

## Gerhard Büttner

### Theologisch kommunizieren – geht das?

Irene Pieper (i.d. Bd.) macht deutlich, dass *literarische* Gespräche mit Kindern nicht nur von ihrem *Inhalt* her bestimmt werden können. Es kommt vielmehr darauf an, dass bereits die Kinder, mit denen man ein Bilderbuch betrachtet, merken, dass es gerade die poetische Qualität dieses Buches ist, welche die Aufmerksamkeit gilt. Welche Gefühle und Erwartungen werden evoziert? Welche werden erfüllt, welche enttäuscht? Wo nimmt die Handlung eine überraschende Wende? All dies zu bedenken, ist für Frau Pieper Voraussetzung dafür, dass wir es mit einem *literarischen Gespräch* zu tun haben. Können wir etwas Entsprechendes im Bereich der Kindertheologie finden?

Nun ist der analoge Begriff *theologische Gespräche* durch die Arbeit von Petra Freudenberger-Lötz gut eingeführt.<sup>1</sup> Es geht dabei um die Inhalte, aber wer die diversen Dokumente aus der Kasseler Forschungswerkstatt genauer betrachtet, der kann erkennen, dass es auch um einen bestimmten Stil der Gesprächsführung, ja im eigentlichen Sinn um einen Habitus geht.<sup>2</sup> Gerade deshalb ist es spannend zu überlegen, ob man das Theologische noch genauer bestimmen könnte. Ich spitze die Fragestellung deshalb zu und frage, ob man *theologisch kommunizieren* kann – im RU. Die adverbiale Bestimmung eines ausdrücklichen Wie der unterrichtlichen Kommunikation ist

riskant. Vor Jahren hat man versucht, die Dringlichkeit einer Einbeziehung der ökumenischen Dimension in den RU unter dem Stichwort des *Ökumenischen Lernens* aufzunehmen.<sup>3</sup> Mit einigem Recht haben damals Kritiker gefragt, ob denn »Ökumene Lernen« nicht reichen würde. Mir geht es jetzt weniger darum, eine ähnlich emphatische Begrifflichkeit zu etablieren; ich möchte vielmehr fragen, ob es sinnvoll und möglich ist, eine ebenso präzise und stringente Begrifflichkeit des Theologischen zu etablieren, wie dies Irene Pieper im Hinblick auf das Literarische macht. Ich werde im Folgenden mehrere Modi vorstellen und daran diskutieren, ob man sich auf diese Kriterien einlassen kann bzw. soll und was dies dann jeweils für Konsequenzen mit sich bringt. Ich betone bereits vorweg, dass ich selbst alle drei Perspektiven für möglich halte und mich deshalb auch nicht eindeutig festlegen möchte.

1 Petra Freudenberger-Lötz, *Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht*, Stuttgart 2007.

2 Gerhard Büttner, *Theologisieren: Einübung in einen Habitus*, in: *KatBl*, 138 (2013), 138–143.

3 EKD (Hg.), *Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse*, Gütersloh 1985.

## 1. Der Rahmen prägt

Schon vor Jahrzehnten hat der amerikanische Soziologe Talcott Parsons<sup>4</sup> auf den Prozess verwiesen, der sich bei der Einschulung eines Grundschulkindes vollzieht. An die Stelle der »enthemmten Kommunikation«<sup>5</sup> in der Familie tritt eine rollenbestimmte: Das Kind wird zum *Schulkind*. Mit dieser Rollenübernahme lernt das Kind, wie es sich in der bestimmten Schule zu verhalten hat. Das impliziert formale Dinge wie die Einhaltung von Zeiten und das Stillsitzen, das Sieszen der Lehrperson und vieles mehr. In dem Maße, wie die Unterrichtsfächer sich ausdifferenzieren, muss das Kind dann auch lernen, dass hier je eigene *Kulturen* herrschen. So geht es im Kunstunterricht in der Regel anders (»lockerer«) zu als im Fach Mathematik. All das Gesagte gilt auch für den Religionsunterricht. Die Entscheidung, ab wann man in der Grundschule den Religionsunterricht nach Religion und Konfession differenziert, betrifft natürlich auch die Frage eines je spezifischen Profils mit entsprechenden Rollenerwartungen. Dies wird u.a. dort sichtbar, wo es einen eigenen Fachraum Religion gibt. So konnte ich zeigen,<sup>6</sup> dass ein solcher Raum im konkreten Fall charakterisiert war durch eine fachspezifische Dichotomie. Ein Teil der Wände war bestimmt von dem, was man mit Michel Foucault »Disziplinarmacht«<sup>7</sup> nennen kann: ein Kanon von Regeln vom Betreten und Verlassen des Klassenzimmers bis hin zur Prophylaxe gegen ansteckende Krankheiten. Dazu Waschbecken, Papierkorb und Uhr. Auf der »Reli-Seite« fanden sich kindgemäße Bilder, biblische Figuren, Bibeln und Gesangbücher und

Sitzunterlagen für ein Kreisgespräch auf dem Boden.

Diese materielle Seite wird überboten durch ein spezifisches Sinnkorsett, in welchem sich die Interaktion bewegt. Erving Goffman spricht hier von *Rahmen*:<sup>8</sup>

»Wenn der einzelne in unserer westlichen Gesellschaft ein bestimmtes Ereignis erkennt, neigt er dazu – was immer er sonst tut – seine Reaktion faktisch von einem oder mehreren Rahmen oder Interpretationsschemata bestimmen zu lassen, und zwar von solchen, die man primäre nennen könnte. [...] Ein primärer Rahmen wird eben so gesehen, daß er einen sonst sinnlosen Aspekt einer Szene zu etwas Sinnvollem macht.«

Dass etwa Schüler/innen eine Kerze anzünden, in die Mitte des Raumes stellen und dann Einzelne ein Gebetsanliegen formulieren, auf das die Klasse mit einer Art gemeinsamen Responsorium antwortet,<sup>9</sup> ergibt nur Sinn innerhalb eines Rah-

4 Talcott Parsons, Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen für die amerikanische Gesellschaft, in: C.F. Graumann / H. Heckhausen (Hg.), Pädagogische Psychologie. Grundlagentexte 1, Frankfurt a.M. 1973, 348–373.

5 Der Begriff stammt von Niklas Luhmann, Sozialesystem Familie, in: ders., Soziologische Aufklärung 5, Wiesbaden 2005, 189–209.

6 Gerhard Büttner, Religions-Räume in der Schule. Versuch einer »Dichten Beschreibung«, in: G. Meier (Hg.), Reflexive Religionspädagogik. FS H. Rupp, Stuttgart 2012, 241–250.

7 Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M. 1994.

8 Erving Goffman, Rahmen-Analyse, Frankfurt a.M. 1980, 31.

9 So in der Unterrichtsdocumentation Ev. Medienhaus Stuttgart, »Die Nacht wird hell«. Die Dokumentation einer Doppelstunde Religionsunterricht, 2006.

mens, in dem diese Elemente eingeführt sind und auch in Gebrauch genommen werden. Im Kontext von Schule lässt sich solch ein Setting nur im Rahmen von Religionsunterricht oder in einer konfessionellen Privatschule denken.

Wie sich dies dann auswirken kann, zeigt etwa das von Ulrich Hemel genannte Beispiel:<sup>10</sup>

Nach dem einleitenden Lied/Gebet begann der RU einer zweiten/dritten Klasse mit einem meditativen Impuls: »Heute wollen wir uns einmal einige Dias anschauen und dabei ganz ruhig werden.« Als sie [die Lehrerin] ein Dia mit dem Bild einer Wasserfläche an die Wand warf, fragte sie in die Klasse hinein: »Was seht ihr da?« Ein besonders eifriger Schüler antwortet sofort: »DAS TOTE MEER!« Er war von seiner Antwort im Lauf der Stunde auch nicht mehr abzubringen. Trotz mehrmaligen Nachfragens war kein Kind in der Klasse zur Antwort zu bewegen, auf dem Dia sei »Wasser« zu sehen. Die Lehrerin war irritiert, weil sie auf eine solche »religiöse« Deutung ihre Dias nicht vorbereitet war.«

Das Beispiel firmiert unter dem Begriff *Religionsstunden-Ich*. Oft wird dieses Phänomen eher kritisch gesehen.<sup>11</sup> Es wird suggeriert, dass die Schüler/innen (und die Lehrpersonen?) im Grunde ein falsches Spiel spielen. Während sie im »normalen« Unterricht auch ihre »theologisch inkorrekten« Meinungen artikulieren, bieten sie im RU dann die mehr oder weniger »frommen« Antworten, von denen sie meinen, dass sie so erwartet werden. Doch stimmt das so?

In einer funktionalistischen Sicht<sup>12</sup> kann man sagen, dass es durchaus adäquat ist, dass die am Unterricht Beteiligten ihre Rollen kennen und praktizieren. Gerade wenn man anerkennt, dass

schulischer Unterricht immer auch ein Element des Artifizialen hat, insofern es sich eben um Schule handelt und noch nicht um »den Ernst des Lebens«. Fehler können in dieser experimentellen Situation in der Regel gemacht werden, ohne größere Schäden hervorzurufen. Insofern entspricht das Religionsstunden-Ich in mancher Hinsicht den Postulaten des Performativen RU, weil die Redebeiträge suggerieren, dass alle die gesetzten Randbedingungen (z.B. eines konfessionellen RU!) anerkennen. In der Praxis jeder konkreten Religionsklasse gilt aber de facto der Rahmen, den die Schule und der Stil des Lehrers setzen. Damit können wir die Frage nach der Theologizität<sup>13</sup> des jeweiligen RU wohl so beantworten, dass es eben zu einem erheblichen Teil darauf ankommt, ob und wie die Lehrerin die Theologizität ihres Unterrichts bestimmt. Sofern sie ihn zum Rahmen ihrer Unterrichtsaktivität zählt und ihre Kommunikation danach ausrichtet, wird man die Klassenkommunikation auch als *theologisch* qualifizieren

10 Ulrich Hemel, Das Religionsstunden-Ich. Handicap oder Chance für den Religionsunterricht, in: RABS 3/22 (1991), 67–72; 67.

11 Michael Roth, Das Religionsstunden-Ich. Der Religionsunterricht als Herausforderung für die theologische Ethik, in: ZPT 60 (2008), 154–163.

12 Robert Dreeben, Was wir in der Schule lernen, Frankfurt a.M. 1980; Jürgen Kaube, Bildung nach Dreeben, in: ZFPäd 52 (2006), 11–18 fasst diese Sichtweise so zusammen: »Wozu die Schule sozialisiert, ist demnach die Fähigkeit der Kinder, sich als Adressaten bestimmter Erwartungen zu begreifen, die viel spezifischer sind als die, die in den Familien kultiviert werden.«

13 Zum Begriff: Bernhard Dressler, Zur Kritik der »Kinder- und Jugendtheologie«, in: ZThK 111 (2014), 332–356.

können, auch wenn dies nicht in jeder Szene unmittelbar greifbar ist.

## 2. Der Inhalt als Leitdifferenz

Der am meisten herausfordernde Punkt in den Überlegungen von Frau Pieper ist der Hinweis, dass es beim *literarischen Gespräch* gerade nicht nur auf den *Inhalt* ankomme. Der RU hört hier auch die von Kunst- und Deutschlehrer/innen geäußerte Kritik an der »Verzweckung« von Medien, die eigentlich ihrem Fach »gehören« und die dann durch ihren einseitigen »Gebrauch« im RU für ihr Fach verloren seien. Dennoch bestehen Hanna Roose, Veit-Jakobus Dieterich und ich darauf, dem Unterrichtsinhalt die entscheidende Rolle zuzusprechen, wenn es darum geht, was den RU ausmachen soll.<sup>14</sup> Was wir dabei beachten müssen, ist die Tatsache, dass auch der Deutschunterricht nicht nur literarische Gespräche inszeniert, sondern sich auch um Orthografie, Grammatik, Aufsatzlehre und anderes kümmern muss. Auch der RU führt nicht nur theologische Gespräche. Dennoch halten wir es für wichtig zu fragen, was denn letztlich den RU – gerade auch in seiner Methodenvielfalt<sup>15</sup> – ausmacht. Wir plädieren dafür zu fragen, aus welchem Funktionssystem der Gesellschaft er denn sein Programm hat. Es geht dabei um die explizite oder implizite Leitfrage – oft in Gestalt einer Leitunterscheidung – *welches Programm* denn den Unterricht bestimmt. Für den Problemorientierten RU war das wohl das Moralsystem, das sich primär am ethisch Gebotenen bzw. Verbotenen orientiert. Wir plädieren dem gegenüber dafür, dass der RU sich an der Unterscheidung Immanenz-Tran-

szendenz orientieren sollte.<sup>16</sup> Das klingt erst einmal abstrakt, meint aber, dass es darauf ankommen sollte, alle im Unterricht angesprochenen Themen in Bezug auf den christlichen Gott zu perspektivieren. Wo dies gelingt, wären wir bereit, von *theologischer Kommunikation* zu sprechen. Dies ist bei bestimmten Themen – besonders biblischen – eher einfach zu organisieren und auch zu entscheiden, bei anderen eher schwerer. Dies gilt umso mehr, wenn wir das Kriterium nicht auf Unterrichtseinheiten sondern auf Einzelstunden, gar auf Unterrichtsausschnitte beziehen. Ich möchte gleichwohl versuchen, anhand zweier Unterrichtssequenzen zu prüfen, wie leistungsfähig eine solche Orientierung an der Leitdifferenz Immanenz-Transzendenz sein kann.

Das Schulbuch *SpurenLesen 5/6* zeigt ein Bild des Malers Alex Katz. In ihm ist ein Haus am Wasser abgebildet, das sich dort so spiegelt, dass das Spiegelbild kaum vom Original zu unterscheiden ist. Dieses Bild dient als Einleitung zur Thematik »Wahrheit und Lüge« und steht über einer Dilemma-

14 Gerhard Büttner / Veit-Jakobus Dieterich / Hanna Roose, Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015, 45ff.

15 Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht, 2 Bde, Göttingen 2002.

16 Niklas Luhmann, Die Religion der Gesellschaft, hg. A. Kieserling, Frankfurt a.M. 2000, 77: »Man kann [...] sagen, daß eine Kommunikation immer dann religiös ist, wenn sie Immanentes unter dem Gesichtspunkt der Transzendenz betrachtet.« Vgl. dazu bereits Jan Amos Comenius, Große Didaktik. Übers. und hg. von A. Flitner, Stuttgart 2000, 161: »[Die Schüler] sollen sich also daran gewöhnen, alles, was sie hier sehen, hören, berühren, tun und leiden, unmittelbar oder mittelbar auf Gott zu beziehen.«

Geschichte, in der es darum geht, in einer konkreten Situation die Wahrheit zu sagen, was negative Folgen haben könnte. In einer sechsten Gymnasialklasse ergab sich daraus die folgende Unterrichtsszene:<sup>17</sup>

Die Schüler/innen haben als Unterscheidungsfrage genommen, was denn wahr und was denn unwahr seit, »denn zunächst geht es bei dem Bild um das genaue Hinsehen, um die feinen Unterschiede des realen und des gespiegelten Hauses, der realen und der gespiegelten Landschaft. Hier läßt sich unmittelbar die Frage anschließen, was dies Bild, vor allem auch als Initialbild, mit dem Thema ›Wahrheit und Lüge‹ zu tun hat. Für die Schülerinnen und Schüler ist der Zusammenhang nicht schwer durchschaubar, indem sie z.B. antworten:

- Das obere Haus ist die Wirklichkeit und das untere Haus, das nur widergespiegelt ist, ist nicht die Wirklichkeit, also eigentlich die Lüge.
- Zwei Brüder wohnen in dem Haus. Der eine sagt 'Wir haben viele breite Wege und ein rundes Fenster, der andere sagt: ›Wir haben schmale Wege und eckige Fenster‹. Der eine Bruder geht von der Wirklichkeit aus und der andere von seiner Wunschvorstellung, wie er es gerne haben möchte. Er bildet sich etwas ein.
- Es ist nicht leicht, seine Phantasievorstellungen und die Wirklichkeit voneinander zu trennen.«

Daneben stellen wir eine Sequenz aus einer zweiten Klasse mit einem hohen Anteil muslimischer Schüler/innen:<sup>18</sup>

- »L zündet Kerze an, S reden durcheinander  
 S: Feiern wir Geburtstag? [...]
   
L: Ja. (Pause) Semra.
   
S: Die Kerze ist heiß.
   
L: Mhm. Das Licht ist warm. Wie geht's euch, wenn ihr da rein schaut. Wie fühlt ihr euch? (Pause) Canel.
   
S: Warm.
   
L: Mhm. Sagst du mal den ganzen Satz.

- S: Dann fühlen wir uns warm.
   
L: Mhm. Sirag hatte sich auch gemeldet. (Marek?)
   
S reden durcheinander während Lehrerin Tuch und Kerze auf den Boden stellt.
   
S: (unverständlich) immer heiß. S lachen und flüstern. [...]
   
S: Es leuchtet.
   
L: Mhm. Burak.
   
S: Es ist spitz oben.
   
L: Ja, die ist so, Hassan und Marek bleiben bitte auf ihrem Platz sitzen. Gerda.
   
S: Da oben ist so heller und da unten ist es so dunkel.
   
S reden dazwischen.
   
L: Wir kommen jetzt in eine Zeit, da freuen sich viele Menschen über das Licht. (Pause) Draußen wird's immer dunkler. Und (zeigt auf S)
   
S: Drinne immer heller.
   
L: Wie kommt das, dass das drinne immer heller wird? Angelina.
   
S: Weil's draußen dunkler wird und wenn man 'ne Kerze anhat, dann wird's drin heller.
   
L: Genau. Und deshalb machen das auch viele, ne, dass sie sich's drin warm und gemütlich machen, ja. (kurze Pause) In christlichen Familien und im Religionsunterricht, da entzünden wir in dieser Zeit eine besondere Kerze. (kurze Pause) Wisst ihr, welche das ist? [...]
   
L: Angelika weiß das.
   
S: Die Adventskerze?«

Wo wird hier *theologisch kommuniziert*? In der ersten Szene geht es um eine Bildbetrachtung und eine Hinführung zu

17 Gerhard Büttner u.a. (Hg.), SpurenLesen 5/6. Werkbuch, Stuttgart 1997, 17.

18 PTI Drübeck der EKM und der Anhaltischen Landeskirche (Hg.), An Unterrichtssituationen lernen: Praktische Kompetenzorientierung für den Evangelischen Religionsunterricht. Drübeck 2013 (Video auf USB-Stick), Unterricht Salzgitter, 1.

einem moralischen Dilemma. Der Diskurs folgt den Regeln des Moralsystems. Doch – und dies wird in den folgenden Unterrichtsschritten deutlich<sup>19</sup> – all dies ist eingebettet in das Wahrheitsgebot des Dekalogs einschließlich dessen Auslegung durch Luther im Kleinen Katechismus. Damit würde zumindest die gesamte Unterrichtseinheit der Logik des Religionssystems folgen – auch wenn das in der kleinen Sequenz noch nicht recht sichtbar wird.

Beim zweiten Unterrichtsausschnitt verhält es sich eher umgekehrt. Advent ist gewiss ein klassisches Thema des RU. Gegen Ende des Gesprächs geht es dann auch um die christliche Praxis des Kerzen-Entzündens im Advent. Doch gilt diese Perspektive auch für die muslimischen Gesprächsteilnehmer? Im Verlauf der Stunde wird deutlich, dass die Lehrerin zwar daran gedacht hat, dass die große Zahl nichtchristlicher Kinder im RU eher ein religionskundliches Herangehen nahe legt. Doch da sie nicht recht bedacht hat, was deutsche Folklore und was christlicher Inhalt ist, stößt auch der sachkundliche Zugang an Grenzen, zumal sie nicht bedenkt, dass Kerzen bei Muslimen u.U. nicht dieselben Konnotationen hervorrufen wie bei Nicht-Muslimen. Von daher kann man zweifeln, ob es sich hier um ein theologisches oder zumindest religionsbezogenes Gespräch handelt.

### 3. Korrelation – Glaubenswissen

Theologie ist nach ihrem Selbstverständnis – und hier unterscheidet sie sich von der Religionsphilosophie – ein intellektuelles und reflektiertes Nachdenken über den christlichen Glauben. Dabei

wird stillschweigend vorausgesetzt, dass die am Diskurs Teilnehmenden selber Glaubende sind. Auf dieser Grundlage basiert letztlich auch das – besonders katholischerseits vertretene – Konzept der Korrelation. Der Gedanke besteht in der Annahme, dass die verhandelten theologischen Inhalte eine Resonanz beim je eigenen Glauben finden. Just diese Konstellation haben Rudolf Englert und seine Mitarbeiter/innen bei ihrer empirischen Untersuchung bei katholischen Schüler/innen der Grundschule und der Sek I nicht (mehr) gefunden.<sup>20</sup> Ein theologisches Gespräch wäre aber letztlich – nimmt man die Kriterien der Korrelation an – nur möglich bei einem »gegebenen Einverständnis im Glauben«, wie es Karl Ernst Nipkow formuliert hat.<sup>21</sup> Die Religionslehrer/innen sind hier natürlich in einer besonders exponierten Lage, denn »die gelebte Praxis gemeinsamen Lebens in ihrer Ausrichtung auf den Gegenstand an der Schule bestimmt die Wahrnehmung des Religionslehrers«. <sup>22</sup> Was das heißen kann, zeigt die folgende Sequenz. Die Lehrerin reagiert auf die Aussage, man sei halt Christ, weil man es so von daheim aus mitbekommen habe:<sup>23</sup>

19 Gerhard Büttner u.a. (Hg.), *SpurenLesen 5/6*, Stuttgart 1997, 141ff.

20 Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München 2014.

21 Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, Bd. 2, Gütersloh 1998, 232ff.

22 Ingrid Schobert, *Der unwillige »Zeuge«? Die Identität der »Religionslehrer« und die »Sache« des Religionsunterrichts*, in: *ZPT 54* (2002), 118–133; 123.

23 Gabriele Faust-Siehl u.a. (Hg.), *24 Stunden Religion*, Münster o.J., 247f.

»L: Und wie ist es dann mit dem Lebenszeugnis? Muß das nicht auch zusammenkommen? Ich denke, daß einer seinen Glauben irgendwie auch lebt, ja? Also, ich meine, es genügt nicht, daß sich das so lange halten kann, wenn ich nur sage: Da steht's geschrieben und lest das mal schön. Und ich sag euch das halt, weil's im Unterricht so vorgeschrieben ist, wenn ich das nicht irgendwie in mir auch hätte und leben würde.

A/w: Lebet sie nach ihrem Glauben, oder? [...] Und wenn Sie's machet, dann saget Sie mir, wie Sie's machen.

B2/w: Sie hent [haben] ihren Glauben doch auch bestimmt auch von Ihren Eltern ubetragen kriegt.

L: Das ist richtig, ja.

B2/w: Und wenn Sie des net erfahren hätten, daß es Gott und Jesus gibt, na tätet Sie bestimmt net dran glauben. [...]

L: Wäre ich in China geboren, [...] oder so ganz klar, dann hätte ich sicher auch einen anderen Glauben. Die Frage, A/w, »Leben Sie ihren Glauben?«, die fordert natürlich raus, gell? Da muß ich erstmal kurz nachdenken.

A/w: Das glaub I et, daß Sie das machen.

L: Ich kann dir nur so viel sagen, daß ich / daß ich an Jesus glaube. Ja? Nicht nur an eine historische Figur, sondern auch /

A/w ((fällt L ins Wort)): Glauben und was Tun, das ist zweierlei.

L: Ja, warte doch! Sondern daß ich auch versuche, seine Lehre ein Stück weit in meinem Leben zu versuchen. Ja? Daß mir das allenthalben nicht gelingt und immer wieder da Rückfälle zu verzeichnen sind, das ist ganz klar. Aber ich versuch's. Ich versuch, einfach so ein Stück weit die Menschen – ja – zu mögen, auch das gelingt mir nicht überall und nicht immer. Und vor allem dann nicht, wenn sie so viel schwätzen wie der D1/m. Dann ist das Gebot ganz besonders schwierig.«

Die Sequenz zeigt eindrücklich, wie es aussehen kann, wenn theologische Inhalte – in diesem Fall von der Lehrerin – existentiell aufgenommen werden. Hier wird deutlich, was Korrelation, was »Glaubenswissen«<sup>24</sup> bedeuten kann, gerade auch dann, wenn man sieht, wie riskant ein solcher Versuch sein kann – einschließlich der sublimen Aggression am Ende des Beitrages. Das damit gesetzte Authentizitätspostulat – als definitiver Kontrast zur og. Rollenkommunikation – wird nun in noch pointierterer Weise vertreten in einem Beitrag zum *Philosophieren mit Kindern*.

In ihrem Beitrag »*Parrhesia* (Wahr-Sprechen) als Prinzip des Philosophie-rens mit Kindern« (i.d.Bd.) schließt Nancy Vansielegem an einen Gedanken der Spätphilosophie von Michel Foucault an.<sup>25</sup> Kerngedanke ist der antik-griechische Begriff der »*Parrhesia*«, der zu verstehen ist als absolutes Postulat, die Wahrheit zu sagen. Dies gilt auch und gerade für den Fall, dass dieses Wahr-Sprechen riskant sein könnte. Man könnte fast sagen, dass die *Parrhesia* gerade dies fordert, authentisch zu sein und sich damit angreifbar zu machen. Nicht verwunderlich sieht Foucault zwei zu bekämpfende Haltungen: die Schmeichelei und die Rhetorik. Ich übersetze diese in einen möglichen schulischen Kontext: Schmeichelei bedeutet demnach, seine Meinungsäußerung danach auszurich-

24 Gerhard Büttner / Oliver Reis, Glaubenswissen – konstruktivistisch gelesen, in: Jahrbuch konstruktivistische Religionsdidaktik 6 (2015). 9–20.

25 U.a. Michel Foucault, Diskurs und Wahrheit. Berkeley-Vorlesungen 1983, Berlin 1996.

ten, dass sie bei der Lehrperson oder den Mitschüler/innen »ankommt«. Bei der Rhetorik ist es etwas komplizierter. Sie steht für eine Strategie, die Dinge intellektuell zu behandeln, um sie nicht wirklich an sich herankommen zu lassen. Nancy Vansielegem hat versucht zu zeigen, wie sie mit diesem Prinzip der *Parresia* (mit Kindern in Kambodscha) gearbeitet hat. Ein Transfer in die hiesigen Schulbedingungen, auch des RU, scheint mir durchaus problematisch. Dennoch wird man sich der damit aufgeworfenen Frage nicht entziehen können, wenn es darum geht, was theologisieren in einem existenziellen Sinne bedeuten kann bzw. soll.

#### 4. Vorsichtiges Resümee

Schaut man auf die in diesem Band präsentierte Unterrichtssequenzen aus dem RU, dann wird man den Anspruch an die Theologizität des RU nicht zu hoch ansetzen dürfen. Ein Großteil der Stunden läuft in seiner habitualisierten Form ab und prägt in der einen oder anderen

Form gewiss auch die Religiosität und das theologische Verständnis der teilnehmenden Schüler/innen.<sup>26</sup> Dies spräche für die Variante 1. Doch lebt der RU nicht gerade auch von den außergewöhnlichen Ereignissen, den Erfahrungen einer besonderen Dichte und einer im Wortsinne *außergewöhnlichen* Kommunikation? Das spräche für Variante 3. Im Sinne einer Kategorie, an der man konkreten Unterricht messen und damit kontrollieren kann, möchte ich dann doch am meisten für Variante 2 plädieren. Dies gilt umso mehr, als Herbert Kumpf an diversen Beispielen deutlich machen konnte, dass der Gedanke der *Leitunterscheidung* ein durchaus taugliches Planungs- und Analysemittel darstellt – nicht zuletzt um die Theologizität des RU zu gewährleisten.<sup>27</sup>

26 Peter Kliemann / Hartmut Rupp, 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

27 Herbert Kumpf, Leitunterscheidungen und ihre Funktion im Religionsunterricht, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 6 (2015), 141–158.