem ‚Neuen Wir‘ werden.

Mir wurde in dieser Praxiserfahrung eines klar: Kinder entdecken die Schriften der anderen, und in diesen Schriften die Suche nach Gott, – die

¹⁸⁰ R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*, Stuttgart, Kohlhammer, 2008, S. 105 passim.

Suche nach dem, was sie in dieser Suche verbindet und unterscheidet. Im Klassenzimmer lernen sie, sich mit dem sich immer weiter ausbreitenden weltanschaulichen Erbe, das durch konkrete Mitmenschen in Schule und Gesellschaft repräsentiert wird, auseinanderzusetzen und sich gegenseitig dialogisch kompetent zu machen, sich gegenseitig darin zu polieren! Diese Suche ist umso faszinierender, wenn man bedenkt, dass die großen religiösen Traditionen selbst nicht zurückschrecken vor der Spannung zwischen Differenz und Verbindung, zwischen dem Partikularen und dem Universalen. Der jüdische Nobelpreisträger und Holocaust-Überlebende Elie Wiesel behauptet, dass Jahwe den Menschen erschaffen hat, weil er Geschichten liebt. Im Koran findet man die Vorstellung, dass Allah die Völker verschieden gemacht hat, so dass sie in der Verpflichtung sind, miteinander zu reden. Und im Christentum wird erzählt, wie sich die Gläubigen an Pfingsten trotz eines Gewirrs von Sprachen und Kulturen im gleichen gläubigen Geist wiederfinden. Die Kinder in ‚De Zonnebloem‘ hatten eine Idee: „Wir brauchen ein viertes Buch, das die Suche zwischen Verbindung und Differenz tiefgründig thematisiert.“ Und sie wollten sich selbst daran redaktionell beteiligen!

Hermeneutisch-irritierende Bibeldidaktik

Gemeinsam mit den Kindern nach Bedeutungen suchen, ihr „kleines“ Fachwissen über heilige Schriften mit professionellem Wissen ergänzen, korrigieren, vertiefen und erweitern und dann untersuchen, was jeder gelernt hat und wie dies zum „Neuen Wir“ beiträgt: das ist meiner Meinung nach ein gutes biblisches Lernen. Während einer Unterrichtsreihe über den Propheten Elia vor Ort in der Klasse habe ich ein besseres Verständnis dafür gewonnen, wie das tatsächlich funktioniert. Kinder konnten beschreiben, was das Werk eines Propheten ist: Ungerechtigkeit sehen, über sie nachdenken, sie anprangern und Auswege finden.

Auf die Frage, ob sie solche Ungerechtigkeitssituationen heute beschreiben können und ob sie zeitgenössische Propheten beim Namen nennen könnten, kamen die Klimabewegung und Greta Thunberg bald zur Sprache. Eine interessante Frage, die im Gespräch entstand, war, wie Greta sich fühlt, wenn sie als kleine, verletzte junge Frau von Angesicht zu Angesicht vor den Führern der Welt Ungerechtigkeiten anprangert, genau wie der Prophet Elia vor König Ahab, und ob die Kinder sich in Gretas Rolle als Prophetin einfühlen können. Auch das funktionierte auf wun-

dersame Weise: Gefühle von Stolz („Ich habe es so weit geschafft“), Entschlossenheit und Freude, aber auch Nervosität und Unsicherheit wurden diskutiert. Der zweite Schritt war besonders faszinierend: Wie kommt der Prophet dazu, zu verstehen, was er zu sagen und zu tun hat? Die Kinder reflektierten aufgrund meiner elementarisierten Vorbereitung über die Begegnung des Propheten Elija mit der Witwe von Sarepta (*körperliche Stärkung*) (1 Kon 17, 10–16) und über seine Begegnung mit Gott in der Höhle auf dem Berg Horeb (*geistige Stärkung*) (1 Kon 19, 9–18). In beiden Situationen baut der Prophet Vertrauen auf und gewinnt Einsicht in das, was er zu sagen und zu tun hat.

Als ich fragte, wo ihre „kleine Höhle“ sich befindet und wo sie als „kleiner Prophet“ Vertrauen und Mut finden, nannten die Kinder vor allem ihre Familien, ihre Freunde und einige von ihnen den Glauben. Auffallend war, dass besonders die Kinder mit islamischem Hintergrund ihr Vertrauen in Gott zum Ausdruck brachten. In einer früheren Unterrichtsstunde war bereits ein interessantes Gespräch darüber aufgekommen, ob Gott oben oder unten ist, zum Beispiel in der Witwe von Sarepta (in Caritas) oder in der Höhle auf dem Horeb (im Gebet), ob Gott eine Person sein kann und so weiter. In diesen Unterrichtsmomenten wurde mir klar, dass Kinder sehr engagiert und lernbegierig sind, vorausgesetzt, dass die ihnen gegebenen Impulse (wie die Geschichte des Propheten Elija) einerseits horizonterweiternd und andererseits nachvollziehbar sind. Ich nenne diese *hermeneutisch-irritierende Impulse*: Impulse, die eine Suchbewegung auslösen, weil sie befremdend (nicht entfremdend) sind, hermeneutische Reibungen, die als didaktischer Prozess verarbeitet werden müssen. Ohne in „Parallelisierungszwang“¹⁸¹ zu verfallen, liegt es daher an der Bibeldidaktik, die beiden Welten, die Welt der Bibel und die Welt des Kindes/Jugendlichen, füreinander zu öffnen, sie sich gegenseitig herausfordern und möglicherweise aufeinanderprallen zu lassen. Also ja: vernünftig korrelationsdidaktisch und korrelationstheologisch!

Biblisches Lernen in der Lehramtsausbildung?

In meiner Praxis als Lehramtsausbilder an der Universität spricht das Thema „biblisches Lernen“ die Studierenden ungewöhnlich stark an. Ich bin

¹⁸¹ B. Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Regensburg, Klinkhardt, 2012, 145–153, hier S. 148.

erstaunt darüber. Für viele ist ihre Beziehung zur Kirche auf einem Tiefpunkt, die Narrative aus der Bibel hingegen regen ihre Phantasie umso mehr an. Eine Übung, die sie immer wieder herausfordert, ist die folgende: Ich bitte sie, die Augen zu schließen, sich in einer Phantasiereise in ihre Kindheit zurückzusetzen und sich zu fragen, welche biblische Geschichte in ihrem Gedächtnis hängen geblieben ist. Häufig sind dies die Weihnachtsgeschichte, einige Gleichnisse aus dem Neuen Testament und eine immer wiederkehrende Version der Noah-Geschichte (das idyllische Zweiergespann der Tiere, die auf dem Weg zur Erlösung die Arche besteigen). Als ich sie in einem zweiten Schritt bat, noch einmal die Augen zu schließen und nun zu erkunden, welche Geschichten aus der Jugend ihre Phantasie anregten, kam eine ganz andere Auswahl zum Vorschein: die Passionsgeschichte, die Wundergeschichten und die Befreiungsgeschichten aus dem Alten Testament, unter anderem. Diese Unterscheidung hat natürlich mit der Organisation des Wissens in den Lehrplänen zu tun, aber zweifellos auch mit der Spannung zwischen unschuldigem Kinderglauben und fragwürdigem Kinderglauben. Die Bibel gibt in der Kindheit Orientierung und fordert in der Jugend zum Nachdenken auf. Gott strahlt Vertrauen aus und Gott gibt Denkanstöße.

Ich gehe dann meist noch einen Schritt weiter und biete meinen Studierenden eine kleine bibliodramatische Übung an. Anhand des Romans „Hiob“ von Joseph Roth stelle ich die Hauptaussage des Buches Hiob im Alten Testament dar.¹⁸² Mendel (die Hiob-Figur im Roman) ist einsam und kämpft mit seinem Vertrauen in Gott. Das Unglück trifft ihn und seine Familie schwer. Seine Frau Deborah beklagt sich über einen Mangel an Aufmerksamkeit und Fürsorge für sie und die Kinder, da Mendel ständig in Gespräche und Gebete mit seinem Gott vertieft ist. Seine Freunde versuchen, ihn mit Erklärungen über das Unglück aufzumuntern, aber sie bringen ihm keine Erleichterung. Am Ende des Buches ist Mendel am Ende: Er will seine Thora und seine Gebetsriemen verbrennen; er hat die Nase voll von Gott. Auf drei Stühlen wird eine Situation inszeniert, in der Mendel, Deborah und Gott ein Gespräch führen. Die Studierenden übernehmen eine Rolle und füllen sie mit ihren eigenen Erkenntnissen: Wie reagiere ich als Mendel auf den Mangel an Aufmerksamkeit, den Deborah mir zuschreibt?

¹⁸² J. Roth, *Job. The story of a simple man*, New York, Overlook Press, 2002 [orig. Deutsch, 1930].

Wie soll ich als Gott auf Mendels und/oder Deborahs Anschuldigungen reagieren?

Sobald die anfängliche Zurückhaltung überwunden ist, – es gibt immer ein paar Studierende, die sich als erste in den hermeneutisch reizvollen Raum des Bibliodramas wagen –, ergeben sich meist interessante Auseinandersetzungen. Die Frage nach Gott und dem Leid, dem Menschen und der Welt (die sogenannte Theodizee-Frage) regt zum Nachdenken an. Über die sicheren Umwege der Fremdbiographie, die aus Joseph Roths Adaption der Geschichte spricht, wagen die Schüler eine alternative Lesart der Hiob-Geschichte auf der Grundlage ihres eigenen „Midrasch“. Es beginnt meist sehr häuslich mit einer Diskussion zwischen Mendel und Deborah über den Haushalt und Mendels Abwesenheit davon. Doch schon bald wendet sie sich an Gott: mit einer Anklage, einer Forderung nach Klarheit, seelsorgerischer Unterstützung, Beziehungsvermittlung und so weiter. Und manchmal bleibt der Platz Gottes einfach leer: Niemand wagt sich an eine explizit theologische Interpretation der Geschichte – auch wenn das Gespräch zwischen Mann und Frau oft implizit theologisch relevant ist. Im Rahmen der theologischen Ausbildung für den Religionsunterricht funktioniert dieser bibliodramatische Ansatz sehr gut. Der performative Charakter der Methode (*learning by doing*), die kommunikative Dimension des Lernprozesses und die große Bandbreite möglicher Antwortperspektiven und Antworthaltungen (in diesem Fall die Auseinandersetzung mit der Theodizee) sorgen für Motivation und Interesse.¹⁸³

Der oben beschriebene methodische Impuls kann im didaktischen Konzept der Jugendtheologie (vgl. Thema 7) weitergedacht und entwickelt werden. In der Tat ist die Bibeldidaktik mehr als eine hermeneutische Wissenschaft, die an die Schule „angepasst“ ist. Sie ist eine theologische Wissenschaft, die in die Schule „eingepasst“ werden muss. Die Lehrkraft lädt die Jugendlichen ein, sich am Theologisieren im Unterricht zu beteiligen, z. B. wie oben geschehen, indem sie die erste Naivität des kindlichen Glaubens beschreibt und sie in der zweiten Naivität aus der Perspektive eines Jugendlichen oder jungen Erwachsenen noch einmal kritisch über-

¹⁸³ Vgl. K. Hanneken, „Da habe ich mich wieder gefunden“. *Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule*, in K. Kammerer, E. Zonne & A. Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster, Cöln, 2014, 173–186.

denkt und internalisiert.¹⁸⁴ Dies ist mehr als eine unverbindliche hermeneutische Übung. Es ist eine bewusste Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, sich (gläubig zustimmend, atheistisch ablehnend oder zumindest agnostisch abwartend) die Transzendenzfrage zu stellen: Wie verändert sich mein Leben und mein Zusammenleben mit anderen, wenn ich davon ausgehe, dass es einen Gott gibt (*etsi Deus daretur*)?¹⁸⁵ Oder umgekehrt: Angenommen, er/sie existiert nicht (*etsi Deus non daretur*), welche Auswirkungen hätte das auf mein Leben und Zusammenleben? Jugendtheologie auf der Grundlage biblischen Textmaterials bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich in die Geschichte „von außen nach innen“ (Fulbert Steffensky) zu begeben, die Transzendenz in der Geschichte zu erproben, indem sie sich mit dieser oder jener Figur in der Geschichte identifizieren und genau in diesem Moment des Erkennens (oder Nicht-Erkennens!) selbst explizit theologisch sprechen können.

Ein Beispiel verdeutlicht dies. In ihrer Promotion an der Universität Dortmund untersuchte Barbara Strumann Fluchpsalmen im Alten Testament als hermeneutischen Leseschlüssel für Gewalt- und Aggressionserfahrungen im Leben verhaltensauffälliger Jugendlicher.¹⁸⁶ Sie beschreibt, wie diese Schüler und Schülerinnen durch die Sprachform „Fluchpsalm“ lernen, sich von direkter Gewalt zu distanzieren (Dezentrierung), aber auch wie sie lernen, dem zu vertrauen, was sie im Alltag übersteigt (Hingabe). Der Psalmist beschreibt nicht nur seine Gefühle des Zorns und die damit verbundene Unfähigkeit, damit umzugehen, sondern wendet sich auch nach außen, um sich von eben diesen Gefühlen zu befreien, hin zu etwas oder jemandem (in diesem Fall: Gott), der ihn bedingungslos annimmt. Strumanns Forschung zeigt, dass ein gut geführter Lernprozess junge Menschen in die Lage versetzen kann, in der Spannung zwischen Alltäglichkeit und Transzendenz gleichsam ihren eigenen „gelebten Psalm“ zu schreiben.

Die biblische Tradition bietet nicht nur diese irritierende Hermeneutik, sie *ist* auch diese Hermeneutik. Und das Besondere: Sie ist diese Hermeneutik als Erzählung. Der niederländische systematische Theologe Erik

¹⁸⁴ Vgl. die Ausführungen von James Fowler zur post-kritischen Glaubenshaltung in Thema 7.

¹⁸⁵ Vgl. der Begriff der Theologizität in Thema 1.

¹⁸⁶ Vgl. B. Strumann, *In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2018.

Borgman¹⁸⁷ hat dies einmal mit der Vision des lateinamerikanischen Befreiungstheologen Juan-Luis Segundo in Verbindung gebracht: „Aus der Tradition und besonders aus den biblischen Geschichten lernt man, wo Gott in der Wirklichkeit zu finden ist, man lernt aber zugleich auch, wie man *aus der Wirklichkeit* lernen kann, um Gott überhaupt zu erkennen.“ Die Bibel entfaltet nicht nur eine Tradition, sondern auch das menschliche Hadern mit der Tradition: den Lernprozess konkreter Menschen, die mit der Tradition umgehen. Noch einmal mit Rudolf Englert: „Die Tradition liefert eine Grammatik zur Generierung immer wieder neuer Lesarten von Welt.“¹⁸⁸

Ausblick

Wie ich bereits erwähnte, schlug ein Schüler in „De Zonnebloem“ am Ende der Unterrichtsstunde über heilige Bücher vor, dass die Klasse „ein viertes Buch“ schreiben sollte – nach der hebräischen Bibel, der christlichen Bibel und dem Koran. Viele von ihnen würden im nächsten Schuljahr auf die weiterführende Schule gehen und sich möglicherweise nicht mehr wiedersehen. Sollte sie dieses vierte heilige Buch sozusagen vor der Zersplitterung, vor dem Zerfall ihrer Klassengruppe, vor der Diaspora retten? Der Titel des vierten Buches „Eine Perle in Gottes Hand“ ergab sich spontan, als die Kinder darum baten, am Ende ein Lied singen zu dürfen. Ein Junge schlug vor, dass wir ein Lied singen, das zur Feier der Firmung passt: „Weißt du, dass der Vater dich kennt? Weißt du, dass du wertvoll bist? Weißt du, dass du eine Perle bist? Eine Perle in Gottes Hand.“ Alle sangen die einfache Melodie. Und so entstand der Titel für das vierte Buch. Schade, dass ich zu diesem Zeitpunkt kein leeres Heft dabei hatte. Das hätte Bände gesprochen. Gemäß den Schriften.

¹⁸⁷ E. Borgman, *Leren leren: een spiritualiteit van het zoeken naar sporen van God*, in J. De Vriese & J. Bulckens (red.), *Ongehoord anders. Eigentijdse spiritualiteit*, Leuven, Acco, 1992, 65–81, hier S. 73.

¹⁸⁸ R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*, S. 82.

Thema 6 – Performance

Leuven, März 2020

Der erste Corona-Lockdown ist Tatsache, und ich muss bis Ende des Monats einen Artikel für die allerletzte Ausgabe der „Religionspädagogischen Beiträge“ in gedruckter Form fertig haben, bevor die Zeitschrift definitiv digital erscheint. Niemand weiß, wie lange diese Pandemie andauern wird. Niemand weiß, wohin sie uns führen wird. Hier gibt es keine Begegnungen mit prominenten Stimmen aus dem Ausland mehr, geschweige denn eine spannende Kartografie. Ich bin in meinem Arbeitszimmer eingeschlossen. Der Kontext bricht zusammen, Live-Begegnungen mit Menschen werden auf Zoom-Bilder auf einem Bildschirm reduziert. Was bleibt, sind schöne Erinnerungen an die Zeit, als wir noch in der Gegenwart von Studierenden und Kolleg*innen lernen und uns draußen bewegen konnten.

Ich beschließe, diese Erfahrung selbst aus religionspädagogischer Sicht in meinem Artikel zu thematisieren, der ebenfalls unten abgedruckt ist. Darin beschreibe ich einige Meilensteine auf meinem Weg als Theologe und Pädagoge gemeinsam mit Studierenden in Mitteleuropa (siehe auch Thema 2). Ich beschreibe erstens, wie dieser Weg zunächst eine unverbindliche Erkundung Osteuropas war, wie er zweitens zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit der Leere als Möglichkeit des Glaubenslebens wurde, und wie er drittens eine Gelegenheit darstellt, alles neu zu denken, in einer Post-Corona-Perspektive. Oder wie es im Text heißt: „In den *under ground* zu gehen, sich mit der Leere zu konfrontieren und den geistlichen Kern selbst neu und anders (. . .) zu entdecken.“¹⁸⁹

Nun sind drei Jahre vergangen, und die Frage ist, was wir aus dieser Krise gelernt haben. Die Fragen am Ende des Artikels sind noch nicht

¹⁸⁹ B. Roebben, *Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten*, in *Religionspädagogische Beiträge* # 83 (2020), 98–105, hier S. 102.

geklärt, sondern bleiben offen. Die Krise hat schön formulierte Einsichten und Konzepte aufgesprengt und sie ihrer Selbstverständlichkeit beraubt. Mehr denn je, so behaupte ich in dem Text, sind Verbindungen zwischen den Positionen notwendig, um die Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen: interregionale und internationale Zusammenarbeit mit Kolleg*innen auf akademischer Ebene und tägliche Zusammenarbeit mit den jungen Erwachsenen, die in unseren Lehramtsausbildungsprogrammen auf lokaler Ebene studieren. Wir befinden uns im selben hermeneutischen Sturm, *on equal terrain*, wie Tom Beaudoin im Text sagt, mit Kolleg*innen und Studierenden. Das Wichtigste ist jetzt, dass wir unsere Köpfe zusammenstecken und gemeinsam einen Ausweg finden.

Ein wichtiges Konzept, das dabei helfen kann, wieder *bottom up* zu beginnen und die Kräfte zu bündeln, ist das Konzept des performativen Lernens. In intensiven performativen Settings werden Erfahrungen ermöglicht, die zum Nachdenken und Handeln anregen.¹⁹⁰ Dies ist auch ein wichtiges Konzept in der Welt der Erwachsenenbildung. In dem Artikel geht es um eine Gruppe von Theologiestudierenden, die im Rahmen des SpiRiTex-Projekts 2019 auf Pilgerreise in Prag waren. Während der Untersuchung wurde deutlich, dass viele von ihnen sich in ihrer religiösen Identität und in ihrer zukünftigen Rolle als Religionslehrer*in unsicher fühlten. Sie sind Kinder ihrer Zeit: säkularisiert und ent-traditionalisiert. Selbst angehende Lehrer*innen wissen oft nicht mehr, welche religiöse Erfahrung hinter oder unter einem Begriff steckt. Raum zu schaffen, um diese Zweifel in der Konfrontation mit christlichen Quellen, wie zum Beispiel heiligen Orten, Ritualen und Texten, zu erforschen, sich darüber mit Weggefährten auszutauschen und dann nach einer Vertiefung in der akademischen Theologie zu suchen, um ihre neuen Erkenntnisse zu begründen, ist seit dem Pilotprojekt 2018 der pädagogische Rahmen von SpiRiTex.¹⁹¹ Aus *sources* werden dann *re-sources*, aus Inspirationsquellen werden dann Kraftquellen. Das führt zu faszinierenden Gesprächen darüber, was Menschen mit Religion machen und was Religion mit Menschen macht. Manchmal wird auch deutlich, dass die eigene, so vertraute Religion zu einer widerständigen

¹⁹⁰ Vgl. H. Mendl (Hg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart, Kohlhammer, 2016.

¹⁹¹ Vgl. B. Roebben, *Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTex-Project*, in *Greek Journal of Religious Education* 1 (2018) 1, 9–22.

und fremden geworden ist und sozusagen neu angeeignet werden muss. Der performative Lernweg hilft den Teilnehmenden, das Erfahrungssubstrat der religiösen Sprache langsam aber sicher wiederherzustellen und sich mit den ursprünglichen Erfahrungen, die ihr zugrunde liegen, zu verbinden. Gnade, Hoffnung, Schöpfung, Vergebung, Erlösung, Auferstehung usw. erfordern gelebte Praktiken, die an heiligen Orten, in Ritualen und Texten konkret gelebt werden können. So entsteht der *real stuff*, der gelebte Glaube, der auch interreligiös weiter ausgetauscht und vertieft werden kann. Interessante Lernprozesse zeichnen sich dann insofern ab, als dass ganze Lehramtsbildungsstudiengänge langsam aber sicher ihre Curricula ändern müssen.

Ausgangspunkt ist ein Konzept religiöser Erwachsenenbildung für die Lehramtsausbildung, das das Recht auf einen mündigen Glauben als Lehrer*in in den Mittelpunkt stellt und die Kompetenz zum eigenständigen Theologisieren fördert. Ausgangspunkt ist – parallel zu den Entwicklungen in der Kinder- und Jugendtheologie (siehe Thema 7) – die eigene theologische Dignität des modernen sinnsuchenden Religionslehrenden, der oder die das Leben in einer religiösen Perspektive transzendieren und im Unterricht bezeugen will. Der Wunsch nach persönlicher Authentizität (*learning by doing*) und nach Kommunikation (*learning in the presence of the other*, vgl. Thema 3) sind die beiden Pole in diesem Suchprozess. Wenn wir von Kindern und Jugendlichen erwarten, dass sie im Klassenzimmer *safe and brave space* erfahren, um frei zu theologisieren, dann haben auch und gerade Lehrer*innen ein Anrecht auf diesen theologischen Freiraum, in dem einer Revision und/oder Konsolidierung des eigenen fragilen Glaubens aller Raum zugestanden wird.

Eine interessante verbindende Dimension im SpiRiTex-Projekt ist der performative Akt des Pilgerns. In der Forschung scheint dies eine Praxis zu sein, die der Suche nach einem persönlich gelebten Glauben entspricht, der in der Begegnung mit bedeutungsvollen anderen Menschen zum Ausdruck kommt. Die Pilgerreise bietet nicht nur interessante didaktische Perspektiven für die Erwachsenenbildung, sie *ist* auch didaktisch. In diesem Zusammenhang ist es angebracht, von einer „Pilgerdidaktik“ zu sprechen. Der Pilgerweg ist ein Lernweg mit einer eigenen Didaktik, die dem Gehen des Weges innewohnt. Sich bewusst in den offenen Raum begeben, sich den Impulsen auf dem Weg öffnen, sich kommunikativ auf andere im Raum beziehen und sich dann in Bezug auf die eigene Erzählung neu po-

sitionieren: So entsteht eine „Pilgerdidaktik“. Sie läuft im Wesentlichen in drei Schritten ab, wie in der folgenden Tabelle dargestellt.¹⁹² Zuerst kommen die Erfahrungen des Pilgers in Form von „Performance“, dann die Interpretationen der Erfahrungen in Form von „Storytelling“ und schließlich die konzeptionellen Überlegungen zu den Interpretationen der Erfahrungen in Form von theologischer „Literacy“. Das spontane Ausprobieren in der ersten Person, das gegenseitige Anvertrauen von Geschichten in der zweiten Person und die gemeinsame Suche nach Konzepten von bedeutungsvollen Anderen (oder Dritten), um diesen Geschichten einen Sinn zu geben, bilden die drei Kernmomente dieses didaktischen Ansatzes.

Phase 1 Performance „on stage“	Phase 2 Storytelling „backstage“	Phase 3 Literacy „post stage“
Erfahrungen	Interpretationen von Erfahrungen	Konzepte für die Interpretationen von Erfahrungen
Performative Arbeitsformen	Narrative Arbeitsformen	Diskursive Arbeitsformen
Wir machen sinnvolle Erfahrungen (in der ersten Person).	Wir erzählen uns gegenseitig (in der zweiten Person) in <i>thick descriptions</i> von unseren Erfahrungen.	Gemeinsam untersuchen wir Konzepte (in der dritten Person), die unsere Erfahrungen verdeutlichen.

Eigentlich sah der SpiRiTEx-Projektplan vor, dass wir um Pfingsten 2020 mit den Studierenden ein Stück des Jakobswegs nach Trier gehen würden

¹⁹² Diese Tabelle ist eine weitere Ausarbeitung der Tabellen in: B. Roebben, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education*, Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016, S. 92; B. Roebben, K. Welling & L. Wiemer, *Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik? Vorstellung der Forschungsergebnisse des SpiRiTEx-Projekts 2018 in Belgien*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 18 (2019) 2, 113–125; B. Roebben & K. Welling, *Performative Religious Education. Chances and Challenges of a Concept in European Teacher Education*, in F. Schweizer & P. Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*, Münster/New York, Waxmann, 2021, 91–105, hier S. 97; B. Roebben, *Fulltime pilgrim. Een theoloog op weg naar Compostela*, Averbode, Uitgeverij Averbode/Erasmé, 2022, S. 151.

und 2021 gemeinsam mit unseren irischen Partnern eine weitere SpiRiTEx-Sitzung in Dublin organisieren würden. Beide konnten aufgrund von Corona nicht wie geplant durchgeführt werden. Die Pilgerfahrt 2020 fiel einfach in voller Länge aus, die 2021 fand in hybrider Form statt. Im Jahr 2022 war die Lage dann wieder sicher genug, und wir fuhren mit einer internationalen Gruppe nach Dublin. Für die digitale Session 2021 wurden die Studierenden zu zweit für eine Woche in die Nähe ihrer jeweiligen Heimorte geschickt und erhielten Aufgaben, die in einem abendlichen Zoom-Meeting diskutiert und vertieft wurden, unterstützt von einigen Expert*innen für heilige Texte (Bibliodrama mit Jes Bouwen), heilige Orte (Landschaftserfahrung mit František Štěch) und heilige Handlungen (Körperbewusstsein mit Sander Vloeberghs).¹⁹³ Ich selbst habe mich während meines Sabbaticals im Frühjahr 2021 auf den Weg nach Compostela gemacht. Am Pfingstsonntag wurde ich von meiner Pfarrkirche in Kessel-Lo bei Leuven ausgesandt, um vier Wochen später nach 600 Kilometern in Vézelay im Burgund anzukommen.¹⁹⁴ In der ersten Woche meiner Reise habe ich abends mit den Studierenden das SpiRiTEx-Projekt digital begleitet.

Die Corona-Krise hat uns für die Bedeutung der körperlichen Dimension von Lernprozessen sensibilisiert, sowohl im Hinblick auf die zwischenmenschliche Kommunikation in der Gruppe als auch auf die verkörperten Handlungen jedes einzelnen Teilnehmenden. Menschen wollen ihre Geschichte erzählen, sie wollen sich ausdrücken und verstanden werden – in der physischen Nähe des und der anderen. Sie suchen nach Ausdrucksformen für das, was sie existenziell bewegt und letztlich über sie hinausgeht. (Inter-)religiöse Bildung ist mehr als Textarbeit, sie kommt nicht ohne physischen Ausdruck in symbolischen Praktiken aus, insbesondere in rituellen und ethischen Handlungen. Es besteht die Gefahr, dass:

¹⁹³ Die Organisation lag in den Händen von Barbara Niedermann. An der Universität Bonn schreibt sie eine Dissertation über das Projekt SpiRiTEx. Vgl. B. Niedermann, *Religiöse Identität und ihre (Begegnungs-)Räume* – online <https://theocare.wordpress.com/2021/04/27/religiose-identitat-und-ihre-begegnungs-raume-barbara-niedermann/> (letzter Zugriff: 23. Dezember 2022); B. Niedermann, *Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen. Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTEx*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2021) 227–231.

¹⁹⁴ Vgl. B. Roebben, *Fulltime pilgrim*.

„by placing texts at the center of interreligious learning, we as educators are reinforcing a modern Enlightenment understanding of religion, according to which symbolic practices are only of secondary importance. The message we are (implicitly) communicating is that we can understand what matters to religious others without attending to their symbols and symbolic practices (which are thereby cast to the periphery of religious life).“¹⁹⁵

Performative Didaktik gehört in vielerlei Hinsicht zum Zukunftsprogramm der Religionspädagogik – auch und vor allem wenn es um interreligiöse Lernprozesse „in der Gegenwart des Anderen“ geht.

Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten

Einführung

Sie sind immer noch da. Ich sehe sie noch immer aus dem Fenster meines Arbeitszimmers in Leuven vorbeifahren: die Hochgeschwindigkeitszüge zwischen Brüssel und Köln. Sogar der Nachtzug zwischen Wien und Brüssel fährt noch. Solange diese Lebensader zwischen Ost und West noch vorhanden ist, besteht Hoffnung. Ich schreibe diese Einführung am 21. März 2020 – Frühlingsanfang während der Corona-Krise, deren Höhepunkt zu diesem Zeitpunkt ungewiss ist. Expert*innen behaupten, dass wir in Europa erst am Anfang stehen. Die Gesundheitssysteme von Ländern wie Italien und Spanien ächzen unter der Möglichkeit einer Implosion. Und was ist, wenn die Infektionswelle in Europa vorüber ist, mit dem Rest der Welt, der uns nicht mehr zu interessieren scheint, weil unsere Grenzen für unsere Nachbarn bereits geschlossen sind. Und dann bleibt noch die ultimative Frage: Wie sieht es mit dem Leben auf globaler Ebene *post corona* aus?

¹⁹⁵ M. Moyaert, *On the Role of Ritual in Interfaith Education*, in *Religious Education* 113 (2018) 1, 49–60, hier S. 56. Vgl. auch K. de Wildt, *With All Senses: Something for Body and Mind. An Empirical Study of Religious Ritual in School*, Jena, Edition Paideia, 2014. In der orthodoxen Religionsdidaktik ist diese symbolisch-performative Perspektive explizit vorhanden, siehe vor allem „das liturgische Prinzip als didaktische Orientierung“ (vgl. M. Kiroudi, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven*, Paderborn, Schöningh/Brill, 2021, S. 167–178).

Ich wurde gebeten, etwas Licht in die Entwicklung der religiösen Bildung in Europa zu bringen, aber ich habe keine Ahnung, wohin sie gehen soll. In der Vergangenheit besuchte ich – gemeinsam mit meinem Doktorvater – Emmanuel Lévinas in Paris, ich sprach und arbeitete einmal persönlich mit Edward Schillebeeckx, James Fowler und Johannes van der Ven, lehrte Religionspädagogik an Universitäten in drei westeuropäischen Ländern, war an zahlreichen europäischen Forschungsprojekten beteiligt und wurde Präsident einer großen internationalen religionspädagogischen Vereinigung. Und doch fehlen mir jetzt die richtigen Worte, um eine zielorientierte Perspektive für die religiöse Bildung in Europa zu entwickeln. Wie meine belgischen Landsleute befinde ich mich in einem Quasi-Lockdown und bin mit meinen Kolleg*innen und Student*innen in Bonn nur *online* verbunden – mit Blick auf ein Sommersemester ohne Präsenzveranstaltungen. Zum Glück dürfen wir immer noch in der Nachbarschaft spazieren gehen und Rad fahren. Eine Fahrt mit dem Auto zu meiner Mutter oder Schwiegermutter kommt vorerst nicht in Frage. Es ergeben sich neue existenzielle Herausforderungen: Wie die Gedanken für die Zukunft arrangieren, wenn man physisch festgesetzt ist? Wie geistig in Bewegung bleiben, wenn *social distancing* die auferlegte Norm ist? Wie die Hoffnung am Leben halten und künftige Generationen aus der Ferne inspirieren, wenn das Leben vor Ort scheinbar still steht?

Dies sind elementare Fragen auch für mich als Religionspädagoge. Ihre existentielle Wirkung, im Spannungsfeld von Lebensbedrohung und Lebensbejahung, zwischen Hoffnung und Angst, intensiviert mein Denken über gute religiöse Bildung und die Konzepte, die in den letzten Jahrzehnten zu diesem Zweck entwickelt wurden. In diesem Beitrag unternehme ich einige unkonventionelle Schritte in diesem Denkprozess. Ich arbeite mit drei narrativen Strängen. Zunächst erzähle ich exemplarisch von meinen europäischen Erfahrungen als Religionspädagoge und spitze danach diese Erfahrungen auf ein kürzlich durchgeführtes Forschungsprojekt mit Lehramtsstudierenden zu. Schließlich wende ich das Ergebnis dieses Gedankenexperiments in Frageform auf einige zentrale Kategorien meiner Religionspädagogik an. Dieser Beitrag ist ein Versuch, in narrativer und performativer Sprache das Thema der religiösen Bildung in Europa wieder in den Griff zu bekommen und die Sprachlosigkeit zu überwinden, mit der die Corona-Krise mich und viele andere getroffen hat.

Leitmotiv in dieser Reflexion ist das Hauptwerk *Didacta Magna* des tschechischen Gelehrten Johann Amos Comenius.¹⁹⁶ Mitten im Dreißigjährigen Krieg entwarf er seine Pädagogik zur Vorbereitung auf die neue Ära *post bellum*. Er schrieb Fragmente von Einsichten in seiner Muttersprache auf, während er als Hussit auf der Flucht vor dem katholischen Regime in seinem Land war. Nach dem Westfälischen Frieden (1648) wurde sein Werk ins Lateinische übersetzt und 1657 in Amsterdam veröffentlicht. Seither gilt sein Werk als Entwurf einer Pädagogik für ein pazifisiertes Europa. In der Sprache des damaligen christlichen Humanismus (die Comenius u.a. mit Erasmus in Rotterdam, Thomas More in London und Pieter Gielis in Antwerpen teilte) schrieb Comenius, „dass man den Gebrechen im Menschengeschlecht nicht erfolgreicher entgegentreten kann, als wenn man sie im ersten Lebensalter bekämpft – dass man die Bäumlein, welchen in Ewigkeit fortdauern sollen, nicht besser pflanzen kann, als wenn man sie ganz jung pflanzt und zieht – dass man nicht glücklicher an Babylons statt ein Zion erbauen kann, als wenn man die lebendigen Steine Gottes, die Jugend, frühzeitig bricht, behaut, glättet und für den himmlischen Bau zubereitet.“¹⁹⁷ Gute Bildung ist *alles* (Comenius meinte Vernunft, Moral und Religion) und ist für *alle* gedacht, für jede und für jeden, bezogen auf dem je eigenen Verständnis und Vorwissen. Jedes Kind hat Anspruch auf das gesamte verfügbare Wissen, und die Schule ist der Ort *par excellence*, an dem dieses Wissen weitergegeben und angeeignet werden kann. Im 20. Jahrhundert wählte die Europäische Union zu Recht den Namen Comenius

¹⁹⁶ J.A. Comenius, *Didacta Magna*, Amsterdam, 1657. Ich zitiere im Folgenden aus der deutschen Übersetzung: *Große Unterrichtslehre* [übersetzt und annotiert von Julius Beeger], Leipzig 1872.

¹⁹⁷ Ebd., S. 21. Bernhard Grümme weist in seiner religionspädagogischen Anthropologie zu Recht darauf hin, dass der pädagogische Entwurf von Comenius explizit theozentrisch ausgerichtet war und die Prüfung der Aufklärung nicht bestanden hat (vgl. B. Grümme, *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012, 136–137). Dennoch bleibt die Frage, wie dieser in einer Krisensituation entstandene Entwurf heute existenztheologisch weitergedacht werden kann – was auch das Anliegen von Bernhard Grümme ist. Ich war übrigens erstaunt, festzustellen, wie sehr die neueste niederländische Übersetzung der *Didacta Magna* die theozentrische Ausrichtung dieses Zitats völlig ausgleicht und sprachlich säkularisiert: J.A. Comenius, *Allesomvattende onderwijsleer* [übersetzt und annotiert von H.E.S. Woldring], Eindhoven 2019, S. 30.

für ihr internationales Austauschprogramm für Grund- und Sekundarschulen.

Begegnungen im Herzen Europas

Ich habe es in meiner akademischen Biographie nachgeschlagen: Meine ersten Erfahrungen als europäischer Religionspädagoge liegen genau im Land von Comenius. Im November 1991 bat mich ein Dozent der KU Leuven, ihn als Vortragenden auf einem Kongress des *European Committee for Catholic Education* in De Haan (an der Nordseeküste in Belgien) zu vertreten. Zu dieser Zeit arbeitete ich als Doktorand an meiner Dissertation über moralische Bildung. Bei dieser Gelegenheit traf ich Dr. Věra Bokorová, die mich im Sommer 1992 als internationalen Gast zu einer Konferenz der Union Christlicher Pädagog*innen mit dem Titel *Christian Values and the Development of Man* (sic!) in Kroměříž (Tschechische Republik) einlud. Ich fühlte mich geehrt und nahm teil. Mit drei Freunden fuhren wir – mit dem Fahrrad – von Leuven nach Prag, 1000 Kilometer in zehn Tagen, von West nach Ost, gegen alle Höhenlinien der Mitteleuropäischen Landschaft an. Ich habe Europa damals buchstäblich in meinen Waden gespürt. Von Prag aus kehrten meine Freunde nach Hause zurück und ich fuhr mit dem Zug tiefer ins Landesinnere, von Böhmen über Mähren nach Kroměříž. Als einziger Ausländer auf dem Kongress war ich tief beeindruckt von den Geschichten der Teilnehmer*innen, allesamt Akademiker*innen und Lehrer*innen, die während der Zeit des Kommunismus im *underground* gelebt haben und sowohl ihre Theologie als auch ihre Pädagogik im Verborgenen entwickeln mussten. Von ihnen habe ich Resilienz und Ausdauer gelernt.

Fast zehn Jahre später lud mich Martin Jäggle, Professor für Religionspädagogik an der Universität Wien, zu einem sogenannten Intensivprogramm der Europäischen Union mit dem Titel „Interkulturelles und interreligiöses Lernen im Rahmen der religionspädagogischen Ausbildung“ ein. Die Teilnehmer*innen kamen aus Deutschland, Griechenland, Ungarn, den Niederlanden, Österreich und der Tschechischen Republik. Wir hielten Seminare (von 2001 bis 2006) in Wien, Thessaloniki, Freiburg, Tilburg und Wien/Prag ab.¹⁹⁸ Bei dieser Gelegenheit lernte ich zwei besondere Personen aus der Tschechischen Republik kennen, nämlich Dr. Ludmila Muchová und Dr. František Štěch, die beide damals an der Universität von Čes-

¹⁹⁸ Vgl. Thema 2.

ké Budějovice (Budweis) lehrten. Ludmila entpuppte sich als die *leading lady* der Religionspädagogik in der Tschechischen Republik, ihr Student František als ein vielversprechender (u.a. in Nijmegen und Washington ausgebildeter) systematischer Theologe mit Interesse an Pädagogik und Jugendarbeit. In ihrer religionspädagogischen Vision steht die Gewissensfreiheit im Mittelpunkt. Machtsysteme in Gesellschaft und Kirche sollten kritisiert werden, um die menschliche Freiheit-in-der-Verantwortung zu fördern. Die Religionspädagogik konzentriert sich darauf, die Menschen für ihre eigene Existenz und die der anderen verantwortlich zu machen. Ludmila Muchová erklärt dazu: „Deshalb muss der Sinn der Religion, vor allem das Verständnis der religiösen Sprachformen und ihrer Aktualität im Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft verankert sein. Das Öffnen der geistlichen Dimension muss es ermöglichen, dass der Mensch, der heute den Sinn seiner Existenz sucht, die biblischen Vorbilder in ihrem Kontext zu verstehen vermag. Der eigene Akt des Glaubens ist dann ein intimes Geschehen im Herzen des Menschen, der nur von ihm abhängt und nicht in den Händen des Erziehers oder einer Institution liegt.“¹⁹⁹ Im Jahr 2019 ehrten František Štěch und ich unsere Kollegin Ludmila mit einer Festschrift zu ihrer Emeritierung mit dem aufschlussreichen Titel: *When East and West meet*.²⁰⁰

In den Übergangsjahren des Millenniums las ich – neben den wunderbaren Romanen des tschechischen Schriftstellers Milan Kundera – immer wieder die Gefängnisbriefe des späteren Präsidenten der Tschechischen Republik, Václav Havel, an seine Frau Olga.²⁰¹ Sie offenbaren mir die existenzielle Tiefe des Freiheitsdiskurses in der Tschechischen Republik. Dies ist eine Form des radikalen Existenzialismus, eine Suche nach dem ultimativen Horizont der Sinnhaftigkeit für alles, die tief im Alltag verwurzelt ist und die Menschen über weltanschauliche Grenzen hinweg verbindet. Für Havel ist die Hoffnung der verbindende Faktor, der die Menschen aus der Isolation holt, sie in Bewegung hält und sie einander in der Kommunika-

¹⁹⁹ L. Muchová, *Die Krise der Erziehung zu religiöser Identität in Tschechien*, in I. Bock, J. Dichtl, H. Herion & W. Prügger (Hg.), *Europa als Projekt. Religiöse Aspekte einem politischen Kontext*, Münster, LIT Verlag, 2007, 181–195, hier S. 195.

²⁰⁰ Vgl. F. Štěch & B. Roebben (eds.), *When East and West meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honor of Ludmila Muchová*, Svitavy, Trinitas, 2019.

²⁰¹ Vgl. Thema 4.

tion anvertraut. Sein Sprichwort ist weltberühmt: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht.“ Dies zu bezeugen, sei eine Bildungsaufgabe, so Havel, Muchová und Štěch. Diese Ideen haben mich in meiner Entwicklung als Religionspädagoge tief inspiriert.

Abstieg in den *underground* Europas

Ein schöner Frühlingstag im Land des Comenius in der Woche nach Pfingsten 2019: Mit einer Gruppe internationaler Theologiestudierenden aus Deutschland, Irland, Österreich und der Tschechischen Republik besuchen wir im Rahmen des SpiRiTEx-Projekts einige wichtige heilige Orte in Prag, wie die Kirche des Prager Jesuskindes, die barocke Maria-Victoria-Kirche im Stadtteil Malá Strana, eine der meistbesuchten *sacred spaces* der Stadt. Als Kind war ich beeindruckt von der Hingabe meiner Großmutter an die Statue des Prager Jesuskindes, die bei ihr auf dem Kaminsims stand. Nun kam ich zum ersten Mal in meinem Leben mit der Quelle dieser Hingabe in Kontakt. Meine Großmutter selbst hatte nie die Gelegenheit gehabt, nach Prag zu reisen. Übrigens war es in der Zeit nach dem Krieg auf der anderen Seite des Eisernen Vorhangs viel zu „kalt“. Ich selbst war als Kind in der Zeit nach dem Konzil in einer liberal-christlichen Mitte aufgewachsen und fühlte wenig für diese etwas fromme und kindliche Form der Spiritualität.

Da stand ich nun unter meinen Studierenden, kräftige Leute in den Zwanzigern, ohne Kirchenballast, aber mit weit geöffneten Augen für das geistige Schauspiel, das sich vor ihnen entfaltete: Massen von Pilgern, die auf den Knien um eine kaum einen halben Meter hohe Statue beteten. Pavel, der schlau aussehende Hipster-Priester im Dienst, führte uns herum und führte uns in das breite Spektrum künstlerischer und literarischer Impulse in seiner Kirche ein, die die Pilger*innen geistig inspirieren sollen. Er sah dies als eine einzigartige Gelegenheit, ihren kindlichen Glauben einen Schritt weiter zu führen und die Hingabe des Jesuskindes in die Zeit zu bringen. Nach einer Stunde dachten wir, wir hätten schon alles gesehen. Dann passierte etwas Seltsames. Da er gut wusste, mit wem er unterwegs war, sagte Pavel plötzlich: „Vergessen Sie das alles. Nehmen Sie eine Kerze und folgen Sie mir in die Krypta. Bitte schweigen Sie.“ Es war völlig ruhig, und mit unseren Kerzen erhellten wir Schritt für Schritt den Weg durch den unsicheren Raum. Über unseren Köpfen in der Kirche, so wuss-

ten wir, gab es viel Leben: Dort herrschte ungezügelter Hingabe und Freude über den Frühsommer. Hier war es kühl, feucht und ruhig. Jemand schlug vor, ein Taizé-Lied zu singen. Wir bildeten einen Lichterring mit unseren Kerzen und sangen leise: „Bless the Lord, my soul, and bless God’s holy name. Bless the Lord, my soul, who leads me into life.“ Die Stille danach sprach Bände. Niemand hat mehr etwas gesagt. Wieder oben in der Kirche mussten sich unsere Augen an das Licht und die Hektik gewöhnen. Wir waren schon eine Weile woanders gewesen – weder diesseits noch jenseits der Welt, vielmehr einfach *anderswo* – im Bauch dieser weltberühmten Kirche mit ihrer typischen Spiritualität.

Das Beschriebene skizziert gewissermaßen drei Generationen von Spiritualität, die an einem Ort versammelt sind: die traditionelle Volksfrömmigkeit (die Statue des Jesuskindes), ein nach-konziliarer Glaube, der sich an die Zeichen der Zeit anpasst (die moderne Kunst) und schließlich eine Glaubenshaltung, die von allem „Schnickschnack“ befreit ist und zur Schlichtheit und Stille der Quelle zurückkehrt (die Krypta). Pavel berichtete weiter, dass er diese letzte Form der Spiritualität während der Nacht der Offenen Kirchen in Prag jedes Jahr bewusst inszeniere. Dann öffnete er eine Luke im Boden am Eingang – Besucher*innen steigen hier üblicherweise direkt nach dem Betreten der Kirche in die Krypta hinab, gehen *underground* im Dunkeln zur Rückseite der Kirche und kommen dann wieder die Treppe hinauf, um die Kirche über das Kirchenschiff und die Andachtsstatue des Jesuskindes zu verlassen. In der anschließenden Reflexionsrunde diskutierten die Studierenden diese Erfahrung intensiv. Der Abstieg in die Leere, die Stille in der Stadt und das Zusammensein im Alleinsein waren die Themen. Viele von ihnen wurden von Eltern (wie mir) aufgezogen, die selbst in der Dynamik des Zweiten Vatikanischen Konzils aufgewachsen sind. Diese jungen Leute entscheiden sich nun dafür, Religionslehrer*innen zu werden, aber viele von ihnen haben keine Verbindung mehr zur Kirche. Einige von ihnen sind nicht einmal religiös sozialisiert. Die ambivalente Erfahrung der Leere, des Schweigens und des Alleinseins sprach sie an. Der Taizé-Gesang und das Ritual mit den Kerzen in all ihrer Einfachheit gaben diesen grundlegenden Erfahrungen Zeichen und Sprache.

Die Zeit ist reif für eine gründliche Reinigungskur für den christlichen Glauben, auch auf die Gefahr hin, mit einer grundlosen Leere konfrontiert zu werden. Die Geschichte der Theologiestudierenden in Prag kann me-

taphorisch verstanden werden und regt zum Nachdenken an. Meiner Meinung nach geht es darum, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, im christlichen Glauben in den *underground* zu gehen, sich mit der Leere zu konfrontieren und den geistlichen Kern selbst, neu und anders entdecken zu lassen. Selbst künftige Religionslehrer*innen werden nicht gleichgültig sein, sondern vielmehr folgender Intention nachgehen: „Geben Sie uns die Zeit und den Raum, die Geschichte von innen heraus wiederzuentdecken, den Schlüsselerlebnissen in der Geschichte selbst Gestalt zu geben, neu und anders, möglicherweise völlig getrennt von der ursprünglichen Rahmengeschichte, aber nach unserem Maß und unserer Einsicht.“ Das ist zumindest der rote Faden, der sich durch meine akademische Lehrerfahrungen in Flandern, den Niederlanden und Deutschland zieht. Charles Taylor machte uns darauf aufmerksam, dass die Zeitgenoss*innen eine lebendige Spiritualität über selbst gewählte, neue und andere Kanäle finden und sich aneignen.²⁰² Es versteht sich von selbst, dass junge Menschen in einem postsäkularen Kontext damit experimentieren und am Ende des Tages auch diese Interpretation von Taylor hinter sich lassen. Sie sind immer zu schnell für uns. Es hat keinen Sinn, sie pädagogisch oder theologisch einzuholen.

Die Leere in den Peripherien Europas

Wie geht es weiter? Die Corona-Krise ist eine existenzielle Krise, die alle Generationen betrifft. Im Juni 2019 hat niemand erwartet, dass wir heute vor solch unglaublichen Herausforderungen stehen würden. Die Verbindung, die ich spürte, als ich mit meinen Student*innen und Kolleg*innen in der Leere der Prager Krypta stand und gemeinsam verletzlich nach einem neuen theologischen Sprachspiel suchte, wird unter den gegebenen Krisenbedingungen beschleunigt. Eine neue Phase hat begonnen, und es wird von uns eine „Performance der Leere“²⁰³ gefordert, ein Aushalten der Leere in unseren Krypten, in denen wir uns in den zurzeit gelebten Peripherien Europas befinden. Gemeinsam sind wir im *underground* eingesperrt, und über unsere sozialen Medien sehen wir uns ungläubig an: Wie lange wird das so bleiben? Was dem amerikanischen Theologen David Tracy zufolge auf die Krise der religiösen Traditionen am Ende des letzten Jahrhunderts zu-

²⁰² Vgl. C. Taylor, *A Secular Age*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2007.

²⁰³ S. Craig Snell, *The Empty Church. Theater, Theology and Bodily Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2014, S. 143.

traf, ist jetzt intensiv auf die *Tradition* einer ganzen (sprich: neo-liberalen) Gesellschaft anwendbar: „A crisis of interpretation within any tradition eventually becomes a demand to interpret this very process of interpretation.“²⁰⁴ Werden wir lernen, die Krise als Herausforderung zu sehen und den Prozess der Interpretation dieser Krise selbst zu überprüfen? Die Zeit der *easy coherence* ist vorbei, so Tracy, wir leben in Zeiten der *rough coherence*.²⁰⁵ Leichte Kohärenz gibt es nicht mehr. Neue Kohärenz muss in gegenseitigem Einvernehmen realisiert werden, und das ist ein mühsamer Prozess. Vielleicht besteht die Aufgabe darin, in Zeiten der *non-coherence* eine neue Pädagogik und Theologie zu entwickeln. Es riecht nach einer Unkenruf-Prophezeiung, aber gleichzeitig ist es ein unglaublicher *wake-up call*, anders und aufs Neue anzufangen. Johann Amos Comenius sah den Niedergang seines Landes und die aussichtslose Situation in der Mitte Europas im 16. Jahrhundert, wagte aber – voller Hoffnung und gegen alle Verzweiflung – performativ ein neues, theologisch inspiriertes pädagogisches Projekt zu entwickeln: „Ohne Zweifel, wer im Sinne hat ein neues Gebäude aufzurichten, der pflegt zuerst den Bauplatz zu ebenen, nachdem er zuvor auch das weniger bequeme und baufällige Haus beseitigt hat.“²⁰⁶

Wenn wir bald aus unseren Katakomben wieder auftauchen und den persönlichen Kontakt mit unseren Kolleg*innen und Student*innen suchen, wird sich die Notwendigkeit eines gemeinsamen Bauprojekts ergeben. Für mich ist das klar: Es wird ein pädagogisch-theologischer Lernprozess sein, zunächst gemeinsam *mit* den künftigen Generationen. Die Leere zu ertragen bedeutet, gemeinsam *nicht zu wissen*, gemeinsam nach neuen und anderen Formen des Theologisierens zu suchen und gemeinsam zu lernen, loszulassen oder anders zusammenzuhalten. Nirgendwo sonst habe ich diese Herausforderung an die theologische Lehre besser formuliert gesehen als in der Arbeit des amerikanischen praktischen Theologen Tom Beaudoin. Das folgende von Karl Rahner inspirierten Zitat ist lesenswert:

„Perhaps some of the resistance to teaching theology in this way [of not knowing, BR] is that it makes us *vulnerable to our students*, and that it suddenly puts us on a kind of *equal terrain with them*. They may not have our aca-

²⁰⁴ David Tracy, *Plurality and Ambiguity. Hermeneutics, Religion, Hope*, San Francisco, Harper and Row, 1987, S. 8.

²⁰⁵ Ebd., S. 83.

²⁰⁶ J.A. Comenius, *Große Unterrichtslehre*, S. 8.

demic training in theology (...). We may teach as if we have mastered certain intellectual maps. *What we share with our students*, uncomfortably, is the complicated and obscure travail of intimacy with God, the uncanny concrete individual knowledge of the divine whose logic Rahner insurgently encouraged us to respect, the mysterious gift of desolation and consolation that not even the holiest among us can predict, our now passionate, now resigned, now outraged orientation to the uncontainable, the life of grace.²⁰⁷

Nochmal anders ausgedrückt: Theologie als *fides quaerens intellectum* ist ein Suchprozess in der Gegenwart Gottes (*coram Deo*), der grundsätzlich und immer wieder in der Gegenwart des Menschen (*coram homine*) stattfinden muss. Ein radikaler Existenzialismus (vgl. oben Václav Havel) sollte auch unsere theologische und religionspädagogische Kategorien prägen.

Konkret bedeutet dies, dass ich die zentralen Dimensionen meiner Religionspädagogik in all ihrer Verletzlichkeit einem kritischen Interpretationsprozess unterziehen muss und zwar *on equal terrain* (Tom Beaudoin) mit meinen Studierenden. Vor allem muss ich mir Fragen stellen und prüfen, ob meine Kategorien unter den gegebenen Umständen noch funktionieren. Sind sie in der Lage, in Zeiten von *rough coherence* (David Tracy) oder *non-coherence* zu überleben? Oder sollten sie mit Blick auf eine neue Zukunft, die heute mehr denn je nicht vorhersehbar ist, neu gedacht, neu ausgerichtet, vielleicht sogar aufgegeben oder in einer „intersubjektiv bestimmten Kreativität“²⁰⁸ und Solidarität überwunden werden?

Wird zum Beispiel das kritisch-produktive Konzept der *Verlangsamung* den Test der Zeit bestehen? Und wie wird es einen Platz in einer neuen Religionspädagogik finden? Das *Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen* kann nach der Krise neue Inhalte erhalten, die auf den Erfahrungen während der Krise basieren. Wird das *Neue-Wir*, das als Gesellschaftsmodell mit diesem Konzept verbunden war, eine Existenzberechtigung erhalten? Und was ist mit *religiöser Sprache und Performance*: Werden diese Kategorien auf der Grundlage unserer Erfahrungen mit der Verletzlichkeit während der Krise in der Lage sein und bleiben, uns bei unserer Suche nach existentieller Tiefe neu und anders zu inspirieren? Die Wende ist radikal.

²⁰⁷ T. Beaudoin, *Witness to Dispossession. The Vocation of a Postmodern Theologian*, New York, Orbis Books, 2008, S. 74 [Hervorhebung BR].

²⁰⁸ Vgl. H. Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in *Religionspädagogische Beiträge* (2002) #49, 49–66.

So wie der neue Wein in neue Schläuchen verpackt werden muss,²⁰⁹ so muss auch die (Religions-)Pädagogik nach der Krise neu überarbeitet werden. Johann Amos Comenius argumentiert: „In gleicher Weiße muss der auch, welcher einen Garten neu herrichten will, ihn mit neuen Bäumchen besetzen, und die Gepflanzten zu fröhlichem Wachstum sorgsam pflegen, da ja die Kunst kaum alte Bäume zu verpflanzen und ihnen Fruchtbarkeit zu verleihen vermag.“²¹⁰

Ausblick

Dies ist ein Aufsatz mit einem offenen Ende – eine Einladung zum Mitdenken und Weiterdenken. Als Professor an einer ausländischen Universität bin ich dankbar, dass ich erfahren durfte, was es (auch wieder in diesem Beitrag) bedeutet, in der Sprache eines anderen Menschen verletzlich zu sein, mich seiner Gastfreundschaft anzuvertrauen und sogar zu wagen, mich in der Muttersprache des/der anderen den anderen zu zu wenden. Auf diese Weise lernte ich eingehend, was Hoffnung bedeutet. Und wofür Europa steht. „The language of Europe is translation“, behauptet Umberto Eco. Ich schließe mich den Gedanken der ukrainischen Schriftstellerin Katja Petrowskaja an, die mir die Worte gab, um diese befremdende Erfahrung der Beheimatung in einer anderen Sprache zu verstehen. In ihrem Buch *Vielleicht Esther*²¹¹ rekonstruiert sie auf Deutsch (also nicht in ihrer Muttersprache) die Geschichte ihrer jüdischen Großeltern während des Zweiten Weltkrieges. Sie schreibt:

„Mein Deutsch blieb in der Spannung der Unerreichbarkeit und bewahrte mich vor Routine. Als wäre es die kleinste Münze, zahlte ich in dieser spät erworbene Sprache meine Vergangenheit zurück, mit der Leidenschaft eines jungen Liebhabers. Ich begehrte Deutsch so sehr, weil ich damit nicht verschmelzen konnte, getrieben von einer unerfüllbaren Sehnsucht, einer Liebe, die weder Gegenstand noch Geschlecht kannte, keinen Adressaten, denn dort waren nur Klänge, die man nicht einzufangen vermochte, wild waren sie und unerreichbar.“²¹²

Ich kann es nur bejahen. Derweil fährt der Nachtzug nach Wien immer noch an meinem Fenster vorbei. Die Hoffnung bleibt lebendig.

²⁰⁹ Vgl. Thema 1.

²¹⁰ J.A. Comenius, *Große Unterrichtslehre*, S. 26.

²¹¹ Berlin, Suhrkamp, 2016 (vierter Druck).

²¹² Ebd., S. 78–79.

Thema 7 – Spiritualität

Köln, Oktober 2017

Eine neue Herausforderung wartet auf mich. Ich bin von der Technischen Universität Dortmund an die Universität Bonn gewechselt. Ich bin vom Ruhrgebiet in die Rheinebene hinabgestiegen. Die Worte von Meister Eckhart (1260–1328) inspirierten meinen Weg: „Und plötzlich weißt du: Es ist Zeit, etwas Neues zu beginnen und dem Zauber des Anfangs zu vertrauen.“ Die Universität Bonn hat einen Kooperationsvertrag mit der Universität zu Köln, so dass ich jede Woche zu Seminaren mit Lehramtsstudierenden in diese Metropole fahre. Die Universität zu Köln ist renommierter. Sie wurde 1388 gegründet, zu einer Zeit, als sich die intellektuelle Landschaft Europas stark veränderte. Der Aufstieg der Städte, die Entstehung des Bürgertums und die Entwicklung der Universitäten verliehen dem sozialen, kulturellen und geistigen Leben jener Zeit eine neue Dynamik. Es führt kein Weg daran vorbei: Große Theologen wie Albertus Magnus (ca. 1200–1280) und Thomas von Aquin (ca. 1225–1274) wandelten in dieser aufregenden Zeit an den Ufern des Rheins und konzipierten und schrieben ihre Traktate. Auf diese Weise prägten sie die Theologie für immer in Form von *fides quaerens intellectum* – in Form einer vernünftigen und zugleich ausprobierend-suchenden Darstellung des christlichen Glaubens. Sie schrieben auf Latein, einer universellen Sprache, die damals als die Sprache der Experten galt.

Ihr Mitbruder Meister Eckhart verfolgte einen anderen Ansatz.²¹³ Er residierte nicht dauerhaft als Akademiker in Köln, sondern war als Wanderprediger und Seelsorger zwischen Thüringen und dem Rheinland, später zwischen Köln, Straßburg und Paris unterwegs. Auch seine Theologie

²¹³ Vgl. M. Braekers, *Meister Eckhart. Mysticus van het niet-wetende weten*, Averbode, Altiora, 2007; B. McGinn, *Mystical Language in Meister Eckhart and his Disciples*, in *Medieval Mystical Theology* 21 (2012) 214–232; D. Mieth, *Meister Eckhart. Gotteserfahrung und Weg in die Welt*, Olten/Freiburg, Walter-Verlag, 1979; S. Wendel, *Christliche Mystik. Eine Einführung*, Kevelaer, Topos-Verlag, 2004.

ist anders: Sie ist formuliert in der Volkssprache. Die komplexen theologischen Traktate der Ordensbrüder Albertus Magnus und Thomas von Aquin bekamen in Eckharts alltäglichen Bildern und Worten eine besondere Wendung, wenn er wieder einmal unterwegs war und mit einfachen Menschen zu tun hatte. Die affirmativ-dogmatische lateinische Sprache wurde in eine erzählerisch-bilderreiche Muttersprache verwandelt. Die kühle akademische Theologie wurde so bei Eckhart zur spirituellen Theologie, einer warmen Theologie mit menschlichem Antlitz: demokratisch zugänglich, spirituell sinnvoll und existentiell erkennbar. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich Meister Eckhart gegen die offizielle Kirche stellte. Seine geistliche Laientheologie geriet unter Verdacht; er durfte „die ,ungeschulten Gemüter‘ nicht verwirren, indem er schwierige Themen einfach öffentlich ansprach.“²¹⁴ Doch Eckhart sah das anders: Er ermutigte seine Zuhörer*innen weiterhin, sich kritisch und persönlich mit seinen Predigten als Lehrer, vor allem aber als „Lebemeister“ auseinanderzusetzen.²¹⁵

Eckhart ist davon überzeugt, dass jeder Mensch seinen Weg gehen und in seiner eigenen Kraft sowie nach seinem eigenen Verständnis Mensch werden muss. Dies geschieht in absoluter Freiheit und ist eine persönliche Aufgabe, niemand kann dies an meiner Stelle tun. Tief im Inneren ist das Menschsein doch geprägt von der Offenheit für die einzigartige Erfahrungswelt, die mich auf meinem Lebensweg kreuzt, von dem „Wunsch, von etwas oder jemandem angesprochen oder aufgehoben zu werden“²¹⁶ – und dies ist bei jedem Menschen anders. Diesen spirituellen Weg bewusst wahrzunehmen und effektiv zu beschreiten, erfordert Anstrengung. Mein Vorgänger in Bonn, Professor Gottfried Bitter, hat diese Gabe und Aufgabe wie folgt beschrieben:

„Menschen sind mit der Fähigkeit und mit der Aufgabe beschenkt, sich selber zur Frage werden zu können; sie können, sie müssen auf sich selbst und über sich selbst hinausschauen, hinaus-fragen, um ihre Selbstverborgenheit aufzubrechen und eine gültige Selbstinterpretation zu finden (. . .). Menschen entdecken sich gerade in dieser Selbst-Verantwortung als Subjekte.“²¹⁷

²¹⁴ M. Braekers, *Meister Eckhart*, S. 36–37 (Übersetzung BR).

²¹⁵ D. Mieth, *Meister Eckhart*, S. 26.

²¹⁶ M. Braekers, *Meister Eckhart*, S. 56 (Übersetzung BR).

²¹⁷ G. Bitter, *Spiritualität als geistlicher Lebensstil*, in M. Langer & W. Verburg (Hg.), *Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität*, München, DKV, 2007, 15–44, hier S. 33.

Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, existenzielle Fragen zu stellen und sie behutsam in eine transzendente Perspektive zu führen, gehört zum Kerngeschäft der Religionspädagogik. Dazu dient eine affirmative Theologie, insbesondere eine positive Theologie, die, wenn auch tastend, aber auf jeden Fall unverblümt, versucht, den letzten Seinsgrund des Menschen (narrativ, kommunikativ und spirituell) in Worte zu fassen und in Bilder umzusetzen. Als Vermittler*innen für Kinder und Jugendlichen gehen wir immer davon aus, dass wir mit unseren Bildern den Kern der Sache treffen werden. Aber wenn wir uns im Prozess der Entfaltung der Traditionen, den wir gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen unternehmen, in der Sprache und der Übersetzung verlieren, wenn wir gemeinsam die Worte und Bilder aus den Augen verlieren, weil sie in dieser komplexen Welt mehrdeutig geworden sind, wenn wir in alten Formeln und leeren Begriffen stecken bleiben, dann bleibt nur die negative Theologie, die darüber „spricht“, wo Gott nicht zu finden ist. Sie wird auch als apophatische Theologie bezeichnet, eine Theologie ohne Worte, in Stille und Empfänglichkeit. Meister Eckhart spricht dann von Gelassenheit, der radikalen Offenheit für etwas Neues, das noch nicht vorhanden ist, das noch kommen wird. Das ist die wahre Grundhaltung des religiösen Menschen: mit offenen Händen leben und lernen. Karl Rahner würde im 20. Jahrhundert von der „Theologie der Kindheit“ sprechen, als sei sie die Grundform jeder Theologie: das Ergründen und Übergeben des Daseins, wie ein Kind, das für das Kommende empfänglich ist, sprachlos und erwartungsvoll, verletzlich und radikal empfänglich.²¹⁸

Das didaktische Konzept, das dieses generative Thema der Spiritualität begleitet, ist das Konzept Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen. Dieses Konzept geht davon aus, dass jeder Mensch fähig und berechtigt ist, eigenständig zu theologisieren, seine Existenz unter dem Vorzeichen der Transzendenz zu verstehen, zu erfahren und zu benennen. Es gibt graduelle Unterschiede in diesem Theologisieren zwischen Kindern und Jugendlichen, zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen, zwischen jungen Erwachsenen und Senior*innen, das versteht sich von selbst. Aber im Wesentlichen sind ihre Lebensfragen dieselben. Allmählich kann ein Mensch in dieser Erkenntnis wachsen, aber wesentlich ist ihre Substanz: Wahres

²¹⁸ Vgl. K. Rahner, *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in *Ibid.*, *Schriften zur Theologie* (Band 7), Einsiedeln/Zürich/Köln, Benziger Verlag, 1966, 313–329.

Leben ist Leben mit offenen Händen.²¹⁹ Erfahrungen, Deutungshorizonte und Lernprozesse in der Perspektive von Existenz und Transzendenz zu reflektieren, erzeugt neue Theologie. Kinder und Jugendliche dürfen sich an diesem Geschehen voll beteiligen, sie sind nicht nur Rezipient*innen der Theologie, sondern auch deren Produzent*innen. Außerdem machen sie uns auf wichtige Kernelemente einer spirituellen Lebenseinstellung aufmerksam, wie z. B. Staunen und Hingabe bei Kindern und Zweifel und Kritik bei Jugendlichen.

Der folgende Artikel konzentriert sich auf die Stimme der Jugendlichen. Ihre Infragestellung der Grundhaltung der kindlichen Empfänglichkeit im Glauben schafft Raum für eine neue theologische Perspektive, die der zweiten Naivität oder *postcritical receptivity*,²²⁰ wie es der amerikanische Begründer der religiösen Entwicklungstheorie, James Fowler, formuliert. Die Haltung der Empfänglichkeit wird im Nachhinein wieder aufgegriffen: Der junge Mensch findet trotz oder gerade wegen der Erfahrung von Ungewissheit und Zweifeln neues Vertrauen in den Glauben. Oder er oder sie beschließt, nicht mehr gläubig durchs Leben zu gehen und neue Quellen des Vertrauens zu erschließen. Wichtig ist dabei, dass jede graduelle Stufe ihre Daseinsberechtigung hat, sagt Fowler, genau so wie, dass in der Gradualität keine Normativität steckt (im Sinne von: die nächste Entwicklungsstufe ist die bessere) und dass es letztlich darauf ankommt, den Geist in jeder Stufe wirken zu lassen – und als Mensch im Nicht-Glauben sowie im Glauben unterwegs zu bleiben (als Pilger, siehe Thema 6). Fowler schreibt:

„Human development toward wholeness is, I believe, always the product of a certain synergy between human potentials, given in creation, and the presence and activity of Spirit as mediated through many channels (...). The crucial point to be grasped is that the image of human completion or wholeness offered by faith development theory is not an estate to be attained or a stage to be realized. Rather, it is a way of being and moving, a way of being on pilgrimage.“²²¹

²¹⁹ Eine wunderbare islamische Perspektive zu diesem Thema bietet Navid Kermani auf jugendtheologisch vernünftige Weise in seinem Buch: *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen*, München, Hanser Verlag, 2022.

²²⁰ J. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco, Harper & Row, 1984, S. 65.

²²¹ Ebd., S. 74.

Und so schließt sich der Kreis. Im Grunde genommen bleiben wir Weggeführten von Meister Eckhart, zwischen Köln und Paris, auf der Suche nach Sprache für das, was uns auf dem Pilgerweg des Lebens unbedingt angeht und zugleich permanent übersteigt.²²²

Agnostizismus als Erprobungsraum. Über Theologisieren mit Jugendlichen in der Jugendpastoral²²³

Einführung

In diesem Kapitel entfalte ich das Konzept der Jugendtheologie (JT), das ursprünglich im wissenschaftlich-religionspädagogischen Diskurs in Hinblick auf den Lernort Schule entstanden ist, für jugendpastorale Arbeitsfelder. Zunächst beschreibe ich in einer kurzen historischen und systematischen Rekonstruktion, wie das Konzept JT sich aus dem Diskurs der Kindertheologie entwickelt hat und erläutere die gemeinsamen Basisannahmen von JT und Kindertheologie sowie ihre wesentlichen Unterschiede. Im zweiten Hauptteil betrachte ich Agnostizismus als typisches Merkmal der religiösen Entwicklung des Jugendlichen und untersuche ich, wie die Grundhaltung des Fragens in der Jugendtheologie anthropologisch-kritisch und theologisch relevant interpretiert werden kann. Der dritte Schritt ist eher praktischer Natur und untersucht Theologisieren mit Jugendlichen im Spielraum des Agnostizismus als elementare Handlungsform der Jugendpastoral. Abschließend formuliere ich die Herausforderungen, die dieses Konzept für die Zukunft von Kirche und Glaubensgemeinschaft mit sich bringt.

²²² Eine spannende Fortsetzung dieser Geschichte ist die Dissertation von Maria Magdalena Stüttem an der Universität zu Köln mit dem Arbeitstitel „Resonanz der eckhartischen Mystik für den lehrenden Mensch in religiösen Bildungsprozessen“.

²²³ Dieser Text wurde ursprünglich als Vortrag („Chancen und Grenzen der Jugendtheologie an außerschulischen Lernorten“) während des Jugendpastoralen Symposiums von „Religio Altenberg“ und dem Institut für Kinder- und Jugendpastoral im Erzbistum Köln in Altenberg (21. November 2018) gehalten. Er wurde 2020 im vierten Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie veröffentlicht.

1. Historische und systematische Rekonstruktion

Das Konzept JT hat, zumindest in Deutschland, seinen Ursprung in der Abzweigung vom Konzept der Kindertheologie. Dieses hat sich mit dem Erscheinen des ersten Jahrbuchs für Kindertheologie 2002 erfolgreich im religionspädagogischen Diskurs etabliert. Das Netzwerk JT wurde im Kloster Loccum (4.-6. September 2011) gegründet und 2013 erschien das erste Jahrbuch für Jugendtheologie.²²⁴ Das Habitat der Kindertheologie und im Gefolge der JT waren vor allem im Lernort Schule vorzufinden. Außer-schulische Aspekte wurden eher selten erläutert – bis zum April 2014, als das Netzwerk JT zum vierten Mal tagte und sich explizit mit dem Thema „Kirche und Jugend“ an der Theologischen Fakultät der Universität Zürich auseinandersetzte²²⁵ und zum September 2016, als das Netzwerk Kinder- und Jugendtheologie sich in der neuen integrierten Konstellation an der Theologischen Fakultät Zürich traf, unter dem Motto „Kinder- und Jugendtheologie als Kommunikation des Evangeliums“.²²⁶ In Altenberg (November 2018) wurde dann untersucht, ob „Jugendtheologie als Paradigma einer Jugendpastoral“ fungieren kann und in Paderborn (März 2019) gab es erneut ein Treffen des gemeinsamen Netzwerks unter dem Titel „Getrennte Welten? Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde“. Im internationalen jugendpastoralen Diskurs wurde die theologische Dignität von jungen Menschen auch wahrgenommen und artikuliert²²⁷, aber dann fehlten meistens die didaktischen Umsetzungen, die so typisch für die deutsche schulorientierte Religionspädagogik sind. *Strictu sensu* unterscheidet sich die (deutsche) JT von der (internationalen) Theo-

²²⁴ Vgl. P. Freudenberger-Lötz, F. Kraft & T. Schlag (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. *Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie* (JaBuJu 1), Stuttgart, Calwer, 2013.

²²⁵ Vgl. T. Schlag & B. Roebben (Hg.), „Jedes Mal in der Kirche kam ich zum Nachdenken“. *Jugendliche und Kirche* (JaBuJu 4), Stuttgart, Calwer, 2016.

²²⁶ Vgl. G. Büttner, H. Roose & T. Schlag (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ *Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen* (JaBuKiJu 1), Stuttgart, Calwer, 2018.

²²⁷ Vgl. B. Roebben, *Internationale Entwicklungen in der Erforschung der Jugendseelsorge. Kontexte, Themen und Tiefenstrukturen*, in *Jahrbuch für Jugendtheologie* 1 (2013) 70–83. Autoren wie Dean Borgman, Kenda Creasy Dean, Jos de Kock, Malan Nel, Bård Norheim, Christian Noval, Andrew Root, Ronelle Sonnenberg, František Štěch, Pete Ward, Michael Warren und David White sind (vor allem im angelsächsischen Bereich) diskursprägend.

logie der Jugend, bzw. des Jugendalters und der Jugendseelsorge. In der Wertschätzung der theologischen Aktivität *von, mit und für* Jugendliche(n) steht die Subjektorientierung (das Theologisieren *der* Jugendlichen als *genitivus subjectivus*) in der Mitte. Die objektive Beschreibung und hermeneutische Reflexion dieser gelebten Theologie kann als Theologie *der* Jugend und *der* Jugendseelsorge (oder noch als eine ‚Theologie der Jugendtheologie‘)²²⁸ in dem Modus des *genitivus objectivus* betrachtet werden.

Der Wissensbestand im Forschungs- und Praxisgebiet „Kinder- und Jugendtheologie“ in Deutschland ist seit dem Erscheinen des ersten Jahrbuchs für Kindertheologie (2002), des ersten Jahrbuchs für Jugendtheologie (2013), des ersten Jahrbuchs für Kinder- und Jugendtheologie (2018) und vieler Monographien beachtenswert gewachsen. Im Handbuch „Kirchliche Jugendarbeit“ von Angela Kaupp und Patrik Höring²²⁹ haben Thomas Schlag und ich versucht, diese Wissensbasis pointiert auf die kirchliche Jugendarbeit anzuwenden. Als gemeinsame Basisannahmen der Kinder- und Jugendtheologie fanden wir erstens,

„dass [auch] Jugendliche eigenständige Akteur/innen religiöser Reflexion sein können. Wenn es genügend Anregungen und Anforderungssituationen gibt, können Jugendliche in einem weiten Sinn ‚Theologie treiben‘ und eine eigene theologische Stimme entwickeln (. . .). Die Grundannahme ist dabei, dass es keinen substantiellen, sondern nur einen graduellen Unterschied zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Bezug auf den Umgang mit theologisch relevanten Fragen gibt.“²³⁰

Als zweite Grundannahme fanden wir, dass es im kinder- und jugendtheologischen Geschehen zwei verschiedene Modi gibt, die

„nicht strikt voneinander getrennt sind, sondern in unmittelbarer Bezogenheit aufeinander zu verstehen sind – und dies durch das wechselseitige Deutungsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinn der Erfahrung

²²⁸ Vgl. T. Schlag & F. Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2011, S. 41–52.

²²⁹ Vgl. B. Roebben & T. Schlag, *Jugendtheologie: Basisannahmen und Konkretisierungsmöglichkeiten für die kirchliche Jugendarbeit*, in A. Kaupp & P.C. Höring (Hg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2019, 444–459.

²³⁰ Ebd., S. 446.

gemeinsamen Reflektierens und Experimentierens und überhaupt der Erfahrung einer gemeinsamen sinnhaften Beziehungsebene (...). Der eine Modus ist die individuelle (*primäre*) religiöse Kommunikation, konkret das, was man klassischerweise als die Ebene des religiösen Gefühls, religiöser Erfahrung und der religiösen Selbstpositionierung bezeichnet: also das Wahrnehmen und Erleben, aber auch das Selbstgespräch und die Suche nach Sinn, kurz die individuelle Religiosität, die für sich verschiedene Formen der Impression und Expression annehmen und pflegen kann. Der andere Modus (*sekundärer*) religiöser Kommunikation bezeichnet die spezifisch wissenschaftliche Deutungsperspektive auf diese Komplexität religiöser Erfahrung und Expression: Hier geht es um die deutende Verlebendigung materialer biblischer und dogmatischer Inhalte und Traditionen und damit um ein theologisches Deutungshandeln.²³¹ Dabei ist in beiden Modi „Theologizität nicht nur auf Seiten der Lehrenden, sondern eben auch auf Seiten der Jugendlichen anzusiedeln.“²³²

Welche sind dann die *graduellen* Unterschiede zwischen der Kindertheologie und der Jugendtheologie, die dazu beitragen, dass die Wahrnehmung von (Modus 1: Erfahrung) und der Umgang mit (Modus 2: Deutung) *substantiellen* Glaubenselementen in jugendtheologischen Lernprozessen sich anders darstellen als in kindertheologischen Lernprozessen?²³³ Fünf Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden.²³⁴

Zunächst wird das Jugendalter oft von einem kritischen Umgang mit dem eigenen Kinderglauben gekennzeichnet. „Was eben noch das individuelle Weltbild getragen hat, wird plötzlich als kindisch und albern erachtet.“²³⁵ Eine „Überarbeitung (...) von religiös-kognitiven Kindheitsmustern“ und eine Neukonstruktion der Weltanschauung sind in dieser Pha-

²³¹ Ebd., S. 448.

²³² Ebd., S. 449. Für den Begriff „Theologizität“, vgl. Thema 1.

²³³ Vgl. B. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster, LIT Verlag, 2011, S. 99–112.

²³⁴ Vgl. S. Raes & B. Roebben, *Jongeren theologie in de voetsporen van kindertheologie?*, in *Handelingen* 42 (2015) 4, 27–35; T. Künkler, *Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive. Eine kritische Kommentierung*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, LIT Verlag, 2015, 225–235, hier S. 228–231; T. Schlag & F. Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*, S. 25–51.

²³⁵ U. Riegel & T. Faix, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen einer relativ jungen religionspädagogischen Programmatik*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 9–33, hier S. 15.

se erforderlich, „auch wenn diese (. . .) kein Gesamtsystem und Gesamtkunstwerk ist, sondern vielmehr Patchwork bleibt.“²³⁶ Man sollte seine Augen nicht vor der Tatsache verschließen, dass viele Jugendliche sich auch einfach vom Glauben insgesamt verabschieden.

Damit zusammenhängend zeigt sich in der Adoleszenz oft eine elementare Erfahrung von Zweifel. Jugendliche bekämpfen den Glauben, in dem sie sozialisiert wurden, an kritischen Punkten, aber ohne die Garantie, dass es neue Sicherheiten gibt. Die „Einbruchstellen des Glaubens“ (gemäß Karl Ernst Nipkow: Theodizee, Welterklärung, Existenz Gottes, Glaubensvermittlung)²³⁷ werden eher wie Einbrüche oder Dammbrüche im Alltag erfahren, die die Selbstverständlichkeit des (kindlichen) Glaubens überschwemmen. Dieser Zweifel kann den suchenden Jugendliche nicht nur verunsichern (bis zur radikalen Ablehnung einer Glaubensposition), sondern kann ihn/sie auch positiv herausfordern, sich erneut – ohne Sicherheit aber nicht ohne Interesse – mit dem Glauben auseinanderzusetzen. Diese Grundhaltung des Agnostizismus wird in der (religiösen) Identitätsbildungsforschung positiv als „*a willing suspension of disbelief*“ (eine bewusste Aussetzung des Nicht-Glaubens) umschrieben.

Drittens muss in diesem Zusammenhang auch die didaktische Dynamik der JT anders gedacht und durchgeführt werden als in der Kindertheologie. Die spontane, oft auch überromantisierte kindliche Verwunderung, die man als Rohstoff für die Kindertheologie wahrnimmt und didaktisch aufnimmt, ist in der Adoleszenz nicht mehr vorhanden. Kinder sagen in der Regel, was sie denken und überraschen oft mit kreativen Ideen und lebendigen Bildern. Junge Menschen denken abstrakter, sind vorsichtiger, stehen der Welt kritischer gegenüber und werden schneller durch leere Worte, die den Kern ihrer Frage nicht berühren, irritiert. Neue, vor allem fremdbiografische und „triggernde“ Lernformate sind in der JT gefragt, damit die Jugendlichen „die alten Konventionalitäten überwinden und postkonventionell umbauen können.“²³⁸ Ich habe dies eine „hermeneutisch-

²³⁶ Heinz Streib und Carsten Gennerich, zitiert in V.-J. Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012, S. 16.

²³⁷ Vgl. K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München, Kösel, 1987.

²³⁸ B. Roebben & T. Schlag, *Jugendtheologie: Basisannahmen und Konkretisierungsmöglichkeiten*, S. 453.

irritierende Didaktik“²³⁹ genannt, verankert in der normativen Annahme, dass jede/r Jugendliche ein Recht auf religiöse Bildung hat.

Viertens: Die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind komplex und vielschichtig. „Gemeinsamer Nenner dieser Entwicklungen ist der Aufbau einer individuellen Autonomie, welche (...) in der Spannung zwischen soziokultureller Selbstständigkeit und relativ starker ökonomischer Abhängigkeit gelebt werden muss.“²⁴⁰ Authentizität und Ansprechbarkeit des Erwachsenen sind in dieser Komplexität von entscheidender Bedeutung. Offene und ehrliche Interaktionschancen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen – verankert in den noch immer relevanten jugendpastoralen Begriffen der Würzburger Synode „personales Angebot“ und „reflektierte Gruppe“ – gehören zum Grundvokabular der JT.

Und schließlich sollte der (kritische, zweifelnde und agnostische) Widerstand während der Adoleszenz als „prophetische Kraft“ in Gesellschaft und Kirche wahr- und ernstgenommen werden.²⁴¹ Dorothee Sölle argumentierte 1983 folgenderweise: „Jugendliche haben ein starkes Interesse daran, glaubwürdig zu leben und ein Recht darauf, mehr zu verlangen als die Realisierung davon, was ‚machbar‘ ist. Mit ihrer Kritik und ihrem Verlangen, anders zu denken, stehen sie in der besten jüdischen und christlichen Tradition. Denn diese Tradition hat immer über Umkehr und Bekehrung gesprochen. Die Frage dieser Tradition war nicht: ‚Was ist machbar?‘, sondern ‚Was ist gerecht? Was ist in einer bestimmten Situation der Wille Gottes?‘ Diese Tradition ermahnt uns dazu, genau zu wissen, was Gerechtigkeit ist (...). Wenn wir diese Frage loslassen, haben wir die biblische Tradition verraten.“²⁴² Jugendliche pro-vozieren (im Sinne von: „zur Verantwortung nach vorne rufen“) die Gesellschaft und die Kirche, nicht das „Machbare“, sondern das „Gerechte“ anzustreben. Die Klimaprotestbewegung junger Menschen in Europa (*#fridaysforfuture*) ist ein aktuelles Beispiel dafür. Die Begründung spricht für sich: „Das wahre Wachstum, das wir brauchen, ist das Wachstum der Liebe, des gemeinsamen Tuns, des Engagements und insbesondere der Vorstellungskraft, der Hoffnung,

²³⁹ Vgl. Thema 5.

²⁴⁰ U. Riegel & T. Faix, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen*, S. 15.

²⁴¹ T. Schlag & F. Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie?*, S. 30.

²⁴² D. Sölle, *Kernwapens doden, ook zonder oorlog*, Baarn, Ten Have, 1983, S. 55–56 [Übersetzung BR].

der Leidenschaft für das Leben, von Respekt für die Natur und das Wachstum des Bewusstseins. Und vor allem: das Anwachsen von Mut. Klingt es naiv?“²⁴³ Es spricht für sich, dass eine jugendtheologische Vereinnahmung dieser Hoffnungsdynamik komplett kontraproduktiv wirkt, wenn man sie instrumentalisiert und ihr gerade den prophetischen Stachel entzieht, der ihre Lebenskraft ausmacht...²⁴⁴

2. JT und die Herausforderung des Agnostizismus

In den achtziger Jahren konnte Nipkow immer noch von „Einbruchstellen des Glaubens“²⁴⁵ reden, die von jungen Menschen kritisch hinterfragt werden. In unserer Zeit ist dies nicht mehr der Fall. Sie setzen sich nicht mit dem Glauben auseinander, weil er einfach nicht mehr gegeben ist. Sie kümmern sich nicht darum, ob Gott existiert oder nicht und ob er ihr tägliches Leben beeinflusst. Sie verbinden ihre Lebens- und Leidenserfahrungen nicht ‚spontan‘ mit Gott, weil er in ihrer Lebenswelt einfach nicht ‚spontan‘ auftaucht.²⁴⁶ Ihre existenziellen Erfahrungen sind rein diesseitig und werden mit ‚diesseitigen‘ Weggefährten geteilt. „Im Umgang mit dem Theodizeeproblem [zum Beispiel, BR] sind Jugendliche also zum einen aufmerksam gegenüber Welt und Mensch, zum anderen aber locker, unangeregt und wenig traditionsorientiert im Umgang mit der Gottesvokabel.“²⁴⁷ Es gibt dringendere Themen als Religion, Kirche und Gott, wie zum Beispiel Klimawandel, soziale Ungerechtigkeit und Rassismus. Was sie beunruhigt, sind, wie immer in jeder Pubertät aber jetzt ohne religiöse

²⁴³ A. De Wever & K. Gantois, *Wij zijn het klimaat. Een brief aan iedereen*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2019, S. 66–67 [Übersetzung BR]. Vgl. auch C. Gärtner, *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*, Bielefeld, Transcript, 2020.

²⁴⁴ Nichtsdestotrotz bleibt die Herausforderung, zu untersuchen, ob und wie die prophetische Kraft von Jugendlichen auch „expeditiv“ zur Sprachfähigkeitsentwicklung von Altersgenoss*innen beitragen kann, so T. Künkler, *Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive*, S. 234.

²⁴⁵ Vgl. K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?*

²⁴⁶ Vgl. N. Mette, *Praktisch-theologische Erkundungen II*, Münster, LIT Verlag, 2007, S. 263–274; N. Mette, *Gottesverdunstung. Eine religionspädagogische Zeitdiagnose*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 25 (2008) 9–23.

²⁴⁷ E. Stögbauer, *Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 179–190, hier S. 187–188.

Kodierung, die Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Leidenschaft und Hingabe, nach Dingen, die wirklich wichtig sind und wofür man sein Leben geben möchte, allein oder mit anderen. Jugendliche wollen die Welt retten. Aus eigener Erfahrung (die meiner Selbst und meiner eigenen Kinder) weiß ich – wie zweifelsohne auch viele Leser*innen dieses Kapitels – dass die Zeit zwischen Kindheit und (jungem) Erwachsenenalter sehr verwirrend und kompliziert ist. Mit einem literarischen Interludium hoffe ich, einige Linien der Pubertät als hochkomplexe und gleichzeitig produktive Zeit eines Menschenlebens herauszustellen. Danach lese ich diese Erzählung in anthropologischer und theologischer Perspektive noch einmal hinsichtlich ihrer jugendtheologischen Bedeutung durch.

Kleine Kartographie der Pubertät

Die Geschichte von Holden Caulfield in Jerome D. Salingers „Fänger im Roggen“ (1945–1946)²⁴⁸ ist Vielen als typisches Beispiel eines Außenseiterromans bekannt. Aufgrund seines eigensinnigen Charakters ist der 16-jährige Hauptcharakter sauer auf alle, verlässt die Schule und begibt sich in die weite Welt. Dort trifft er alte Freunde, besserwissende Lehrer, erwachsene Fremde, die ihn einerseits mit der Härte der Welt *out there* und andererseits mit seiner aufkeimenden emotionalen und sexuellen Identität *in here* konfrontieren. Er wird verzweifelt: Er verliert sein Geld, sein Temperament und sein Vertrauen in die Menschen. Er kann nicht mehr in die Vergangenheit der Kindheit zurückkehren, aber der Weg in die Zukunft ist auch ungewiss. Er hat eines gelernt: „Vertraue niemandem (schon gar nicht ,traditionellen Erwachsenen‘), vertraue nur dir selbst (als ,neuen‘ Erwachsenen). Dein Lebensweg kann nur durch dich gegangen werden.“ Am Ende des Romans erhält der Titel des Buches eine existenzielle Bedeutung: Holden erlebt sich als die Person, die junge Freunde vor dem Schaden des traditionellen Erwachsenenalters schützen will. Er will sie im Roggenfeld festhalten und sie behüten für den Sprung in den Abgrund des traditionellen Erwachsen-Seins.

„Anyway, I keep picturing all these little kids playing some game in this big field of rye and all. Thousands of little kids, and nobody’s around – nobody big, I mean – except me. And I’m standing on the edge of some crazy cliff. What I have to do, I have to catch everybody if they start to go over the cliff –

²⁴⁸ J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, London, Penguin, 2010 [first edition: 1945–46].

I mean if they're running and they don't look where they're going, I have to come out from somewhere and catch them. That's all I'd do all day. I'd just be the catcher in the rye and all. I know it's crazy, but that's the only thing I'd really like to be. I know it's crazy."²⁴⁹

Die Metapher überzeugt. Ein junger Mann stößt an die Grenzen des pubertären Verhaltens, ist mit der Frage nach dem Sinn des Lebens konfrontiert, will aber den Sprung zu einer unbefriedigenden Reife nicht wagen. Er möchte auch andere vor diesem Sprung retten. In seiner Geschichte tauchen vier zentrale Elemente eines jugendlichen Wachstumsprozesses auf, die die kleine Kartographie der Pubertät bilden: (1) sich verlieren in desorientierender Auszeit; (2) sich auf den Weg begeben und Alternativen ausprobieren; (3) sich mit Opazität und Einsamkeit auseinandersetzen; und (4) anfangen, die eigene Lebenswirklichkeit im Hinblick auf neue Auswege zu durchgründen.

Ein zweites Beispiel bestätigt diese Kartographie. Es handelt sich um die Anfangsjahre von Bob Dylan in den späten 1950ern – also ungefähr im selben Zeitfenster wie die Hauptperson in Salingers Roman – in einem desorientierten und zugleich euphorischen Amerika nach dem zweiten Weltkrieg. Dylan verdichtet seine eigenen Erfahrungen als Noch-Nicht-Erwachsener retrospektiv in seiner Autobiographie.²⁵⁰ Auch hier gibt es die vier Schritte: (1) sich Zeit gönnen, „to change inner thought patterns“²⁵¹ und den traditionellen Weg verlassen; (2) sich nach draußen wagen, wo es gefährlich ist und unsicher, „it was like the unbroken sea of frost that lay outside the window and you had to have awkward footgear to walk on it“²⁵²; (3) sich mit einer Umgebung auseinandersetzen, die auch in sich selbst unsicher ist, „(. . .) no idea which one of these stages America was in. There was nobody to check with. A certain rude rhythm was making it all sway, though. It was pointless to think about it. Whatever you were thinking could be dead wrong“²⁵³; und (4) „to learn how to telescope things, ideas. Things were too big to see all at once, like all the books in the library – everything laying around on all tables“.²⁵⁴ Der Protestsänger

²⁴⁹ Ebd., S. 186.

²⁵⁰ Vgl. B. Dylan, *Chronicles Volume One*, London, Simon & Schuster, 2004.

²⁵¹ Ebd., S. 71.

²⁵² Ebd., S. 35.

²⁵³ Ebd., S. 35.

²⁵⁴ Ebd., S. 61.

Bob Dylan eignete sich in seiner Musik eine Lebensform an, um mit der Unsicherheit in sich selbst und in seiner Umgebung klar zu kommen. In den beiden Beispielen wird deutlich, wie die Pubertät als ‚Moratorium‘ (Erik Erikson) junge Menschen nicht nur verunsichern kann, sondern auch ermutigen kann, neue und originelle Wege zu gehen.

Anthropologische und theologische Relektüre

Am Ende des Romans wird Holden eines klar: „The mark of the immature man is that he wants to die nobly for a cause, while the mark of the mature man is that he wants to live humbly for one.“²⁵⁵ Sein Leben geben: nobel für etwas sterben oder konsequent für etwas leben? Die Herausforderung der Pubertät ist es, zu untersuchen, ob die erste Naivität des radikalen kindlichen Hingebens definitiv abgelegt werden muss in Hinblick auf das Erwachsen-Werden oder dass sie in einer zweiten Naivität (Paul Ricœur) als junge Erwachsene erneut entdeckt und sinnvoll-kritisch erlebt werden kann. Diese Lebensaufgabe hört nie auf: Immer wieder muss der Mensch sich der existentiellen Frage vergewissern, wie er seine jugendliche Leidenschaft und Sehnsucht in neuen Lebensabschnitten verstehen und realisieren kann, im Spannungsfeld von ‚idem‘ und ‚ipse‘ (Paul Ricœur), von dem, der er ist und dem, der er werden kann, ohne sich selbst zu verlieren. Die vier Momente (verlieren, aufbrechen, Einsamkeit erfahren und neue Horizonte entdecken) gehören generisch zu diesem Prozess der erwachsenen Selbstfindung.

Auch theologisch ist diese Reise relevant und interessant: Der junge Mensch hat ein Recht auf eine Auszeit, sich vom kindlichen Glauben zu verabschieden, eine Zeit worin alles neu entdeckt werden kann, worin die Einsamkeit der eigenen unvollkommenen Entscheidung weh tut und worin sich neue Vertrauenshorizonte zeigen. Es ist eine theologische Probezeit, weg vom traditionellen und selbstverständlichen Glauben und zugleich offen für die bewusste Aussetzung des Nicht-Glaubens. Die praktische Theologin Heather Walton umschreibt die o.g. „willing suspension of disbelief“ als einen Prozess von

„risk taking, adventure and artistry. We fashion knowledge creatively when faced by the challenge of the unknown (...). The ‘willing suspension of dis-

²⁵⁵ J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, S. 203.

belief' is a necessary part of the process of opening ourselves up to new possibilities and ways of thinking/acting."²⁵⁶

Frei schweben zu können zwischen dem, was war und was kommen wird, zwischen kindlicher Sicherheit und erwachsener Unsicherheit, zwischen vergangenem Wissen und (Noch-)Nicht-Wissen („Mal sehen!“) ist ein Recht des Jugendlichen, ich betrachte es hier als ein Recht auf theologischen Agnostizismus. Erneutes Vertrauen finden, sich erneut hingeben (nicht mehr als Kind, sondern in einer zweiten revidierten Naivität), die Selbstkritik bestehen und das Geheimnis des eigenen Lebens wieder entdecken und leben, gehören wesentlich zu den Entwicklungsaufgaben des Jugendlichen.

3. Theologisieren *mit* Jugendlichen als elementare Handlungsform in der Jugendpastoral

Der religionspädagogische Königsweg, um mit dem jugendlichen Agnostizismus in der Pastoral umzugehen, besteht darin, diese Entwicklung von der ersten zur zweiten Naivität kommunikativ ernst zu nehmen und womöglich sensibel zu unterstützen – ohne Vereinnahmung einerseits und Disqualifikation andererseits. Es kommt darauf an, den impliziten Agnostizismus erstmal so im Raum stehen zu lassen, Jugendlichen Auszeit für Experiment und Alternative zu verleihen. In jugendpastoralen Settings kann man *mit* Jugendlichen die generativen agnostizistischen Themen festlegen²⁵⁷, *mit* ihnen Raum schaffen für Kritik am eigenen Kindesglauben²⁵⁸

²⁵⁶ Donald Schön, zitiert in H. Walton, *Writing Methods in Theological Education*, London, SCM Press, 2014, S. xix.

²⁵⁷ „Dieser Prozess der Themensuche aber kann weder von den Heranwachsenden noch von den Religionslehrkräften allein oder im Voraus abschließend gelöst, allenfalls durchdacht vorbereitet werden. Er ist nämlich Sache des Theologisierens selbst, das sich seiner selbst und seiner Themen bewusst werden muss. Der Prozess der Themensuche ist also als genuine, erste und basale Aufgabe des Unterrichtsprozesses selbst zu verstehen. (. . .) Die Generierung von (explizit) theologischen Themen geschieht im Interaktionsprozess mit den Jugendlichen selbst“ [V.-J. Dieterich, *Themen der Jugendtheologie. Spurensuche für den theologischen Dialog mit Jugendlichen*, in T. Schlag & F. Schweitzer, u.a., *Jugendtheologie: Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012, 45–58, hier S. 53].

²⁵⁸ P. Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, München/Stuttgart, Kösel/Calwer, 2012, meint, dass der „ruhende Glaube“ (S. 36) von Jugendlichen

und mit ihnen eine Vielfalt an neuen Wegen eines Theologisierens „unter Jugendlichen“²⁵⁹ entwickeln. „Überspitzt könnte man behaupten: Je radikaler die Traditionsvergessenheit, desto notwendiger ist theologische Reflexion. Besondere Bedeutung für diesen Reflexionsprozess aber hat die Kommunikation interindividueller Differenzen in der gegenwärtigen Lebenswelt, in unserem Fall: Der theologische Dialog zwischen den Jugendlichen selbst.“²⁶⁰

Mehr als der schulische Religionsunterricht²⁶¹ bietet die Jugendpastoral einen *safe space*, um sich mit der Möglichkeit einer agnostizistischen Position auseinanderzusetzen. In dem Zusammenspiel mit anderen Jugendlichen kann die Verabschiedung des kindlichen Glaubens, die Konfrontation mit Einbruchstellen des Glaubens und die prophetische Kraft des Glaubens (was ist „gerecht“ eher als was ist „machbar“?, so Dorothee Sölle, siehe oben) ausprobiert werden und anhand hermeneutisch-irritierender Handlungs- und Denkanstöße und im Gespräch mit ehrlichen Erwachsenen aktiviert werden. Ein möglicher Weg dazu ist eine performative Didaktik, die Raum für Experiment, *Storytelling* und konzeptuelle Metareflexion schafft.²⁶²

Implizit-theologisch relevante Erfahrungen können performativ inszeniert werden, narrativ verdichtet und explizit-theologisch konzeptualisiert und eventuell angeeignet werden. Obwohl Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer eher skeptisch sind über eine mögliche „Fundierung“ der JT in der performativen Didaktik²⁶³ und Gerhard Büttner argumentiert, dass „die Aussagen am ehesten dann [als JT] gelten [können], wenn sie auf Theo-

mit wohlgewählten didaktischen und methodischen Impulsen aktiviert werden kann.

²⁵⁹ Veit-Jakobus Dieterich, zitiert in T. Faix, *Deutungsmuster jugendlicher Spiritualität. Semantik als Grundlage jugendtheologischer Überlegungen*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 49–70, hier S. 65.

²⁶⁰ H. Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 155–164, hier S. 163.

²⁶¹ Vgl. R. Englert, *Religionsunterricht reicht nicht. Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen*, in *Religionspädagogische Beiträge* (2019) # 80, 5–14.

²⁶² In Thema 6 (Performance) wurde diese Didaktik als „Pilgerdidaktik“ vorgestellt und erörtert.

²⁶³ Vgl. T. Schlag & F. Schweitzer, u.a., *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – Kritische Diskussion*, S. 172. Autoren wie Bernhard Dressler, Bernhard Grümme, Mirjam Schambeck, Henrik Simojoki und Heinz Streib werden aus verschiedenen Gründen als Fürsprecher für eine performative Herangehensweise genannt (vgl. T. Faix & U. Riegel, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen*, S. 18–19).

logumena der Bibel und der christlichen Tradition beziehbar sind“²⁶⁴ und „only the use of theological language fills the concepts with reference and meaning“, ²⁶⁵ bleibt die Herausforderung aufrecht, sich explizit *mit* Jugendlichen performativ und narrativ auf die Möglichkeit des Agnostizismus einzulassen, wie auf eine „Einübung in einen nicht-traditionalen Umgang mit Tradition.“²⁶⁶ Ersichtlich sollte sein, dass die konzeptuelle Metareflexion die performative Erfahrung und den narrativen Erfahrungsaustausch auch vernichten kann (der Begleiter/die Begleiterin sollte also sensibel mit Reden und Schweigen umgehen).²⁶⁷ Und zweitens sollte die Vielfalt von möglichen Antwortweisen als positiv anerkannt werden, so Katharina Kammeyer:

„Deutlich wird, dass die Methode der Binnendifferenzierung und die theologische Absicht, eine Pluralität von Theologien zu eröffnen, sich entsprechen: Methoden, die auf individuelle Lernwegen eingehen, fördern ein Theologieverständnis, das von der Pluralität der Deutungsmöglichkeiten lebt. Diese Pluralität miteinander zu diskutieren (...), ist zentrales Element von theologischen Gesprächen. Wenn das Gespräch also die Verschiedenheit selbst thematisiert, ist eine neue Ebene, eben die Meta-Ebene, erreicht.“²⁶⁸

4. Agnostizismus, Jugendpastoral und Kirche?

Performativ-erprobende, narrativ-verdichtete und kritisch-reflektierte JT, „unter dem Vorzeichen des Agnostizismus“, ist Theologie. Sie ist eine Erfahrung ersten Grades (Modus 1) und eine Reflexion zweiten Grades

²⁶⁴ G. Büttner, *Theologisieren als Grundfigur der praktischen Theologie*, in V.-J. Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012, 51–69, hier S. 67.

²⁶⁵ „According to Wittgenstein, the specific rules of the language game that govern the use of a word can be understood as a ‚grammar‘, which assigns a place to the single elements of thinking and which also indicates the relation towards reality“ [G. Büttner, *How Theologizing With Children Can Work*, in *British Journal of Religious Education* 29 (2007) 127–139, hier S. 132].

²⁶⁶ R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, Kösel Verlag, 2007, S. 82.

²⁶⁷ Vgl. G. Büttner, *Theologisieren als Grundfigur der praktischen Theologie*, S. 64–66.

²⁶⁸ K. Kammeyer, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in V.-J. Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, 191–210, hier S. 199.

(Modus 2) des Prozesses, „durch den die eigene Religiosität und das religiöse Profil der eigenen religiösen Gemeinschaft hermeneutisch-diskursiv zustande gekommen ist.“²⁶⁹ Wesentlich gehört dieses Experiment zum Aufgabenbereich der kirchlichen Jugendpastoral im engeren Sinne und der Kirche im breiteren Sinne. Die Kirche ist nicht nur eine *ecclesia docens*, sondern auch eine *ecclesia discens*, eine Lerngemeinschaft, in der alle von und mit einander lernen können und sollten. JT unter dem Vorzeichen des Agnostizismus „gibt zu denken“ in der Kirche. Sie ist zum Beispiel nicht nur „Vorfeldarbeit zum synodalen Prozess“ der Jugendsynode 2018, sondern „mittendrin“ verortet.²⁷⁰ Letztendlich handelt es sich hier, so Thomas Schlag, um die *street credibility* der Kirche in der Jugendkultur.²⁷¹ Die Theologie von Jugendlichen soll mit den Jugendlichen auf Augenhöhe wahrgenommen, gedeutet und weiterentwickelt werden als eine neue Theologie für Jugendliche – inklusive ihrer frommen, begeisterten, kritischen, kreativen und abstinenter Dimensionen.²⁷² Es gibt also noch viel Arbeit zu tun, um die immer neue und kreative Wirkung des heiligen Geistes in der Lebenswelt von Jugendlichen zu verstehen.

Die historische Herausforderung ist imposant. „Das II. Vatikanum hatte sich als eines seiner Hauptziele die ‚Verheutigung‘ von Kirche gesetzt – die Öffnung für die moderne Welt. Auf Jugendpastoral bezogen heißt Kirche in der Welt zu sein vor allem Kirche für und mit jungen Menschen zu sein. Sie haben Anteil am Gemeinsamen Priestertum der Gläubigen und Anteil an der Sendung der Kirche. Der Synodenbeschluss [= Würzburger Synode 1975, BR] setzt insofern einen bleibenden Qualitätsstandard, indem es nach dem Synodenbeschluss in Deutschland keine ernst genommenen Entwürfe oder Leitlinien von Jugendarbeit mehr [gibt], die nicht gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen, Lebenslagen und Lebenswelten junger Menschen und sozialpsychologische und sozialpädagogische An-

²⁶⁹ H. Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, S. 163.

²⁷⁰ Vgl. B. Roebben, J. Bartz, L. Otte & K. Welling, *Jugendtheologie als Vorfeldarbeit zum synodalen Prozess? Grundannahmen und Konkretisierungen*, in *Lebendige Seelsorge* 69 (2018) 249–254.

²⁷¹ T. Schlag, *Glaube zur Sprache bringen – Gemeinde bilden. Jugendtheologische Erwägungen zum Grundauftrag evangelischer Bildung*, in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010) 194–208, hier S. 198.

²⁷² Vgl. P.C. Höring, *Jugendlichen begegnen. Ein Arbeitsbuch* (Praktische Theologie Heute 152), Stuttgart, Kohlhammer, 2017.

sätze und Erkenntnisse konzeptionell integrieren.“²⁷³ Und was bleibt? „Ein unabschließbarer, kreativer jugendtheologischer Bildungsprozess und Religionspädagog*innen [und Jugendseelsorger*innen, BR], die den Jugendlichen auf Augenhöhe und mit hermeneutischer Demut begegnen.“²⁷⁴

Ausblick

In einem Buch von Adolf Exeler und Norbert Mette über die pastoraltheologische Rezeption des 2. Vatikanischen Konzils in der Volkskirche Deutschlands in der Zeit der Würzburger Synode habe ich eine interessante Entdeckung gemacht. Die traditionelle Dreiteilung im Konzept der Kinder- und Jugendtheologie – von, mit und für Kinder(n) und Jugendliche(n) – fand ich hier auf eine sogenannte Theologie des Volkes angewandt. In dem Buch wird durch den Autoren „[mit dem Konzept „Theologie *des* Volkes“, BR] (. . .) nicht eine bevormundende Theologie *für* das Volk, sondern eine Theologie *mit* dem Volk [angezielt].“²⁷⁵ 45 Jahren später bleibt die Aufgabe einer Theologie auf Augenhöhe von suchenden Menschen – von suchenden Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Senioren – noch immer offen, *work in progress*. Vielleicht ist die spannendste Definition dieser Aufgabe wohl von der Hand von Johann Baptist Metz in demselben Buch:

„Kaum etwas nämlich braucht meines Erachtens die Theologie mehr als die in den Symbolen und Erzählungen der Leute sich selbst niederschlagende religiöse Erfahrung, nichts braucht sie mehr, wenn sie nicht an ihren eigenen Begriffen verhungern will, die so selten Ausdruck neuer religiösen Erfahrungen sind und so oft bloß Begriffe früherer Erfahrungen reproduzieren.“²⁷⁶

²⁷³ Arbeitsstelle für Jugendseelsorge, „*An Jesus Christus Maß nehmen*“. *Handlungsfelder der Jugendpastoral*, Düsseldorf, AfJ, 2017, S. 6.

²⁷⁴ H. Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, S. 164.

²⁷⁵ A. Exeler, *Vom sprachmächtigen Glauben zur „Theologie des Volkes“*, in A. Exeler & N. Mette (Hg.), *Theologie des Volkes*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag, 1978, 13–40, hier S. 16.

²⁷⁶ Johann Baptist Metz, zitiert in Ebd., S. 31.

Epilog

Im Zusammenspiel von Kontext, Thema und Konzept ist dieses Buch entstanden. Hochkarätige Orte und Begegnungen, generative Forschungsthemen und didaktische Konzepte für eine sinnvolle Praxis wurden hier miteinander verwoben. Die Tabelle spiegelt die Reise wider, die ich als Religionspädagoge in der Praxis und in meinem Kopf, im Hörsaal und im Schul- und Gemeindealltag unternommen habe.

	Thema	Kontext	Konzept
1	Korrelation	New York City, 2015	Korrelationsdidaktik
2	Inklusion	Wien, 2001	Inklusionsdidaktik
3	Interpretation	Stellenbosch, 2022	Lernen in der Gegenwart des Anderen
4	Charakter	Paris, 1992	Moralische Bildung
5	Narration	Amsterdam, 1983	Erinnerungslernen / Bibeldidaktik
6	Performance	Leuven, 2020	Performatives Lernen
7	Spiritualität	Köln, 2017	Theologisieren mit Kindern / Jugendlichen

Dass es sich dabei um eine persönliche Erkundung der Landschaft handelt, die in einer eigenen religionspädagogischen Kartographie gipfelt, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Schließlich betritt und bearbeitet niemand einen Forschungsbereich unvoreingenommen. Und in der laufenden Forschung geht es ständig um Positionierung. Diejenigen, die sich intellektuell engagieren, müssen daher über die Entscheidungen, die sie treffen, Rechenschaft ablegen und sich der Intuitionen, Leidenschaften und Bestrebungen, die ihr Engagement prägen, bewusst sein. Meine Kartographie liegt also auf dem Tisch. Die Tatsache, dass andere Forscher*innen alternative Positionen in diesem Forschungsgebiet vertreten, ist für mich eine Quelle kritisch-konstruktiver Inspiration.

In der aktuellen Krisensituation ist es wichtig, die Köpfe zusammenzustecken und zu prüfen, wo die gemeinsamen Herausforderungen in der religiösen Bildung liegen. Einbildungskraft ist heute gefragt, um die globalen Übergänge so zu bewältigen, dass Wissen und Persönlichkeitsbildung – Wissen und Gewissen – sich gegenseitig bereichern. Ich selbst sehe den Entwicklungen in der Welt der künstlichen Intelligenz gespannt, aber auch mit einer gewissen Besorgnis entgegen – insbesondere in Bezug auf die Fragen der menschlichen Singularität, der partikularen Gemeinschaftsbildung und der universalen (sprich: globalen) Gerechtigkeit. Um es mit den Worten des gemeinsamen Forschungsprojekts unserer theologischen Fakultät in Bonn zu sagen: Inmitten von Ambiguitätserfahrungen und Prozessen der Identitätsentwicklung (von Menschen und Gemeinschaften) werden Sinnentwürfe benötigt, die diese transformative Dynamik in der Gesellschaft moralisch und spirituell begleiten und Orientierung bieten können.

In die Zukunft zu blicken, zuversichtlich zu hoffen, dass diese auch verlässlich ist, d.h. dass in ihr die Lebensfähigkeit des Menschen und der menschlichen Gemeinschaft gewährleistet ist, ist eine Aufgabe. Hoffnung ist eine Entscheidung. Die Entscheidung für die Zukunft ist eine Frage der Ausdauer, die mit menschlichem Unternehmungsgeist einerseits und ultimativem Vertrauen andererseits einhergeht. Immanenz und Transzendenz, Engagement und Glaube, Politik und Mystik nähren sich in diesem Hoffnungsgeschehen gegenseitig. Eine solide religiöse Bildung trägt zu einer klaren Sicht, einem scharfen Urteilsvermögen und einem zielgerichteten Handeln in diesem Spannungsfeld bei.

In diesem Buch habe ich mich bewusst für eine theologische Perspektive entschieden. Ich bin mir bewusst, dass sich mein Ansatz von einem religionswissenschaftlichen Ansatz unterscheidet. Dennoch bin ich der Meinung, dass die Frage nach dem Spannungsfeld Immanenz-Transzendenz in der konkreten pädagogischen Praxis nicht umgangen werden kann. Kinder und Jugendliche stellen ultimative Fragen über die Zukunft, das Leid, das Vertrauen und die Hoffnung. Lehrkräfte und Katechet*innen sind aufgefordert, zu antworten und sich zu positionieren. Unabhängig davon, ob ihre Antwort eine religiöse Perspektive beinhaltet oder nicht, ob ihre Position theistisch, atheistisch, agnostisch oder anders ist, Tatsache ist, dass die Fragen gestellt werden und ein Beweis für die Lebendigkeit des Diskurses sind. Der Schwerpunkt meiner Argumentation liegt in diesem Buch

nicht auf der konfessionellen, sondern auf der theologischen Ausrichtung der religiösen Bildung, die u.a. als komparativ-theologisch (religions-übergreifend), öffentlich-theologisch (religions-engagiert) oder spirituell-theologisch (religions-verbindend) spezifiziert werden kann. Es liegt auf der Hand, dass sowohl für die großen religiösen Traditionen und Institutionen als auch für die nichtreligiösen philosophischen Traditionen und Institutionen noch viel zu tun ist, um ihr „semantisches Potenzial“ (Jürgen Habermas) auf diese hermeneutisch-pädagogische Weise vielen zugänglich zu machen.

Vielleicht sollten die institutionellen Religionen selbst mit dieser Arbeit beginnen, so der jüdische Religionsphilosoph Abraham Joshua Heschel. Er schrieb darüber im Jahr 1955, also vor fast 70 Jahren:

„Wenn bloßes Lippenbekenntnis an die Stelle des Glaubens tritt, Disziplin echte Verehrung ersetzen muss und Gewohnheit Liebe, wenn man die Krise der Gegenwart nicht sehen will wegen der glänzenden Vergangenheit, wenn Glaube zum Erbstück wird statt zur lebendigen Quelle, wenn die Religion nur noch mit der Stimme der Autorität spricht und nicht mehr mit der Stimme des Mitleids – dann ist ihre Botschaft sinnlos geworden.

Religion ist ein Antwort auf die letzten Fragen des Menschen. Sobald uns letzte Entscheidungsfragen gleichgültig werden, verliert die Religion ihre Bedeutung und gerät in die Krise. Erste Aufgabe der Religionsphilosophie ist es, die Fragen wiederzuentdecken, auf welche die Religion eine Antwort gibt. Die Untersuchung muss beides tun: das menschliche Bewusstsein erforschen und die Lehren und Verhaltensweisen der religiösen Tradition.“²⁷⁷

Die kartografische Arbeit in diesem Buch kann als ein bescheidener religionspädagogischer Beitrag zu dieser Spurensuche betrachtet werden.

²⁷⁷ A.J. Heschel, *Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums*, Neukirchen-Vluyn, Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins, 2000 (5. Auflage), S. 3.

Nachweis der Erstveröffentlichungen

Wie in der Einleitung erwähnt, sind die Artikel dieses Buches aus zehn Jahren Forschung zusammengetragen, teilweise überarbeitet und/oder erweitert und jeweils mit einer kartografischen Einführung versehen.

Thema 1 – Überarbeitete Fassung von „What if God was one of us?“

Über die Theologizität religiöser Bildung in der Schule, in D.T. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn und A. Obermann (Hg.), *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen* (Festschrift Michael Meyer-Blanck), Berlin/Boston, Walter de Gruyter, 2020, 385–401.

Thema 2 – Überarbeitete und erweiterte Fassung von B. Roebben, „Das Wort kehrt nicht leer zurück“ – *Biblisch-theologische Leseschlüssel einer inklusiven Religionspädagogik*, in S. Pemsel Maier & M. Schambeck (Hg.), *Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2014, 167–185.

Thema 3 – Überarbeitete und erweiterte Fassung von Kapitel 5 („Kommunikation“) aus B. Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2016, S. 87–106.

Thema 4 – Überarbeitete und erweiterte Fassung von B. Roebben, *Hoffnung generieren für die inklusive Schule. Eine Reflexion aus pädagogischer, didaktischer und theologischer Perspektive*, in A. Lehner-Hartmann, T. Krobath, K. Peter & M. Jäggle (Hg.), *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Bd. 15), Wien, Vienna University Press, 2018, S. 349–359.

Thema 5 – Überarbeitete und erweiterte Fassung von B. Roebben, *Sakrale Schriften in säkularen Schulräumen. Ein Erfahrungsbericht*, in S. Horstmann & G. Taxacher (Hg.), *Theologische Objekte. Gottes Bezug*

zur Wirklichkeit. Festschrift für Thomas Ruster, Regensburg, Verlag Friedrich Pustet, 2021, S. 59–64.

Thema 6 – B. Roebben, *Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten*, in *Religionspädagogische Beiträge* # 83 (2020), S. 98–105.

Thema 7 – B. Roebben, *Agnostizismus als Erprobungsraum. Über Theologisieren mit Jugendlichen in der Jugendpastoral*, in O. Reis, H. Roese, T. Schlag & P. Höring (Hg.), „Weil man halt ja nebenbei so etwas gelernt hat“ – *Lernortspezifische Jugendtheologie in Schule und Gemeinde* (JaBuKiJu 4), Stuttgart, Calwer Verlag, 2020, S. 144–155.

Literaturverzeichnis

- Peter Adriaenssens, *Laat ze niet schieten. Geef de grens een plaats in het leven van jongeren*, Tielt, Lannoo, 2010.
- Geir Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster, Waxmann, 2010.
- Hanan A. Alexander, *Taking Back the Public Square. Peaceful Coexistence through Pedagogies of the Sacred, of Difference, and of Hope*, in *Religious Education* 114 (2019) 417–423.
- Stefan Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2011.
- Maurice Andree & Maike Domsel, *Die Paradigmen der Compassion und Freiheit als Bindeglieder zwischen Theologie und Ethik?*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 30 (2022) 1, 110–127.
- Samuel P. Ango & E. Rutoro, *Art. Education*, in S.B. Agang, J.H. Hendriks & D. Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 143–155.
- Arbeitsstelle für Jugendseelsorge, „An Jesus Christus Maß nehmen“. *Handlungsfelder der Jugendpastoral*, Düsseldorf, AfJ, 2017.
- Jeff Astley, *A Theological Reflection on the Nature of Religious Truth*, in J. Astley et al. (eds.), *Teaching Religion, Teaching Truth. Theoretical and Empirical Perspectives*, Oxford, Peter Lang, 2012, 241–262.
- Ingo Baldermann, *Einführung in die biblische Didaktik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.
- Janieta Bartz, *Jugendpastoral auf neuen Wegen: der XXVIII. Weltjugendtag in Rio de Janeiro und sein Beitrag für die Kirche vor Ort*, Münster, LIT Verlag, 2017.
- Janieta Bartz & Thomas Bartz, *Recognizing and Acknowledging Worldview Diversity in the Inclusive Classroom*, in *Education Sciences* 8 (2018) 4.

- Tom Beaudoin, *Witness to Dispossession. The Vocation of the Postmodern Theologian*, Maryknoll, Orbis Books, 2008.
- Horst Klaus Berg, *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, Stuttgart, Kösel/Calwer, 2000.
- Peter Berger, *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Boston/Berlin, De Gruyter, 2014.
- Reimund Bieringer, *The Normativity of the Future. The Authority of the Bible for Theology*, in *Bulletin ET* 8 (1997) 52–67.
- Gert Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*, Culembourg, Phronese, 2015.
- Gottfried Bitter, *Spiritualität als geistlicher Lebensstil*, in M. Langer & W. Verburg (Hg.), *Zum Leben führen. Handbuch religionspädagogischer Spiritualität*, München, DKV, 2007, 15–44.
- Erik Borgman, *Leren leren: een spiritualiteit van het zoeken naar sporen van God*, in J. De Vriese & J. Bulckens (red.), *Ongehoord anders. Eigentijdse spiritualiteit*, Leuven, Acco, 1992, 65–81.
- Reinhold Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Darmstadt, WBG, 2011.
- Mary C. Boys, *Learning in the presence of the other*, in *Religious Education* 103 (2008) 502–506.
- Marcel Braekers, *Meister Eckhart. Mysticus van het niet-wetende weten*, Averbode, Altiora, 2007.
- Oddrun Bråten, *Are Oranges the only Fruit? A Discussion of Comparative Studies in Religious Education in Relation to the Plural Nature of the Field*, in M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (eds.), *Religious Education at Schools in Europe* (Part 3: Northern Europe), Göttingen, Vienna University Press, 2014, 19–43.
- Rutger Bregman, *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*, Hamburg, Rowohlt Verlag, 2020.
- Walter Brueggemann, *The Creative Word. Canon as a Model for Biblical Education*, Philadelphia, Fortress Press, 1982.
- Martin Buber, *Autobiographische Fragmente*, in P.A. Schilpp & M. Friedman (eds.), *Martin Buber* (Philosophen des 20. Jahrhunderts), Stuttgart, Kohlhammer, 1963.

- Roger Burggraeve, *Geen toekomst zonder kleine goedheid. Naar genereus samenleven in verantwoordelijkheid vanuit Emmanuel Levinas*, Antwerpen/Heeswijk, Halewijn/Berne Media, 2020.
- Roger Burggraeve, *Baarmoederlijkheid van mens en God*, Antwerpen, Halewijn, 2021.
- Gerhard Büttner, *How Theologizing With Children Can Work*, in *British Journal of Religious Education* 29 (2007) 127–139.
- Gerhard Büttner, *Theologiseren als Grundfigur der praktischen Theologie*, in V.-J. Dieterich (Hg.), *Theologiseren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012, 51–69.
- Gerhard Büttner, Hanna Roose & Thomas Schlag (Hg.), „Was ist für dich der Sinn?“ *Kommunikation des Evangeliums mit Kindern und Jugendlichen* (Ja-BuKiJu 1), Stuttgart, Calwer, 2018.
- John D. Caputo, *Hoping against Hope. Confessions of a Postmodern Pilgrim*, Minneapolis (MN), Fortress Press, 2015.
- Johann Amos Comenius, *Große Unterrichtslehre* [übersetzt und annotiert von Julius Beeger], Leipzig 1872.
- Shannon Craig Snell, *The Empty Church. Theater, Theology and Bodily Hope*, Oxford, Oxford University Press, 2014, S. 143.
- Terrence Copley, *Non-Indoctrinary Religious Education in Secular Cultures*, in *Religious Education* 103 (2008) 22–31.
- Nuraan Davids & Yusef Waghid, *Teaching and Learning as a Pedagogic Pilgrimage. Cultivating Faith, Hope and Imagination*, Milton Park, Routledge, 2019.
- Guido de Bruin & Jos Waltmans, *De bijbel op school. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het protestants-christelijk onderwijs*, Woerden, Verus, 2017 – <https://www.verus.nl/publicaties/de-bijbel-op-school> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2022).
- Henk de Roest, *Collaborative Practical Theology. Engaging Practitioners in Research on Christian Practices*, Leiden, Brill, 2020.
- Anuna De Wever & Kyra Gantois, *Wij zijn het klimaat. Een brief aan iedereen*, Amsterdam, De Bezige Bij, 2019.
- Kim de Wildt, *With All Senses: Something for Body and Mind. An Empirical Study of Religious Ritual in School*, Jena, Edition Paideia, 2014.

- Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, Stuttgart, Calwer, 2012.
- Veit-Jakobus Dieterich, *Themen der Jugendtheologie. Spurensuche für den theologischen Dialog mit Jugendlichen*, in Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, u.a., *Jugendtheologie: Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012, 45–58.
- Maike Maria Domsel, *Hinter dem Horizont. Zum spirituell-religiösen Selbstverständnis von Religionslehrkräften*, Stuttgart, Kohlhammer, 2023.
- Bob Dylan, *Chronicles Volume One*, London, Simon & Schuster, 2004.
- Jean Ehret, *Religionen und Schulen: eine bleibende Herausforderung*, in J. Ehret und J.-L. Zeien (Hg.), *Herausforderung Religion(en) und Schule(n)*, Berlin, Logos, 2018, 109–150.
- Rudolf Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche: Plädoyer für einen ‚ehrenhaften‘ Abgang*, in G. Hilger & G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion*, München, Kösel, 1993, 97–110.
- Rudolf Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, Kösel Verlag, 2007.
- Rudolf Englert, *Religionsunterricht reicht nicht. Eine Reaktion auf die gewandelte Architektur des Religiösen*, in *Religionspädagogische Beiträge* (2019) # 80, S. 5–14.
- Adolf Exeler, *Vom sprachmächtigen Glauben zur „Theologie des Volkes“*, in A. Exeler & N. Mette (Hg.), *Theologie des Volkes*, Mainz, Matthias-Grünwald-Verlag, 1978, 13–40.
- Tobias Faix, Ulrich Riegel & Tobias Künkler, *Theologien von Jugendlichen: Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Münster, LIT Verlag, 2015.
- Tobias Faix, *Deutungsmuster jugendlicher Spiritualität. Semantik als Grundlage jugendtheologischer Überlegungen*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 49–70.
- Forschungsgruppe REMEMBER, *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse* (Religionspädagogik Innovativ, 35), Stuttgart, Kohlhammer, 2020.
- James Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*, San Francisco, Harper & Row, 1984.

- Paulo Freire, *Bildung und Hoffnung*, Münster, Waxmann, 2007.
- Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*, München/Stuttgart, Kösel/Calwer, 2012.
- Petra Freudenberger-Lötz, Friedhelm Kraft & Thomas Schlag (Hg.), „Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut“. *Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie* (JaBuJu 1), Stuttgart, Calwer, 2013.
- Ruard Ganzevoort, *Bijbel – biografie – breukmomenten. De Sagrada Familia als metafoor*, in J. De Tavernier, (Hg.), *De bijbel en andere heilige boeken: verhalen om van te leven?*, Leuven/Voorburg, Acco, 2004, 153–168.
- Claudia Gärtner, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2015.
- Claudia Gärtner, *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*, Bielefeld, Transcript, 2020.
- Aaron J. Ghiloni, *Interreligious education: what would Dewey do?*, in *Religious Education* 106 (2011) 476–493.
- Aaron J. Ghiloni, *John Dewey among the Theologians*, New York, Peter Lang, 2012.
- Bernhard Grümme, *Bildungsgerechtigkeit: eine religionspädagogische Herausforderung*, Stuttgart, Kohlhammer, 2011.
- Bernhard Grümme, *Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012.
- Hans-Martin Gutmann & Norbert Mette, „As if there were a God“. *The things you have to do when you study theology*, in H.-G. Ziebertz, u.a. (eds.), *The Human Image of God*, Leiden Brill, 2001, 249–261.
- Jürgen Habermas, *Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1992.
- Anna Halsall and Bert Roebben, „Intercultural and Interfaith Dialogue Through Education“, *Religious Education* 101 (2006) 443–452.
- Kathrin Hanneken, „Da habe ich mich wieder gefunden“. *Bibliodramatische Elemente und Theologisieren im inklusiven Religionsunterricht der Gesamtschule*, in K. Kammeyer, E. Zonne & A. Pithan (Hg.), *Inklusion und Kindertheologie*, Münster, Comenius, 2014, 173–186.

- David T. Hansen, *Exploring the Moral Heart of Teaching. Toward a Teacher's Creed*, New York/London, Teachers College at Columbia University, 2001.
- David T. Hansen, *Dewey and cosmopolitanism*, in *Education and Culture* 25 (2009) 126–140.
- David T. Hansen, *The Teacher and the World. A Study of Cosmopolitanism as Education*, New York, Routledge, 2011.
- David T. Hansen, *Among School Teachers: Bearing Witness as an Orientation in Educational Enquiry*, in *Educational Theory* 67 (2017) 9–30.
- Václav Havel, *Brieven aan Olga. Overdenken uit de gevangenis*, Baarn, De Fontein, 1990⁷.
- David Hay and Rebecca Nye, *The Spirit of the Child*, London, Harper Collins, 1998.
- Chris A.M. Hermans, *Participatory Learning. Religious Education in a Globalizing Society*, Leiden/Boston, Brill, 2003.
- Abraham Joshua Heschel, *Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums*, Neukirchen-Vluyn, Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins, 2000 (5. Auflage).
- Etty Hillesum, *Das denkende Herz der Baracke. Die Tagebücher von Etty Hillesum 1941–1943*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2014.
- Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1994.
- Patrik C. Höring, *Jugendlichen begegnen. Ein Arbeitsbuch* (Praktische Theologie Heute 152), Stuttgart, Kohlhammer, 2017.
- Robert Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, London, Hodder and Stoughton, 1997.
- Martin Jäggle, Thomas Krobath, Helena Stockinger & Robert Schelander (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
- Jan Jans, *Zichzelf als naaste*, in K-W. Merks & N. Schreurs (Hg.), *De passie van een grensganger. Theologie aan de vooravond van het derde millennium*, Baarn, Ten Have, 1997, 227–236.
- Janieta Jesuthasan, „Warum heilt mich dieser Jesus nicht?“ *Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46–52) und die Erfahrungswelt sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht* – www.pastoralis.org/r

echerche-n-12-janieta-jesuthasan-warum-heilt-mich-dieser-jesus-nicht/ (zuletzt abgerufen am 27.11.22).

Hans Joas, *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2004.

Katharina Kammeyer, *Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse*, in V. Elsenbast, M. Otte & A. Pithan (Hg.), *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, Münster, 2013, 15–27.

Katharina Kammeyer, *Theologisieren in heterogenen Lerngruppen*, in V.-J. Dietrich, *Theologisieren mit Jugendlichen. Ein Programm für Schule und Kirche*, 191–210

Katharina Kammeyer, Bert Roebben and Britta Baumert (Hg.), *Zu Wort kommen. Narration als Zugang zum Thema Inklusion*, Stuttgart, Kohlhammer, 2015.

Navid Kermani, *Ungläubiges Staunen. Über das Christentum*, München, C.H. Beck, 2017.

Navid Kermani, *Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen*, München, Hanser Verlag, 2022.

Marina Kiroudi, *Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen und Perspektiven* (Eastern Church Identities, Bd. 6), Paderborn, Schöningh/Brill, 2021.

Peter Kliemann, *Tübingen, Europa und zurück. Religionsunterricht im internationalen Kontext*, Stuttgart, Calwer, 2019.

Fedor Kozyrev, *The Roles of Dialogue in Religious Education. A Russian Perspective*, in D. Bates, G. Durka & F. Schweitzer (eds.), *Education, Religion and Society. Essays in Honour of John M. Hull*, London/New York: Routledge, 2006, 215–227.

Ulrich Kropač & Ulrich Riegel (Hg.), *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2020.

Tobias Künkler, *Jugendtheologie in allgemeinpädagogischer Perspektive. Eine kritische Kommentierung*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 225–235.

Harry Kunneman, *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*, Amsterdam, SWP Publishers, 2005.

Herman Lombaerts & Didier Pollefeyt (eds.), *Hermeneutics and Religious Education*, Leuven/Paris, Peeters, 2004.

- Herman Lombaerts, *Godsdienstonderricht als communicatieve gebeurtenis*, in H. Lombaerts & B. Roebben, *Godsdienst op school in de branding. Een tussentijdse balans* (Cahiers voor Didactiek 7), Deurne, Wolters Plantyn, 2000, 81–107.
- Gabriel Marcel, *Homo Viator. Introduction to a Metaphysics of Hope*, Chicago, Henry Regnery Company, 1951 (Übersetzung von Emma Craufurd).
- Carlo M. Martini, *Jerusalemer Nachtgespräche. Über das Risiko des Glaubens*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2008.
- Jan Masschelein en Maarten Simons, *Globale immuniteit. Een kleine cartografie van de Europese ruimte voor onderwijs*, Leuven, Acco, 2003.
- Johnson E. Mbillah, *Art. Interfaith Relations*, in S.B. Agang, J.H. Hendriks & D. Foster (eds.), *African Public Theology*, Bukuru/Carlisle, Hippo Books/Langham Publishing, 2020, 257–266.
- Bernard McGinn, *Mystical Language in Meister Eckhart and his Disciples*, in *Medieval Mystical Theology* 21 (2012) 214–232.
- Charles F. Melchert, *Wise Teaching. Biblical Wisdom and Educational Ministry*, Harrisburg: Trinity Press, 1998.
- Hans Mendl (Hg.), *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, Stuttgart, Kohlhammer, 2016.
- Thomas Merton, *The Seven Storey Mountain. An Autobiography of Faith*, Orlando et. al., Harcourt, 1998.
- Norbert Mette, *Religionspädagogik*, Düsseldorf, Patmos, 1994.
- Norbert Mette, *Praktisch-Theologische Erkundungen II*, Münster, LIT Verlag, 2007.
- Norbert Mette, *Gottesverdunstung. Eine religionspädagogische Zeitdiagnose*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 25 (2008) 9–23.
- Michael Meyer-Blanck, *Umriss einer Jugendtheologie – Vorüberlegungen zu einer didaktischen Dogmatik*, in *Jahrbuch für Jugendtheologie* 1 (2013) 24–34.
- Michael Meyer-Blanck, *Zeigen und Verstehen. Skizzen zu Glauben und Lernen*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 2018.
- Dietmar Mieth, *Meister Eckhart. Gotteserfahrung und Weg in die Welt*, Olten & Freiburg, Walter-Verlag, 1979.

- Jürgen Moltmann, *Theologie der Hoffnung: Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*, München, Kaiser, 1965.
- Mary Elizabeth Moore, *Teaching Christian Particularity in a Pluralistic World*, in *British Journal of Religious Education* 17 (1985) 70–83.
- Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2007.
- Daniel Moulin, *Giving voice to ‚the silent minority‘: the experiences of religious students in secondary school religious education lessons*, in *British Journal of Religious Education* 33 (2011) 313–326.
- Marianne Moyaert, *In Response to the Religious Other. Ricœur and the Fragility of Interreligious Encounters*, Lanham/Boulder/New York/London, Rowman and Littlefield, 2014.
- Marianne Moyaert, *On the Role of Ritual in Interfaith Education*, in *Religious Education* 113 (2018) 1, 49–60.
- Ludmila Muchová, *Die Krise der Erziehung zu religiöser Identität in Tschechien*, in I. Bock, J. Dichtl, H. Herion & W. Prügger (Hg.), *Europa als Projekt. Religiöse Aspekte einem politischen Kontext*, Münster, LIT Verlag, 2007, 181–195.
- Ludmila Muchová, *Religiöse Bildung und die „Pädagogik der Wende“. Tschechische Erfahrungen mit authentischen Glauben*, in A. Kreutzer & C. Niemand (Hg.), *Authentizität – Modewort, Leitbild, Konzept*, Regensburg, Friedrich Pustet Verlag, 2016, 349–372.
- Karl Ernst Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München, Kösel, 1987.
- David Novakovits, *Die schwache Autorität biblischer Texte im Religionsunterricht. Ein Plädoyer für mehr Geschichtsphilosophie im Kontext biblischen Lernens*, in *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 1, 57–68.
- Barbara Niedermann, *Religiöse Identität und ihre (Begegnungs-)Räume* – online <https://theocare.wordpress.com/2021/04/27/religiose-identitat-und-ihre-begegnungs-raume-barbara-niedermann/> (letzter Zugriff: 23. Dezember 2022).
- Barbara Niedermann, *Pilgernd Gott und sich selbst im Anderen begegnen. Ein Vergleich zweier Projektreisen im Kontext von SpiRiTex*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 29 (2021) 227–231.

- Eboo Patel, *Acts of Faith. The Story of an American Muslim, the Struggle for the Soul of a Generation*, Boston, Beacon Press, 2007.
- Katja Petrowskaja, *Vielleicht Esther*, Berlin, Suhrkamp, 2016.
- Helmut Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in *Religionspädagogische Beiträge* (2002) # 49, 49–66.
- Joseph Pieper, *Philosophia negativa. Zwei Versuche über Thomas von Aquin*, München, Kösel, 1953.
- Viera Pirker, *fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern, Matthias Grünewald, 2013.
- Burkhard Porzelt, *Grundlinien biblischer Didaktik*, Regensburg, Klinkhardt, 2012.
- Burkhard Porzelt & Alexander Schimmel, *Strukturbegriffe der Religionspädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2015.
- Sofie Raes & Bert Roebben, *Jongerentheologie in de voetsporen van kindertheologie?*, in *Handelingen* 42 (2015) 4, 27–35.
- Karl Rahner, *Gedanken zu einer Theologie der Kindheit*, in *Ibid.*, *Schriften zur Theologie* (Band 7), Einsiedeln/Zürich/Köln, Benziger Verlag, 1966, 313–329.
- Patrick Regan & Liza Hoeksma, *No Ceiling to Hope. Stories of Grace from the World's Most Dangerous Places*, Oxford, Monarch Books, 2012.
- Ulrich Riegel & Tobias Faix, *Jugendtheologie. Grundzüge und grundlegende Kontroversen einer relativ jungen religionspädagogischen Programmatik*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 9–33.
- Bert Roebben, *Catching a Glimpse of the Palace of Reason. The Education of Moral Emotions*, in *Journal of Moral Education* 24 (1995) 2, 185–197.
- Bert Roebben, *Een tijd van opvoeden. Moraalpedagogiek in christelijk perspectief*, Leuven/Amersfoort, Acco, 1995.
- Bert Roebben, *Moralpädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung christlicher Identität im Kulturwandel*, in Th. Schreijäck (Hg.), *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*, Freiburg/Basel/Wien, Herder Verlag, 2001, 248–274.
- Bert Roebben, *De speelruimte van het geloof. Getuigenis van een theoloog*, Leuven, Davidsfonds, 2009.

- Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne* (Forum Theologie und Pädagogik 19), Münster, LIT Verlag, 2011.
- Bert Roebben, „Einander in der Fremdheit begleiten“. *Möglichkeiten und Grenzen einer Spiritual Learning Community*, in T. Krobath, A. Lehner-Hartmann & R. Polak (Hg.), *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle*, Wien, Wien University Press, 2013, 149–164.
- Bert Roebben, *Internationale Entwicklungen in der Erforschung der Jugendseelsorge. Kontexte, Themen und Tiefenstrukturen*, in *Jahrbuch für Jugendtheologie* 1 (2013) 70–83.
- Bert Roebben, *Schulen für das Leben. Eine kleine Didaktik der Hoffnung*, Stuttgart, Calwer Verlag, 2016.
- Bert Roebben, *Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education* (Louvain Theological and Pastoral Monographs 44), Leuven/Paris/Bristol (CT), Peeters, 2016.
- Bert Roebben, *Wie viel und welche Theologie im Religionsunterricht? Über die Intimität der Theologie in der Öffentlichkeit der Schule*, in *Theologisch-Praktische Quartalschrift* 164 (2016) 181–191.
- Bert Roebben, *Sacred Spaces, Rituals and Texts in European Teacher Education. The Rationale behind the SpiRiTex-Project*, in *Greek Journal of Religious Education* 1 (2018) 1, 9–22.
- Bert Roebben, *Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie*, in *Theologische Quartalschrift* 199 (2019) 119–132.
- Bert Roebben, *Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten*, in *Religionspädagogische Beiträge* # 83 (2020), 98–105.
- Bert Roebben, *Ontmoetingsleren is de koningsweg*, in *Tertio*, 23 juni 2021.
- Bert Roebben, *Religious Educational Leadership in Times of Upheaval. How to Build Sustainably on Insights From the Past?* in *ET-Studies. Journal of the European Society for Catholic Theology* 12 (2021) 2, 357–367.
- Bert Roebben, *Fulltime pilgrim. Een theoloog op weg naar Compostela*, Averbode, Uitgeverij Averbode/Erasme, 2022.

- Bert Roebben, *Religionsunterricht? Systemrelevant! Generative Themen im aktuellen religionsdidaktischen Diskurs*, in R. Ißler, R. Kaenders & S. Stomporowski (Hg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken* (Wissenschaft und Lehrerbildung 8), Leiden, Brill/V&R Unipress, 2022, 229–243.
- Bert Roebben, Janieta Bartz, Laura Otte & Katharina Welling, *Jugendtheologie als Vorfeldarbeit zum synodalen Prozess? Grundannahmen und Konkretisierungen*, in *Lebendige Seelsorge* 69 (2018) 249–254.
- Bert Roebben & Christa Dommel, *Education as Negotiation: Discovering New Patterns of Religious Identity Formation in Germany*, in E. Smyth, M. Lyons & M. Dermody (eds.), *Religious Education in a Multicultural Europe. Children, Parents and Schools*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013, 164–201.
- Bert Roebben, Katharina Kammeyer, Veronika Burggraf & Kathrin Hanneken, „Große Erzählungen, kleine Erzählungen“. *Religiöse Bildung und die Entwicklung personaler und spiritueller Kompetenz von Jugendlichen in einer diversitätssensiblen Schulkultur*, in M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander, (Hg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 2013, 237–254.
- Bert Roebben & Thomas Schlag, *Jugendtheologie: Basisannahmen und Konkretisierungsmöglichkeiten für die kirchliche Jugendarbeit*, in A. Kaupp & P.C. Höring (Hg.), *Handbuch Kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2019, 444–459.
- Bert Roebben & Katharina Welling, *Performative Religious Education. Chances and Challenges of a Concept in European Teacher Education*, in F. Schweitzer & P. Schreiner (eds.), *International Knowledge Transfer in Religious Education*, Münster/New York, Waxmann, 2021, 91–105.
- Bert Roebben, Katharina Welling & Laura Wiemer, *Schritte in Richtung einer Pilgerdidaktik? Vorstellung der Forschungsergebnisse des SpiRiTex-Projekts 2018 in Belgien*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 18 (2019) 2, 113–125.
- Bert Roebben & Klaus von Stosch, *Religious Education and Comparative Theology. Creating Common Ground for Intercultural Encounters*, in *Religions* 13 (2022) # 1014.
- Joseph Roth, *Job. The story of a simple man*, New York, Overlook Press, 2002 [orig. Deutsch, 1930].

- Thomas Ruster, *Die Welt verstehen ‚gemäß den Schriften‘. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis*, in *Religionsunterricht an höheren Schulen* 43 (2000) 189–203.
- Jerome D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, London, Penguin, 2010 [first edition: 1945–46].
- Mirjam Schambeck, *Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 2009.
- Thomas Schlag, *Glaube zur Sprache bringen – Gemeinde bilden. Jugendtheologische Erwägungen zum Grundauftrag evangelischer Bildung*, in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 62 (2010) 194–208.
- Thomas Schlag & Bert Roebben (Hg.), „Jedes Mal in der Kirche kam ich zum Nachdenken“. *Jugendliche und Kirche* (JaBuJu 4), Stuttgart, Calwer, 2016.
- Thomas Schlag & Jasmine Suhner, *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2017.
- Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2011.
- Thomas Schlag & Friedrich Schweitzer, u.a., *Jugendtheologie: Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2012.
- Peter Schreiner, *Postmigrantisch und religionssensibel – Notwendige Perspektiven für Bildung*, in *CI-Informationen. Mitteilungen aus dem Comenius-Institut* (2019) 2, S. 5.
- Bernd Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens*, in *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 45 (2022) 2, 5–17.
- Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 2003.
- Friedrich Schweitzer, *Gott im Religionsunterricht. Bestandsaufnahme – neue Herausforderungen – weiterführende Perspektiven zu einer Didaktik der Gottesfrage*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik* 25 (2006) 239–263.
- Friedrich Schweitzer & Peter Schreiner, *International Knowledge Transfer in Religious Education – A Manifesto for Discussion*, in *Religious Education* 115 (2020) 1, 10–14.

- Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, Strasbourg, Council of Europe, 2014.
- Dorothee Sölle, *Kernwapens doden, ook zonder oorlog*, Baarn, Ten Have, 1983.
- František Štěch & Bert Roebben (eds.), *When East and West meet. Contemporary Perspectives on Religious Education in Honor of Ludmila Muchová*, Svitavy, Trinitas, 2019.
- Georg Steins, *Kanonisch-intertextuelle Studien zum Alten Testament*, Stuttgart, KBW, 2009, 145–166.
- Eva Stögbauer, *Zweifeln, Sympathisieren, Relativieren. Das Verhältnis von Gott und Leid bei Jugendlichen*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 179–190.
- Heinz Streib, *Jugendtheologie als narrativer Diskurs*, in T. Faix, U. Riegel & T. Künkler (Hg.), *Theologien von Jugendlichen*, 155–164.
- Barbara Strumann, *In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2018.
- Charles Taylor, *A Secular Age*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2007.
- Ina ter Avest, *Conflict matters. 'The making of' a difference*, in I. ter Avest (ed.), *Education in conflict*, Münster, Waxmann, 2009, 15–37.
- Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* Warsaw, OSCE, 2007.
- David Tracy, *Plurality and Ambiguity. Hermeneutics, Religion, Hope*, San Francisco, Harper and Row, 1987.
- Johan Valstar, Henk Kuindersma, e.a., *Verwonderen en ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*, Amersfoort, NZV-Uitgevers, 2008.
- Bas van den Berg, *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*, Gorinchem, Narratio, 2014.
- Terry Veling, *Practical Theology: a New Sensibility for Theological Education*, in *Pacifica* 11 (1998) 2, 195–210.
- Terry Veling, *For You Alone. Emmanuel Levinas and the Answerable Life*, Eugene (OR), Cascade Books, 2014.
- Paul Vermeer, *Religious Education and Socialization*, in *Religious Education* 105 (2010) 1, 103–116.

- Heather Walton, *Writing Methods in Theological Education*, London, SCM Press, 2014.
- Katharina Welling, *Dialogisches Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie. Empirische Untersuchungen zur Umsetzung des Scriptural Reasoning*, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (2020) 300–321.
- Katharina Welling, *Interreligiöses Lernen im Lehramtsstudium der Katholischen Theologie*. Münster/New York, Waxmann, 2020.
- Saskia Wendel, *Christliche Mystik. Eine Einführung*, Kevelaer, Topos-Verlag, 2004.
- Elie Wiesel, *Mit offenem Herzen. Ein Bericht zwischen Leben und Tod*, Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2012.
- Jan Woppowa, *Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien*, in *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 24 (2016) 2, 41–49.
- Jan Woppowa, *Religionsdidaktik*, Paderborn, UTB, 2018.
- Hans-Georg Ziebertz & Bert Roebben, *Art. Moralphädagogik*, in *Lexikon für Theologie und Kirche* (Band 7), Freiburg/Basel/Wien, Herder, 1998³, Kol. 455–458.
- Miriam Zimmermann & Ruben Zimmermann, *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen, Mohr-Siebeck, 2013.
- Stefan Zweig, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*, Köln, Anaconda, 2013.

Personenregister

Adriaenssens, P., 51, 52, 139
Afdal, G., 22, 139
Agamben, G., 86
Albertus Magnus, 113, 114
Alexander, H.A., 76, 139
Altmeyer, S., 4, 17, 139
Andree, M., 68, 139
Ango, S.P., 48, 139
Astley, J., 23, 26, 139

Baldermann, I., 85, 86, 139
Bartz, J., 33, 49, 130, 139, 150
Bartz, T., 33, 139
Baumert, B., 34, 145
Beaudoin, T., 98, 110, 111, 140
Berg, H.K., 85, 140
Berger, P., 23, 140
Bieringer, R., 43, 140
Biesta, G., 18, 77, 140
Bitter, G., 114, 140
Bokorová, V., 105
Borgman, D., 118
Borgman, E., 96, 140
Boschki, R., 6, 140
Bouwen, J., 101
Boys, M.C., 56, 140
Braekers, M., 113, 114, 140
Bregman, R., 77, 140
Bråten, O., 4, 140
Brüggemann, W., 42

Buber, M., 31, 32, 140
Burggraeve, R., 65, 67, 68, 141
Burggraf, V., 34, 150
Büttner, G., 118, 128, 129, 141

Caputo, J.D., 69, 71, 78–80, 141
Comenius, J.A., 33, 94, 104, 105, 107,
110, 112, 143, 151
Copley, T., 21, 26, 141
Craig Snell, S., 109, 141

Davids, N., 7, 141
De Bruin, G., 87, 141
De Kock, J., 118
De Roest, H., 2
De Wever, A., 123, 141
De Wildt, K., 102, 141
Dean, K.C., 118
Dewey, J., 9–11, 27, 37, 38, 143, 144
Dieterich, V.-J., 121, 127–129, 141,
142, 145
Dommel, C., 63, 150
Domsel, M.M., 63, 68, 139, 142
Dressler, B., 128
Dylan, B., 125, 126, 142

Eco, U., 112
Ehret, J., 26, 142
Englert, R., 17, 89, 90, 96, 128, 129,
142
Erasmus, 104

- Exeler, A., 131, 142
- Faix, T., 21, 120, 122, 123, 128, 142, 145, 148, 152
- Fowler, J., 95, 103, 116, 142
- Freire, P., 4, 8, 70, 71, 74, 78, 143
- Freudenberger-Lötz, P., 118, 127, 143
- Frömel, A., 8
- Gadamer, H.-G., 7
- Gantois, K., 123, 141
- Ganzevoort, R., 43, 143
- Gärtner, C., 17, 123, 143
- Gennerich, C., 121
- Ghiloni, A.J., 11, 37, 143
- Gielis, P., 104
- Grotius, H., 23
- Grümme, B., 18, 104, 128, 143
- Gutmann, H.-M., 23, 143
- Habermas, J., 16, 69, 78, 135, 143
- Hanneken, K., 34, 94, 143, 150
- Hansen, D.T., 8–10, 13, 18, 27, 88, 144
- Havel, V., 64, 67, 70–74, 77, 78, 106, 107, 111, 144
- Hay, D., 63, 144
- Hehemann, T., 8
- Hermans, C.A.M., 12, 144
- Heschel, A.J., 135, 144
- Hillesum, E., 83, 84, 144
- Hoeksma, L., 73, 148
- Honneth, A., 36, 144
- Höring, P.C., 119, 130, 138, 144, 150
- Jackson, R., 50, 51, 144
- Jäggle, M., 4, 33–35, 39, 105, 137, 140, 144, 149, 150
- Jans, J., 67, 144
- Jesuthasan, J., 35, 144
- Joas, H., 20, 145
- Kammeyer, K., 34–36, 94, 129, 143, 145, 150
- Kasper, E., 80
- Kaupp, A., 119, 150
- Kermani, N., 18, 116, 145
- Kiroudi, M., 8, 102, 145
- Kliemann, P., 49, 50, 145
- Kozyrev, F., 62, 145
- Kraft, F., 10, 27, 38, 49, 88, 114, 118, 122, 123, 128, 143
- Krobath, T., 33–35, 39, 137, 144, 149, 150
- Kuindersma, H., 12, 152
- Künkler, T., 21, 120, 123, 128, 142, 145, 148, 152
- Kunneman, H., 76, 145
- Lévinas, E., 65, 67, 68, 75, 87, 103
- Lombaerts, H., 12, 57, 145, 146
- Lukaku, R., 52, 53
- Marcel, G., 70, 72, 74, 78, 140, 146
- Martini, C.M., 17, 38, 146
- Mbillah, J.E., 51, 146
- McGinn, B., 113, 146
- Meister Eckhart, 113–115, 117, 140, 146
- Melchert, C.F., 44, 45, 146
- Mendl, H., 98, 146
- Merleau-Ponty, M., 7
- Merton, T., 68, 146
- Mette, N., 18, 23, 27, 69, 123, 131, 142, 143, 146
- Metz, J.B., 85, 131
- Meyer-Blanck, M., 14, 24, 45, 85, 137, 146
- Mieth, D., 113, 114, 146
- Moltmann, J., 78, 79, 147
- Moore, D.L., 50, 147
- Moore, M.E.M., 79, 147

- Moulin, D., 32, 147
 Moyaert, M., 19, 102, 147
 Muchová, L., 74, 105–107, 147, 152
 Nel, M., 118
 Nel, R., 47
 Niedermann, B., 8, 101, 147
 Nipkow, K.E., 12, 121, 123, 147
 Norheim, B., 118
 Novakovits, D., 86, 147
 Noval, C., 118
 Nye, R., 63, 144
 Osborne, J., 14, 15
 Otte, L., 35, 130, 145, 150
 Papst Franziskus, 28, 73
 Patel, E., 61, 148
 Péguy, C., 79
 Petrowskaja, K., 112, 148
 Peukert, H., 18, 38–41, 111, 148
 Pieper, J., 74, 148
 Pirker, V., 33, 148
 Pollefeyt, D., 12, 145
 Porzelt, B., 6, 85, 92, 148
 Raes, S., 120, 148
 Rahner, K., 11, 110, 111, 115, 148
 Regan, P., 73, 148
 Ricœur, P., 19, 85, 126, 147
 Riegel, U., 6, 21, 120, 122, 123, 128, 142, 145, 148, 152
 Roose, H., 118, 138, 141
 Root, A., 118
 Roth, J., 93, 94, 150
 Ruster, T., 87, 88, 138, 151
 Rutoro, E., 48, 139
 Sacks, J., 76
 Salinger, J.E., 124–126, 151
 Schambeck, M., 85, 128, 137, 151
 Schelander, R., 33–35, 144, 150
 Schillebeeckx, E., 11, 103
 Schlag, T., 21, 27, 118–122, 127, 128, 130, 138, 141–143, 150, 151
 Schneiders, S., 43
 Schön, D., 127
 Schreiner, P., 4, 33, 100, 150, 151
 Schröder, B., 30, 151
 Schweitzer, F., 4, 12, 17, 20, 21, 62, 100, 119, 120, 122, 127, 128, 142, 145, 150, 151
 Segundo, J.L., 96
 Simojoki, H., 128
 Smart, N., 50
 Sokolowski, S., 8
 Sölle, D., 54, 122, 128, 152
 Sonnenberg, R., 118
 Spier, J., 83
 Stögbauer, E., 123, 152
 Stüttem, M.M., 117
 Štěch, F., 101, 105–107, 118, 152
 Steins, G., 86, 152
 Stockinger, H., 33–35, 144, 150
 Streib, H., 121, 128, 130, 131, 152
 Strumann, B., 95, 152
 Suhner, J., 27, 151
 Taylor, C., 109, 152
 Ter Avest, I., 16, 152
 Thomas More, 104
 Thomas von Aquin, 73, 74, 113, 114, 148
 Tillich, P., 11
 Tracy, D., 109–111, 152
 Valstar, J., 12, 152
 Van den Berg, B., 42, 43, 152
 Van der Ven, J.A., 103
 Veling, T., 64, 75, 76, 87, 152
 Vloebergs, S., 101

Von Stosch, K., 50, 150

Waghid, Y., 7, 141

Waltmans, J., 87, 141

Walton, H., 126, 127, 153

Ward, P., 118

Warren, M., 118

Welling, K., 57, 100, 130, 150, 153

Welsch, W., 19

Wendel, S., 113, 153

White, D., 118

Wiemer, L., 100, 150

Wiesel, E., 41, 85, 86, 91, 153

Wittgenstein, L., 129

Woldring, H.E.S., 104

Woppowa, J., 25, 30, 153

Ziebertz, H.-G., 23, 66, 143, 153

Zimmermann, M., 85, 153

Zimmermann, R., 85, 153

Zweig, S., 31, 153

Forum Theologie und Pädagogik

hrsg. von Prof. Dr. Monika Jakobs (Luzern),

Univ.-Prof. Dr. Robert Schelander (Wien),

Prof. Dr. Martin Schreiner (Hildesheim) und Prof. Dr. Werner Simon (Mainz)

Werner Simon

Spuren der Geschichte

Religionspädagogische Studien zur Geschichte der religiösen Bildung und Erziehung – Band 2

Bd. 24, 2019, 488 S., 49,90 €, gb., ISBN 978-3-643-14158-3

Rebecca Seidler

Frühkindliche jüdische Erziehung: eine progressive Perspektive – ein Beitrag zur interreligiösen und interkulturellen Pädagogik

Bd. 23, 2012, 264 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-11887-5

Christhard Lück

Religion studieren

Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen

Bd. 22, 2012, 248 S., 24,90 €, br., ISBN 978-3-643-11361-0

Carola Fleck

Religiöse Bildung in der Frühpädagogik

Bd. 21, 2011, 320 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11323-8

Hein Retter

Protestantische Selbstvergewisserung zwischen Theologie und Pädagogik

Was nun, wenn Gott nur barmherzig, doch nicht allmächtig ist?

Bd. 20, 2011, 344 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11203-3

Bert Roebben

Religionspädagogik der Hoffnung

Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne

Kinder und Jugendliche haben in unserer komplexen Gesellschaft Recht auf solide und hoffnungsvolle religiöse Bildung. Dazu gehören Basiswissen über Religionen und Weltanschauungen, eine Sprache für Lebensfragen und die Vergewisserung religiöser Erfahrung in der eigenen Lebenswelt. In dem vorliegenden Buch werden diese Elemente vor dem Hintergrund der Leitmotive „Lernen als Pilgerreise“ und „Lernen in der Gegenwart des religiös Anderen“ für Religionsunterricht und Jugendseelsorge pädagogisch-didaktisch erörtert und theologisch begründet. Das Buch ist zugleich eine Bestandsaufnahme der internationalen religionspädagogischen Theoriebildung.

Bd. 19, 3. Aufl. 2012, 256 S., 24,90 €, gb., ISBN 978-3-643-11180-7

Martin Steinhäuser

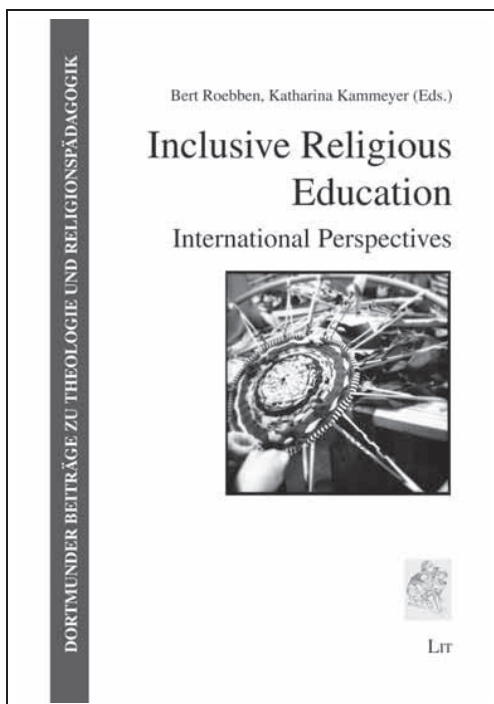
Imagination

Studien zu Theorie und Wirksamkeit der Vorstellungskraft in Prozessen religiöser Bildung

Bd. 18, 2011, 320 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11056-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite



Bert Roebben; Katharina Kammeyer (Eds.)

Inclusive Religious Education

International Perspectives

To which extent is diversity perceived and recognized as a resource in contemporary religious education in schools and congregations? What happens with children and their teachers when classrooms shift into inclusive learning communities, where all are invited to learn from their abilities and vulnerabilities? This book offers theoretical and empirical insights into the complex domain of inclusive religious education. It brings together scholars working on the intersection of theological, educational and dis/ability studies.

vol. 12, 2014, 240 pp., 29,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-90355-6

Empirische Theologie/Empirical Theology

hrsg. von Prof. Dr. Dr. Hans-Georg Ziebertz (Würzburg),
Univ.-Prof. Dr. Anton A. Bucher (Salzburg), Prof. Dr. Chris Hermans (Nijmegen)
Prof. Dr. Ulrich Riegel (Siegen) JunProf. Dr. Alexander Unser (Dortmund)

Katharina Elisabeth Grunden

Das Ende der „Kreidezeit“ – geht gute Lehre nur digital?

Eine qualitative Studie über den Zusammenhang von digitalen Medien und Lernerfolg im Fachbereich Religionspädagogik
Bd. 35, 2022, 240 S., 39,90 €, br., ISBN 3-643-15177-3

Christian Höger

Schöpfung, Urknall und Evolution – Einstellungen von Schüler*innen im biographischen Wandel

Ein qualitativ-empirischer Längsschnitt mit dem Ziel religionspädagogischer Pünktlichkeit im Religionsunterricht der Sekundarstufe
Bd. 34, 2020, 462 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-14620-5

Eva Leven

Professionalität von Religionslehrkräften

Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften
Bd. 33, 2019, 518 S., 49,90 €, br., ISBN 978-3-643-14266-5

Alexander Unser

Social inequality and interreligious learning

An empirical analysis of students' agency to cope with interreligious learning tasks
vol. 32, 2019, 370 pp., 39,90 €, pb., ISBN-CH 978-3-643-91064-6

Dieter Praas

Zusammen sind wir ganz bunt und eigentlich ganz stark!

Narrative Identitätsentwicklung in fusionierten Pfarreien
Bd. 31, 2018, 404 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-14026-5

Andrea Betz

Interreligiöse Bildung und Vorurteile

Eine empirische Studie über Einstellungen zu religiöser Differenz
Bd. 30, 2017, 320 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13901-6

Alina Bloch

Interreligiöses Lernen in der universitären Religionslehrausbildung

Eine qualitative Studie zum studentischen Umgang mit der Wahrheitsfrage der Religionen
Bd. 29, 2018, 356 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13890-3

Claudia Gärtner; Natascha Bettin (Hrsg.)

Interreligiöses Lernen an außerschulischen Lernorten

Empirische Erkundungen zu didaktisch inszenierten Begegnungen mit dem Judentum
Bd. 28, 2016, 200 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-13221-5

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

Theologie und Hochschuldidaktik

hrsg. von Prof. Dr. Monika Scheidler (Universität Dresden) und
Prof. Dr. Dr. Oliver Reis (Universität Paderborn)

Patrick Becker; Christina Kumpmann (Hrsg.)

Habitusbildung in der Studieneingangsphase

Reflexionen zu einem hybriden Modell

Bd. 12, 2021, 164 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14886-5

Annett Giercke-Ungermann; Christian Handschuh (Hrsg.)

Digitale Lehre in der Theologie

Chancen, Risiken und Nebenwirkungen

Bd. 11, 2020, 268 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-14637-3

Patrick Becker; Andreas Herrler; Steffen Jöris (Hrsg.)

Problem Based Learning (PBL) in der Theologie

Bd. 10, 2020, 152 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14498-0

Joachim Pomrehn

Die Bestimmung der Theologie und theologischen Ausbildung zur Teilhabe an der missio Dei

Eine bildungstheoretische, theologische und empirische Untersuchung

Bd. 9, 2019, 174 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14223-8

Norbert Brieden; Oliver Reis (Hrsg.)

Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung

Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung

Bd. 8, 2018, 304 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-14040-1

Annett Giercke-Ungermann; Sandra Huebenthal (Hrsg.)

Orks in der Gelehrtenwerkstatt?

Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert

Bd. 7, 2016, 214 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-13466-0

Florian Bock; Christian Handschuh; Andreas Henkelmann (Hrsg.)

Kompetenzorientierte Kirchengeschichte

Hochschuldidaktische Perspektiven „nach Bologna“

Bd. 6, 2015, 226 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-13007-5

René Dausner; Julia Enxing (Hrsg.)

Impulse für eine kompetenzorientierte Didaktik der Systematischen Theologie

Bd. 5, 2014, 168 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-12479-1

Oliver Reis

Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenausbildung

Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform

Bd. 4, 2014, 448 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-12335-0

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London

Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumseite

FORUM THEOLOGIE UND PÄDAGOGIK

herausgegeben von

Prof. Dr. Monika Jakobs (Luzern)

Prof. Dr. Robert Schelander (Wien)

Prof. Dr. Martin Schreiner (Hildesheim)

und Prof. Dr. Werner Simon (Mainz)

In einer Welt im Umbruch verändern sich auch die religiösen Bildungsprozesse. Wenn dieser Umbruch so tiefgreifend ist, dass es zu einer radikalen Unterbrechung kommt, wie bei der Pandemie, setzt das Bedürfnis nach Reflexion und Neuorientierung ein. In diesem Buch werden sieben generative Themen vorgestellt, die die Krise überstanden zu haben scheinen. In Form eines Reiseführers entfaltet der Autor seine Erkenntnisse, die auf Begegnungen mit Personen und Orten in der internationalen Religionspädagogik beruhen. Sieben fachdidaktische Konzepte erhalten in diesem Rahmen eine neue Ausrichtung.

Bert Roebben ist Professor für Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bonn.

LIT

www.lit-verlag.de

978-3-643-15322-7



9 783643 153227