

Wilhelm Schwendemann / Jürgen Rausch / Andrea Ziegler

Einführung in die Religionsdidaktik

Mitwirkende: Katrin Hagen, Lea Hirschbach,
Sven Howoldt, Juliane Klopstein, Sarah Krebs,
Henrike Stahlhut und Doreen Wössner

Leseprobe

Calwer Verlag Stuttgart

eBook (pdf): ISBN 978-3-7668-4551-1

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart –
Alle Inhalte, insbesondere Texte, Fotografien und Grafiken
sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, Kopieren und Bearbeiten der Datei, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Verlags.

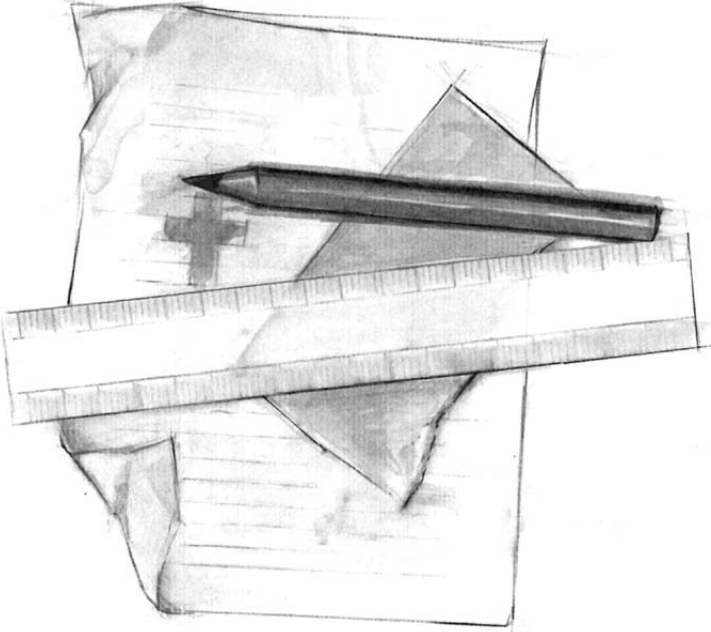
Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet
über <https://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7668-4484-2

© 2020 by Calwer Verlag GmbH Bücher und Medien, Stuttgart
Alle Rechte vorbehalten.
Wiedergabe, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung der Verlage.
Umschlaggestaltung: Karin Sauerbier, Stuttgart
Druck und Verarbeitung: Mazowieckie Centrum Poligrafii –
05-270 Marki (Polen) – ul. Słoneczna 3C – www.buecherdrucken24.de

Internet: www.calwer.com
E-mail: info@calwer.com

1 Religionsunterricht in der Schule



1.1 Religion und Bildung

1.1.1 Religion – Religiosität

Im Religionsunterricht geht es immer um symbolische Lebensdeutung (vgl. KUNSTMANN 2018, S. 37), aber auch um Analyse von Glaubens- und Lebensproblemen und Durchspielen möglicher Lösungen im Horizont christlichen Glaubens bzw. im Bereich anderer Religionsgemeinschaften in deren jeweiligem Glaubensansatz.

Religion und Bildung (vgl. SCHWENDEMANN 2016) sind seit der Aufklärung ein Verhältnis gemäßigter Feindschaft eingegangen, so wie bei zwei zänkischen Schwestern. Wir werden diesem Konflikt nicht ausweichen, sondern versuchen, in protestantischer Perspektive hier zur Klärung beizutragen. Pädagogisch stellt sich die Frage, was denn in der Religion gelernt wird und wie sich dieses im Bereich des persönlichen Bildungserwerbs so auswirkt, dass Kompetenzen bereitgestellt werden, im interreligiösen Dialog überhaupt sprachfähig zu werden.

Wenn wir von Religion und Religionsunterricht sprechen, meinen wir zuerst eine soziologische Kategorie der Zugehörigkeit und verstehen unter Religion

ein Zeichensystem, dem ich mich zugehörig fühle, und deren Zugehörigkeit (vgl. SIMMEL 1992, S. 19ff) ich mit vielen anderen Menschen teile, so z.B. in der sozialen Form einer Religionsgemeinschaft. Erworben bzw. gelernt wird also im Bereich der Religion der grundlegende Prozess der Enkulturation, d.h. die Personwerdung innerhalb von Kultur und Gesellschaft. Enkulturation ist die Bezeichnung für Lernprozesse des Individuums, die den Menschen kulturell handlungsfähig machen sollen (vgl. KRON et al. 2013, S. 37), und auch für die „strukturelle Herausbildung einer Grundpersönlichkeit“, d.h. also für den Personalisationsprozess eines Individuums. Pädagogisch bedeutsam ist die Enkulturation als „Prozess aktiver und die Entwicklung stimulierender Lebensleistungen eines jeden Menschen“ (KRON et al. 2013, S. 39). Die Sozialisation hingegen ist die Gesamtheit aller sozialen Prozesse, „in denen der einzelne Mensch zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird“ (KRON et al. 2013, S. 40).

Religiosität hingegen bedeutet dann so etwas wie die subjektive Füllung dieser Zugehörigkeit und wäre in dieser Unterscheidung eher als anthropologische Kategorie (vgl. JOAS 2013, S. 121ff) zu verstehen.

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, der große protestantische Theologe und Begründer eines religionspädagogischen Modells, sah in der soziologischen Kategorie der Religion so etwas wie eine Basiskategorie des Menschen überhaupt, was ihn vom Tier unterscheidbar mache.

SCHLEIERMACHERS Ansatz des Pädagogischen zielt auf eine Aufhebung sozialer Ungleichheit zwischen Menschen (SCHLEIERMACHER 1983, S. 30; 1993, S. 61ff; KLAFKI 1999; STING 1998, S. 296ff); bedeutsam wird in diesem Kontext die Reflexion der Differenzerfahrungen im Horizont einer kritischen und auch selbstkritischen gesellschaftlichen Hermeneutik (STING 1998, S. 298). Die Einheit des Subjekts gegenüber den Differenzerfahrungen wird im Selbstgefühl gewährleistet:

„Das Selbstgefühl ist jedoch weder im Tun noch im Wissen erkennbar und auch nicht Resultat einer Empfindung oder eines reflektierten Selbstbewusstseins [sic!]. Jeder Selbstbezug beinhaltet eine Selbstspaltung. Die Einheit des Selbst kann sich daher nur aus dem Bezug auf anderes ergeben. Sie wird von einem anderen gestiftet und empfangen, von ‚Gott‘ oder vom ‚transzendenten Grund‘ als dem Jenseits des Denkbaren und Erkennbaren, und sie ist gleichbedeutend mit Abhängigkeit von diesem anderen“ (STING 1998, S. 299; SCHLEIERMACHER 1960, S. 25–30).

Das religiöse Selbstbewusstsein wird von Schleiermacher mit dem Gefühl schlechthinniger Abhängigkeit zusammengebracht (vgl. FROST 1991, S. 255f; STING 1998, S. 299). Ähnlich wie in der Dialogphilosophie muss bei Schleiermacher der Andere mitgedacht werden (vgl. SCHLEIERMACHER 1960, S. 171ff). Angesichts der gegenwärtigen pathologischen Formen von Religion und Religionspraxis, die sich in vielerlei fundamentalistischen bis menschen-

feindlichen religiösen Erscheinungen unserer Zeit zeigen, soll hier gegen SCHLEIERMACHER allenfalls von der Option auf Religion und Religiosität nach dem Soziologen Joas gesprochen werden und damit die gelingenden Formen von Religion und Religiosität (vgl. JOAS 2003; 2007; 2013; JOAS & RESING 2007) charakterisiert werden.

In der subjektbezogenen Ausübung von Zugehörigkeiten geht es aber immer um die Güte von Beziehungen, die helfen, menschenfreundlich und aufgeschlossen zu sein, d.h. Religiosität als Bedingung der Möglichkeit, sich mitmenschlich verhalten zu können und so dem Glauben in seiner rechtfertigenden und heiligenden Form zu entsprechen.

Glauben in diesem Zusammenhang meint nicht ein Fürwahrhalten allgemeiner Wahrheitssätze, sondern Vertrauen in und auf Gott und damit in ethischer Hinsicht als Heiligung des Lebens Resilienz gegen Menschenfeindlichkeit und rassistische Verführung.

Eine in dieser Weise innige und somit gelingende Beziehung zwischen Mensch und Gott (vgl. BOSCHKI 2003, S. 302) hat Versöhnungscharakter, bleibt aber in Bezug auf Gott immer auch fremd (BOSCHKI 2003, S. 303), weil sie nicht vernutzbar oder instrumentalisierbar ist: „*Sein heißt – in Beziehung sein*“, wie EBERHARD JÜNGEL (1998, S. 96) richtig erkannte. Es geht also, wenn wir uns um religiöse Bildung bemühen, um den Ansatz einer dialogischen Theologie der Beziehung (vgl. JÜNGEL 2002, S. 19ff; BOSCHKI 2003, S. 303), was bedeutet, dass wir das Beziehungsgeschehen zwischen Mensch und Gott und zwischen Menschen in den Blick nehmen müssen: Sowohl Gott als auch der Mensch existieren nur in Beziehungen, aber, wenn wir Gottes Gottheit bedenken, müssen wir Gottes Souveränität mit bedenken und können nicht einfach unseren Existenzbegriff zur Anwendung bringen: „*Gott ist nicht nur der zugewandte, in Kommunikation mit seiner Schöpfung Stehende – er ist (wie die Bibel bezeugt ...) im gleichen Atemzug der Verborgene, der sich Entziehende*“ (BOSCHKI 2003, S. 303).

Eine beziehungsorientierte (BOSCHKI 2003, S. 304) Rede von Gott muss deswegen so formuliert sein, dass sie das Geheimnis Gottes nicht auflöst; das Gleiche gilt für die beziehungsorientierte und beziehungsreiche Rede über den Menschen: „*Der Mensch ist dem anderen Menschen in letzter Instanz entzogen, auch wenn er ihn noch so gut zu kennen meint*“ (BOSCHKI 2003, S. 305). Beispiele für beziehungsorientiertes Denken findet man bei MARTIN BUBER, der die Ich-Du-Beziehung von der Ich-Es-Beziehung unterscheidet und die These aufgestellt hat, dass das Ich-Du nur mit dem ganzen Wesen des Menschen gesprochen werden könne. Bubers Ansatz ist „*philosophische Anthropologie, die den Menschen konsequent dialogisch versteht*“ (BOSCHKI 2003, S. 311). Aber auch der Freund und Weggenosse BUBERS, FRANZ ROSENZWEIG, liegt zwar grundsätzlich auf der Linie BUBERS, geht

aber an verschiedenen Stellen über ihn hinaus. GERSHOM SCHOLEM wirft BUBER zudem eine „Ungeschichtlichkeit“ der Rede vor (BOSCHKI 2003, S. 313). FRANZ ROSENZWEIG bestimmt das Ich-Du-Verhältnis als ein geschichtliches zwischen einem bestimmten Ich und einem bestimmten Du (BOSCHKI 2003, S. 314; CASPER 2002).

Geschichte wird an das Tun des Einzelnen gebunden und auch „an die konkrete Beziehung des Anderen zu mir zurück“ (BOSCHKI 2003, S. 315).

Ähnlich würde es PAUL TILLICH sehen, der in Gott die Quelle dessen sieht, was uns unbedingt in der geschichtlichen Essenz angeht und den wir in unserer Existenz immer wieder verwirklichen, im Sinn von verwirken, d.h. nicht erreichen bzw. sogar verfehlen.

EMMANUEL LÉVINAS wiederum sieht Beziehung von der Einsamkeit des Subjekts und seiner Gebundenheit an die Zeit (BOSCHKI 2003, S. 319): Die „Beziehung zum Anderen ereignet sich in Zeit, ja sie ist Zeit ... Das Verhältnis zum Anderen ist kein Verschmelzen, sondern gründet in der Abwesenheit, der Nichtverfügbarkeit des Anderen ... Darum bleibt die Beziehung zum Anderen immer eine Beziehung zu einem Geheimnis ... Das Verhältnis zum Anderen gründet in der ethischen Beziehung der Verantwortung und Verantwortlichkeit für seine Zeit ... In der Gottesbeziehung erfassen wir Gott nur als ‚Spur‘“ (BOSCHKI 2003, S. 320).

Das bedeutet nun für den Bereich der religiösen Bildung, dass sie in doppelter Weise sowohl beziehungs- als auch subjektorientiert sein muss, wenn sie nicht dem Abgrund fundamentalistischer Versuchungen erliegen will. Das „Subjekt wird konstitutiv als Beziehungssubjekt verstanden, [...]“ (BOSCHKI 2003, S. 331).

„Religiöses Lehren und Lernen/religiöse Bildung geschieht immer in Beziehung und in Beziehungen, und zwar unter den Bedingungen von Raum (Kontext) und Zeit. Denn Menschen, so auch Kinder und Jugendliche, sind in allem, was sie erfahren und tun, glauben und hoffen, lernen und sich aneignen von den vielfältigen Beziehungen geprägt, in denen sie leben“ (BOSCHKI 2003, S. 332).

1.1.2 Lernen und Lehren

In der allgemeinen Pädagogik versteht man unter Lernen „die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden“ (KRON et al. 2013, 55).

Wenn wir diese allgemeine Definition um eine sozialwissenschaftliche Perspektive erweitern, dann lassen sich in einem Lernprozess drei Teile unterscheiden: Aneignung des neuen Wissens, Umwandlung des Wissens und Bewertung des Wissens (vgl. BRUNER 1980, S. 57ff). Zum Lernen gehört das Lehren: „Lehren ist spezifischer auf institutionelle Zusammenhänge

bezogen. Im Zusammenhang mit Lehren ist meist eine spezifische Form von Lernen gemeint, nämlich als Resultat eines intentionalen Vorganges. Dabei sind mindestens zwei Personen in unterschiedlichen Rollen beteiligt: Jemand handelt in einer bestimmten Weise mit dem Ziel des Zuwachses an Wissen oder Können eines anderen Menschen“ (POHL-PATALONG 2015). In dieser dynamischen Sicht von Lernen verbirgt sich eine moderne Theorie des Subjekts, die davon ausgeht, dass Lernen als ein eigenständiger Verarbeitungsprozess des lernenden Subjekts charakterisiert werden kann (vgl. beispielsweise BÜTTNER & DIETERICH 2000). Mit POHL-PATALONG lässt sich dann sagen: Diese Lerndefinition „*interessiert sich stärker für den Vollzug des Lernens und die Erfahrungen, die Menschen dabei mit sich und der Umwelt machen. Lernen kann dabei eher als ein Umlernen des bisherigen Wissens gesehen werden, über das der Mensch von klein auf verfügt*“ (POHL-PATALONG 2015). Lernen gehört in dieser Sicht zu den Prozessen der subjektiven Selbstbildung. Ein religiöser Lernprozess erweitert allgemeine Definitionen um die Sphären des Glaubens und der Transzendenzerfahrung. Glauben ist zwar nicht lernbar, sondern bleibt als Resultat göttlichen Rechtfertigungshandelns am Menschen unverfügbar, hat aber sehr wohl mit personalen als auch kognitiven und affektiven Lernprozessen zu tun: „*Zwar müssen sowohl elementäre Kenntnisse vorhanden sein (ich kann nicht an die Auferstehung glauben, wenn ich nie von ihr gehört habe) als auch entsprechende Lernerfahrungen (ich kann nicht an Vergebung glauben, wenn ich sie nie erlebt habe), aber nicht nur die theologische Einsicht, sondern auch die pädagogische Erfahrung zeigt, dass Glauben nicht machbar und religiöse Lernprozesse nicht operationalisierbar sind. Die theologische Grundüberzeugung, dass Gott an und mit jedem Menschen handelt, bevor religionspädagogische Aktivität beginnt, legt in besonderer Weise den Respekt vor den individuellen Wegen der Lernenden nahe und bewahrt davor, diese als unbeschriebene Blätter zu sehen, denen primär Wissen vermittelt werden müsste*“ (POHL-PATALONG 2015; auch DOYÉ 2012, S. 111–116; ENGLERT 1997, S. 138–150; ENGLERT 2007, S. 196–206; LACHMANN 2002, S. 31–35; SCHRÖDER 2012, S. 202–204).

Wenn wir uns jetzt dem religiösen Lern- und Bildungsprozess nähern, dann erhebt sich die Frage: Um wen geht es in diesem Prozess? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Wenn wir uns hier vorschnell auf eine Seite begeben, reduzieren wir, denn beide, Lernende und Lehrende, sind im religiösen Lern- und Bildungsprozess sowohl an diese Beziehung gebunden als auch an die doppelte Subjektivität, nämlich Gott als auch dem Menschen gegenüber. Das bedeutet, dass Lernende zu Lehrenden werden können und umgekehrt Lehrende in religiösen Dimensionen immer auch zugleich Lernende bleiben, das auch durch unterrichtlichen Interaktionsprozess zwischen Lernen-

den und Lehrenden nicht aufgehoben wird, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Dem Erziehungswissenschaftler HEINRICH ROTH folgend, wird unter Lernen Folgendes verstanden:

„Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin ‚entworfen‘ gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin ‚entworfen‘ ist, dann ist er auf Lehrende und Erziehende angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen“ (ROTH 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von GERT OTTO, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218).

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1218).

Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z. B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden.

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (vgl. HEYDORN 1980, 63–94; ADORNO 2006) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden.

Andererseits werden aber Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können.

Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. OTTO 2001, Sp. 1219). HEYDORN resümiert: *„Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich ... Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus“* (HEYDORN 1980, S. 88).

Wo, wenn nicht im Religionsunterricht, ist die Dialogfähigkeit des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin sowie der Lehrperson so gefordert? (vgl. LEHMANN u.a. 2016, S. 9) Ein Autorenteam, das sich mit dialogorientiertem Religionsunterricht beschäftigt, fordert: *„Der Religionsunterricht, der in Verbindung mit einer religiös-weltanschaulichen Identitätsbildung Toleranz und Verständigungsfähigkeit anbahnen will, muss sich in seinen Inhalten und Methoden an den unterschiedlichen Dimensionen des Dialogs orientieren, will er glaubwürdig für diese Ziele eintreten“* (LEHMANN u.a. 2016, S. 9). Es ist aber nicht der Unterricht als solcher, der in den Dialog tritt, sondern es sind Menschen aus Fleisch und Blut in den verschiedenen Rollen der Lernenden und Lehrenden. Der dialog- und beziehungsorientierte Unterricht richtet sich an grundsätzlichen Maßstäben des menschenrechtlichen, wertschätzenden, anerkennenden und befähigenden Umgangs miteinander aus (vgl. SCHWENDEMANN 2015; 2017). Dazu gehört z.B. das Einüben von Wertschätzung und Anerkennung auf beiden Seiten. Dem Gespräch über existenziell angehende Themen wird ein Vertrauensraum geschaffen, in dem fair um die jeweilige Wahrheit gerungen werden darf, ohne den anderen zu verletzen, zu beschämen oder zu kränken (vgl. MARKS 2015). Diese Form von kommunikativer Suche verbindet sich mit kommunikativer Wahrheit, also Wahrheit, die nicht verfügbar, aber in der Kommunikation erfahrbar wird. Verschiedene Erfahrungen werden aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen und kognitiv-empathisch aufbereitet, was Diskutanten zwingt, aufeinander zu hören und miteinander zu reden. Feedbackverfahren, die sich an Wertschätzung und Anerkennung orientieren, werden präferiert und eingeübt. Mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und weltanschaulicher Prägung muss im evangelischen Religionsunterricht angemessen und offen umgegangen werden, ohne die eigene Wurzel zu vergessen. Vielfalt – auch in der Lerngruppe – muss angenommen und gelebt und gestaltet werden, wozu man aber auch befähigt und ermutigt werden muss, sei es als Lernender, sei es als Lehrender, sei es als gesamte Lerngruppe (vgl. LEHMANN 2016, S. 9+10). MARTIN BUBER (vgl. BOHNSACK 2008) hat in seiner berühmten Rede „Über das Erzieherische“ (1925/26) Folgendes gesagt, was für unsere Aufgabenstellung wesentlich bleibt: *„Die Kräfte der Welt, die der Zögling zum Aufbau seines Wesens braucht, soll der Erzieher aus der Welt lesen und in sich ziehen. Erziehung von Menschen durch Menschen bedeutet Auslese der wirkenden Welt durch eine Person und in ihr. Der Erzieher sammelt die aufbauenden Kräfte der Welt ein. In sich selber, in seinem welterfüllten Selbst scheidet er, lehnt ab und bestätigt“* (zitiert in BOHNSACK 2008, S. 14; BUBER 1962, S. 807; MARTIN BUBER Werkausgabe, Band 8, 2005, S. 153). Dieses Zitat fordert die Lehrenden enorm heraus, weil sie selbst zur Person, zum dialogischen Du dem Lernenden

gegenüber, geworden sein muss. Dies müssen sie aber vor allem auch sich selbst gegenüber geworden sein, bevor sie sich überhaupt als Lehrende wahrnehmen können. In der traditionellen Sprache der Pädagogik sprechen wir von Authentizität und Empathie; gleichzeitig muss er/sie dem Lernenden/der Lernenden in der Sache voraus sein und auf Augenhöhe begegnen, ohne seine eigene Persönlichkeit infrage zu stellen, d.h., sie dürfen weder autoritär und ängstlich noch kumpelhaft, noch planlos sein. Das Unterrichtsgespräch, aber auch die gesamte Unterrichtsatmosphäre in der Lerngruppe (BREIDENSTEIN & HELSPER 2016; COMBE & HELSPER 1994; HELSPER 2001; 2014a; 2014b; 2015; 2016) muss vom Dialogischen und dem Willen, sich zu begegnen, aufgebaut sein. Lernen in diesem Kontext lässt sich dann durchaus als ein aufbauender und die Biografie des Lernenden sinnvoll entfaltender Prozess beschreiben: *„Sinn-volle Biographien haben, bei allen Krisen und Brüchen, einen ‚roten Faden‘. Sie zielen auf Stärkung und Reife“* (BOHNSACK 2009, S. 7). PISA und fast alle bisherigen empirischen Untersuchungen des Unterrichts setzen den Akzent auf Leistungs- und Resultatsbewertung, sind aber nicht imstande, den Lernweg und die Lernbiografie der Lernenden in den Blick zu nehmen. Was aber sind erst einmal jenseits der Empirie die potenziellen Gestaltungsmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden im Unterricht? Wie werden individuelle Fähigkeiten der Lernenden weiterentwickelt? (vgl. BOHNSACK 2009, S. 8) Dialogischer Unterricht will auch Leistung, setzt aber nicht bei normativen Vorgaben, sondern bei den individuellen Ressourcen der Lernenden an: *„Und es wird versucht, dessen (Lern)Leistung weniger an zentralen Maßstäben und mehr an den Möglichkeiten dieses Einzelnen zu orientieren, was bedeutet, dass weniger die Defizite als vielmehr die Stärken im Blick sind, nicht nur die Forderungen, sondern vor allem auch die Bestätigung der jeweils möglichen unterschiedlichen Ergebnisse als „Leistung“ und damit die Akzeptanz der Person“* (BOHNSACK 2009, S. 8).

Der BUBERSCHER Begriff „aufbauend“ bzw. „aufbauende Kräfte“ zielt also zuerst auf Stärkung und Entfaltung der Persönlichkeit bzw. der PERSON des Lernenden, aber auch indirekt auf die des Lehrenden, denn der Lehrende kann keine Inhalte und keine Kompetenzen vorhalten, wenn sie nicht authentisch vertreten werden können. Gegen die aufbauenden Kräfte stehen die destruktiven Kräfte, auch im Unterricht, wie z.B. das, was subjektiv als sogenannte Störung wahrgenommen wird. In der Regel führen destruktive Kräfte zu Irritationen, zu Verunsicherungen auf beiden Seiten, im schlimmsten Fall zu Sanktionen seitens der Lehrperson, zum Boykottieren des Unterrichts auf Seiten der Lernenden oder zu Orientierungslosigkeit und Gefährdung der personalen Identität (vgl. BOHNSACK 2009, S. 9) auf beiden Seiten.

Der „Aufbau der Person“ ist für MARTIN BUBER immer dialogisch und einander belegend konnotiert.

„Begegnungen (kursiv SWE) in diesem Sinn werden nicht gemacht, sondern ereignen sich. Mit diesem Aspekt des (etwa im technischen Sinne) Nicht-Machbaren kommt ein anderes Moment in die üblichen Lernprozesse und auch in den Begriff des ‚Aufbaus‘“ (BOHNSACK 2009, S. 14). Es geht dann um Überraschendes in Lernprozessen und Lernbegegnungen (BOHNSACK 2009; S. 15; RUMPF 1986a; 1986b, S. 52; 1991; 2002). Aber Überraschendes, Irritierendes, ist dabei ambivalent *„wie unsere Begegnungen mit fremder Kultur, generell mit dem Andersartigen: Wir können dieses als identitätsgefährdend erleben (daher Fremdenfeindlichkeit als Ausdruck von Angst) oder aber als bereichernd“* (BOHNSACK 2009, S. 15).

Pädagogik hat aber gegen Überforderung der Lernenden und Lehrenden darauf zu achten, dass Überraschendes nicht fremd bleibt, andernfalls würde die Stärkung der Person nicht zustande kommen (BOHNSACK 2009, S. 16) – die andere Gefahr ist das vorschnelle sich „Vertrautmachen“ (RUMPF u.a.). Das Überraschende muss das *„Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbständigkeit“* der Lernenden fördern (BOHNSACK 2009, S. 16), so dass sie in die Lage versetzt werden, zu lernen in Form des kognitiven, personalen und sozialen Wissenszuwachses und andererseits auch zu lernen, in ethischer Hinsicht Verantwortung zu übernehmen für *„Veränderung in Richtung auf eine bessere Welt“* (BOHNSACK 2009, S. 17).

Gelungener Unterricht bedeutet also Stärkung des Lernenden/der Lernenden, Zuwachs verschiedener Wissensformen beim Lernenden/der Lernenden, Aufbau einer verantwortungsvollen Haltung (BOHNSACK 2009, S. 17) und Aufbau der Selbstkompetenz, anstehende Aufgaben und Probleme lösungsorientiert anzunehmen (vgl. BOHNSACK 2009, S. 18; KLAFFKI 1991, S. 162–172). Beim Lehrenden/ der Lehrenden geht es um die Ausbildung einer wertschätzenden, dialogischen und anerkennenden Grundhaltung dem Lernenden/der Lernenden gegenüber (vgl. BOHNSACK 2009, S. 19).

Auch soziales Lernen muss wie alle anderen Dimensionen des Lernens (kognitiv, affektiv, kommunikativ, instrumentell-operatorisch, psychomotorisch; vgl. HOWOLDT u.a. 2016; RAUSCH u.a. 2017) geübt werden, wozu Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft gehören (vgl. BOHNSACK 2009, S. 20). Versagensängste und Ausdruck von Überforderung beim Lernenden/ der Lernenden müssen unbedingt vom Lehrenden/der Lehrenden wahrgenommen werden. Die Haltung des Lehrenden/ der Lehrenden ist in diesem Prozess von Wertschätzung, Anerkennen und dem Zulassen von Fehlern gekennzeichnet, was entgegen der üblichen schulischen Praxis steht (vgl. RAUSCH u.a. 2013; BOHNSACK 2009, S. 21). Genauso wichtig ist jedoch die Akzeptanz der jeweiligen Schülerrealitäten und Lebenszusam-

Der „Aufbau der Person“ ist für MARTIN BUBER immer dialogisch und einander belegend konnotiert.

„Begegnungen (kursiv SWE) in diesem Sinn werden nicht gemacht, sondern ereignen sich. Mit diesem Aspekt des (etwa im technischen Sinne) Nicht-Machbaren kommt ein anderes Moment in die üblichen Lernprozesse und auch in den Begriff des ‚Aufbaus‘“ (BOHNSACK 2009, S. 14). Es geht dann um Überraschendes in Lernprozessen und Lernbegegnungen (BOHNSACK 2009; S. 15; RUMPF 1986a; 1986b, S. 52; 1991; 2002). Aber Überraschendes, Irritierendes, ist dabei ambivalent *„wie unsere Begegnungen mit fremder Kultur, generell mit dem Andersartigen: Wir können dieses als identitätsgefährdend erleben (daher Fremdenfeindlichkeit als Ausdruck von Angst) oder aber als bereichernd“* (BOHNSACK 2009, S. 15).

Pädagogik hat aber gegen Überforderung der Lernenden und Lehrenden darauf zu achten, dass Überraschendes nicht fremd bleibt, andernfalls würde die Stärkung der Person nicht zustande kommen (BOHNSACK 2009, S. 16) – die andere Gefahr ist das vorschnelle sich „Vertrautmachen“ (RUMPF u.a.). Das Überraschende muss das *„Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbständigkeit“* der Lernenden fördern (BOHNSACK 2009, S. 16), so dass sie in die Lage versetzt werden, zu lernen in Form des kognitiven, personalen und sozialen Wissenszuwachses und andererseits auch zu lernen, in ethischer Hinsicht Verantwortung zu übernehmen für *„Veränderung in Richtung auf eine bessere Welt“* (BOHNSACK 2009, S. 17).

Gelungener Unterricht bedeutet also Stärkung des Lernenden/der Lernenden, Zuwachs verschiedener Wissensformen beim Lernenden/der Lernenden, Aufbau einer verantwortungsvollen Haltung (BOHNSACK 2009, S. 17) und Aufbau der Selbstkompetenz, anstehende Aufgaben und Probleme lösungsorientiert anzunehmen (vgl. BOHNSACK 2009, S. 18; KLAFFKI 1991, S. 162–172). Beim Lehrenden/ der Lehrenden geht es um die Ausbildung einer wertschätzenden, dialogischen und anerkennenden Grundhaltung dem Lernenden/der Lernenden gegenüber (vgl. BOHNSACK 2009, S. 19).

Auch soziales Lernen muss wie alle anderen Dimensionen des Lernens (kognitiv, affektiv, kommunikativ, instrumentell-operatorisch, psychomotorisch; vgl. HOWOLDT u.a. 2016; RAUSCH u.a. 2017) geübt werden, wozu Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft gehören (vgl. BOHNSACK 2009, S. 20). Versagensängste und Ausdruck von Überforderung beim Lernenden/ der Lernenden müssen unbedingt vom Lehrenden/der Lehrenden wahrgenommen werden. Die Haltung des Lehrenden/ der Lehrenden ist in diesem Prozess von Wertschätzung, Anerkennen und dem Zulassen von Fehlern gekennzeichnet, was entgegen der üblichen schulischen Praxis steht (vgl. RAUSCH u.a. 2013; BOHNSACK 2009, S. 21). Genauso wichtig ist jedoch die Akzeptanz der jeweiligen Schülerrealitäten und Lebenszusam-

menhänge der Lernenden (vgl. BOHNSACK 2009, S. 21). Inhalte, die einen sog. „bildungsbürgerlichen Hintergrund“ (Bohnsack 2009, S. 22) zum Vorverständnis voraussetzen, sind hierbei als kritisch zu betrachten, weil sie auf Seiten der Lernenden durchaus Barrieren aufbauen und Lernprozesse stören (BOHNSACK 2009, S. 22): *„Sinnorientierung‘ meint dann vor allem den Bezug auf die ‚zentralen Probleme‘, auf die ‚Lebenswirklichkeit‘, den ‚Lebenssinn‘ der Lernenden, auf deren Probleme beim ‚Heranwachsen‘ etwa“* (BOHNSACK 2009, S. 23).

Inhalte müssen also in pädagogischer Hinsicht zur Lerngruppe passen (BOHNSACK 2009, S. 25), auch um den Preis der Verlangsamung und Entschleunigung der Lernprozesse bei den Lernenden (BOHNSACK 2009, S. 26; RUMPF 1987, 17–27; REHEIS 1996).

1.1.3 Die Unverfügbarkeit des Anderen

Unter Bildung lässt sich also der Vermittlungsprozess zwischen Ich bzw. Selbst/ einer Person und Welt verstehen; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten, und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (zum Folgenden vgl. SCHWENDEMANN 2010a). Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann die Erinnerung an das, was uns als Menschen trägt und zu Menschen macht und das Humanum schützt.

Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest und an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität. Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusste Entscheidung für das Fremde um des Anderen willen.

Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen.

Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, dass ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit und religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten und entscheiden und vor allem sich der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss.

Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Welt-

gestaltung voraus, ohne das interreligiöse Gespräch und den religiös Anderen zu vereinnahmen oder zu kolonialisieren (vgl. DRESSLER 2006, S. 86). DIETRICH KORSCH kann diese Verschränkung so zusammenfassen: „Aus dem Grund dieser Vermittlung aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: dass das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, dass der Bildungsprozess Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird“ (KORSCH 1994, S. 193).

Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache des Menschen und setzt diese gleichsam im Sinn von Selbsttätigkeit voraus (vgl. BENNER 2005, S. 71f). Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben (vgl. DRESSLER 2006, S. 87). Nur sich dieses Dilemmas bewusste Bildungshandeln hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können.

1.1.4 Religiöse Bildung

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. PETER BIEHL und KARL ERNST NIPKOW haben darauf hingewiesen, dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium zu verraten (vgl. BIEHL & NIPKOW 2005, S. 55). Vergleichbar zwischen Religion und Bildung ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges und lässt sich gleichzeitig in den Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoderner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. KORSCH 1994, S. 213). BERNHARD DRESSLER hat diese Dialektik sehr schön beschrieben: „Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung

Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe" (Dressler 2006, S. 126).

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, gehalten zu sein. Christliche Religion ist als „*kultureller Zeichenkosmos*“ zu verstehen, d.h. das Medium, in dem „*der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann*“ (DRESSLER 2006, S. 128). Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von (religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung „*erzeugt*“, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. OCHEL 2001, S. 44ff).

Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: „*Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. ... Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit*“ (DRESSLER 2006, S. 135). Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christusereignis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich zuerst in deutenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber aus dem Risiko des Missverstehens einerseits und andererseits provozieren sie zur Toleranz, sich zu dem Verhalten zu müssen, was überraschend und zugleich fremd ist.

1.1.5 Lernbegleitung

Wenn wir religiöse Lernprozesse in spezielle Lern- und Erzählgemeinschaften zurückversetzen, hier wären z.B. die verschiedenen Religionsgemeinschaften wie Judentum, Islam, Christentum in ihrer jeweiligen Differenzierung und Diversität gemeint, dann leisten religiöse Individuen in hermeneutischer Sicht, was für die jeweiligen Narrationen zutreffend sein dürfte, Interpretationen, Sinnkonstruktionen und Sinnergmittlung (vgl. KRON et al. 2013, S. 240).

Der Lehrende ist in religiösen Lern- und Bildungsprozessen eher der Begleitende des Lernprozesses: „*Strukturell gesehen eröffnet der Lehrer einen Spielraum, in dem der Schüler sich selbstständig mit der Sache auseinandersetzen kann. Hierbei kann der Schüler seine Vorerfahrungen und sein Vorwissen, seine Vorstellungen und Intentionen einbringen. Dieser Prozess kann als ‚verständiges Lernen‘ bezeichnet werden ... Vermittlung ist symbolische Interaktion [...].*“ (KRON et al. 2013, S. 241; vgl. DEWEY 1993, S. 204).