

IRP

IMPULSE

Frühjahr 2011

Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an
allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen



UNTERRICHTS. KON ZEP TE

Kunst und Spiritualität
Enkyklios Paideia – Paideia in Christus

- Religion erleben ■ Zeuge sein? ■ Jesus Christus, der wahre Lehrer und Hirte
- „Wer Ohren hat zu hören, der höre!“ ■ Unterricht nach der Projektmethode

 INSTITUT FÜR
RELIGIONS
PÄDAGOGIK
DER ERZDIOZESE FREIBURG

Inhalt

3 Editorial

Schwerpunktthema „Unterrichtskonzepte“

- 4 Religion erleben *Hans Mendl*
- 10 Religionspädagogik in der Mitte des Lebens
Egon Spiegel
- 18 Religiöses Lernen im Spannungsfeld zwischen
Mittelung und Darstellung *Angela Kaupp*

Religionslehrerinnen und Religionslehrer

- 24 Zeuge sein? *Markus Tomberg*
- 28 Das Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung
an beruflichen Schulen *Klaus König*

Fortbildungen

- 30 Übersicht Fortbildungen Gymnasium
- 31 Kompetenzorientiert unterrichten – aber wie?
Ein Tagungsbericht *Peter Rey*
- 31 Ausblick Fortbildung Berufliche Schulen

Kunst und Spiritualität

- 32 Enkyklios Paideia – Paideia in Christus *Maria Jakobs*

Religionsunterricht

- 34 Zentrale Projektgruppen in Baden-Württemberg
Eberhard Schwefel
- 36 Unterricht nach der Projektmethode *Meike Trojansky*

Entwicklungen in der Schule

- 42 Jugend heute – Religionsunterricht heute
Franz Domeier
- 44 Schule mit Religion! *Thomas Umscheiden*

IRP intern

- 48 Stadt gruen I der Mensch bebaue.
Ausstellung GEDOK *Gabriele Stark*
- 50 Jesus Christus, der wahre Lehrer und Hirte –
Nachruf zum Tod von Monsignore Max Fauler
Axel Mehlmann

RU-Impulse

- 52 “Wer Ohren hat zu hören, der höre!”
Katja und Stefan Kilb
- 58 Performativer Religionsunterricht und neue
Medien *Matthias Hirt*
- 60 Mediathek – Filmtipps *Thomas Belke*
- 62 Literaturtipps *Maria Jakobs/Constanze Ott*



Religionspädagogik in der Mitte des Lebens

Unterrichtskonzeptionelle Orientierungen für den Religionsunterricht

Wie kein anderes Schulfach kann der Religionsunterricht die existentiellen Fragen des Menschen aufnehmen und sie unter professioneller Anleitung behandeln.

Nicht immer kann er allerdings dabei auf adäquate Unterrichtskonzeptionen zurückgreifen. Problematischer als dieses sind theo-anthropologische und didaktische¹

Desiderate, nicht zuletzt eine Glaubensmentalität, derzufolge sich die Gottesfrage vornehmlich an der Grenze des Lebens und nicht, wie dies Dietrich Bonhoeffer bereits treffend formuliert hat,² in der Mitte des Lebens stellt. Hier sind dringend Korrekturen angebracht.

Der Autor

Professor Dr. Egon Spiegel ist Lehrstuhlinhaber für Praktische Theologie an der Universität Vechta.

1 Zentrum – Peripherie: eine didaktische Grundfrage

Selbst wenn die unfassbaren Vorgänge von Fukushima und das den Nordosten Japans ereilte Schicksal von Erdbeben, Tsunami und radioaktivem GAU insbesondere für die davon existentiell Betroffenen, aber auch für die Zaungäste am medialen Kaleidoskop vorübergehend oder sogar für immer ins Zen-

trum des Lebens rücken und wir unser Leben durch das Inferno aus Naturgewalt und hausgemachter Hybris aufs Schrecklichste bestimmt erfahren, definieren diese Widerfahrnisse *nicht* die Mitte des Lebens. Genauso wenig tun dies die Massaker der Roten Khmer unter Pol Pot 1975 in Kambodscha, die ca. 1,7 Millionen Menschen das Leben gekostet haben, oder das Massaker der japanischen Besatzungssoldaten im japanisch-chinesischen Krieg an 300.000 chinesischen Bürgerinnen und Bürgern von Nanjing innerhalb weniger Wochen im Jahr 1937, und weder der Völkermord der Hutu an annähernd 1 Million Tutsi von April bis Juli 1994 noch ein Zweiter Weltkrieg, der (einschließlich der Ermordung von 6 Millionen jüdischen Bürgerinnen und Bürgern durch die Schergen des Dritten Reichs) ca. 60 Millionen Menschen das

Leben gekostet hat, ja nicht einmal die Kontinentozide³ der christlichen (!) Eroberer Nord- und Südamerikas sowie Australiens.

All das Schreckliche, das uns an (nicht selten selbstverschuldeten) Naturkatastrophen oder zwischenmenschlicher Gewalt trifft, markiert nicht das *Zentrum* unseres Lebens, sondern die *Peripherie*. Es stellt, bei aller Tragweite und vor allem der absoluten, meist tödlichen, Auswirkung auf deren Opfer, die Ausnahme dar, darin allerdings auch die große Herausforderung, sich gegen dieses zu wappnen. Die Religionen haben sich dieser Wirklichkeit immer schon gestellt und ihre Bewältigung in ihr ethisches Programm integriert. Die durch Leiden und Tod, durch Unglück und das Böse geprägte Peripherie des Lebens schlägt selbst die

1) Nach meiner eigenen Definition ist *Didaktik* die wissenschaftlich reflektierte und bildungsethisch verantwortete Fokussierung (Elementarisierung) des aktuellen Forschungsstandes einer (in verschiedene Fachwissenschaften ausdifferenzierten) Wissenschaftsdisziplin (wie z.B. Theologie) vor dem Hintergrund eines intradisziplinären bzw. interdisziplinären Diskurses im Interesse ihrer praktischen Verwertung.

2) Vgl. Bonhoeffer, Dietrich. In: Bethge, Eberhard (Hrsg.): *Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 10. Aufl. 1978, S. 135: „... ich möchte von Gott nicht an den Grenzen, sondern in der Mitte, nicht in den Schwächen, sondern in der Kraft, nicht also bei Tod und Schuld, sondern im Leben und im Guten des Menschen sprechen.“

3) Ich lehne mich bei der Verwendung dieses Begriffes an die von *Genozid* und *Demozid* an, unterstreiche damit aber, dass es sich hierbei um eine noch umfassendere Kategorie handelt: um die fast vollständige Auslöschung der Urbewölkerung eines ganzen Kontinents.

davon (noch) nicht unmittelbar betroffenen Menschen so in ihren Bann, dass sie zur Ansicht neigen, dass dieses das *eigentliche* Leben sei bzw. ausmache. Die Medien mit ihrem berechtigten, allerdings ungebührlich hohen Augenmerk für die verunglückte Seite des Lebens verstärken diese Einschätzung.

2 Ought implies can: Sozialethik auf der Basis von Können und Tun

Vor diesem Hintergrund hat gerade der Religionsunterricht die Aufgabe, das *eigentliche Potential* des Menschen *herauszuarbeiten*, nicht bloß zu postulieren. Dies setzt grundlegend voraus, dass sich in erster Linie die verantwortlichen Lehrkräfte dieses Potentials vergewissern bzw. ihre eigene Einstellung dazu (immer wieder) abklären. Sie tun dies am effizientesten, indem sie dieses für sich selbst und schließlich auch für und mit den Schülerinnen und Schülern auf der Basis unseres *Könnens*, also im Hinblick auf das Faktische, ermitteln. Das unterstreicht der bereits von Kant erkannte Grundsatz *ought implies can*, sollen setzt können voraus. Gelingt es mir, das Können herauszuarbeiten, so begründet und formuliert sich das Sollen daraus gleichsam von selbst. *Friedenspädagogisch* heißt das beispielsweise, dass ich in erster Linie die Friedensfähigkeit des Menschen in den Blick nehme und an konkreten Beispielen zeige, dass unser alltägliches wie außeralltägliches Verhalten und Handeln wesentlich geprägt ist durch Gewaltverzicht bzw. Gewaltfreiheit.⁴ Wir sind, ungeachtet aller *nekrophilen* Verwerfungen und Einbrüche,

wesentlich *biophil*: Wir lieben das Leben und handeln auch entsprechend. Wenn wir nicht hier ansetzen, sondern bei der Nekrophilie und ihren Erscheinungsformen, dann stabilisieren wir nur den Blick auf jene und verstärken sie unwillkürlich so, dass sich am Ende nicht nur der anthropologische Grundsatz herausbildet, dass der Mensch im Grunde „schlecht“ sei, sondern dieser auch wie ein unüberwindbares Hindernis im Raum steht und meine ganzen friedenspädagogischen Bemühungen konterkariert. Ein diakonischer, Metanoia-orientierter, auf Hoffnung hin ausgerichteter Unterricht setzt anthropologisch wie didaktisch am biophilen Können an und gewinnt dadurch sofort an Boden für ein überzeugendes „Reich Gottes“-Plädoyer. Ein Unterricht, der sich von Beginn an am Misslingenden abarbeitet, steht sich selbst im Hinblick auf das, um was es ihm eigentlich geht – nämlich die Anbahnung und Realisierung der eschatologischen Verheißung eines universalen Reiches Gottes –, im Wege und wird unweigerlich sein Ziel verfehlen.

3 Biophilie und Nekrophilie: Leben vor Tod

Selbstverständlich sind im Religionsunterricht die uns tagtäglich bedrängenden Fragen nach Leiden, Sterben und Tod aufzugreifen. Selbstverständlich müssen sich Religionslehrerinnen und -lehrer den Herausforderungen stellen, die mit Naturkatastrophen, Unglücksfällen oder dem Gewalthandeln von Menschen verbunden sind, und zusammen mit den ihnen anvertrauten Kindern und

Jugendlichen nach adäquaten Antworten suchen. Allerdings ist dabei die Versuchung groß, Gott vornehmlich oder sogar ausschließlich am Rand des Lebens, auf seiner Schattenseite, zu suchen und dabei – der diabolischen Schwerkraft einer nekrophilen Weltsicht und -deutung unterliegend – einer pessimistischen Lebenseinschätzung zu verfallen. Dieses stünde aber nicht nur dem urbiblischen Gottesbild entgegen, sondern würde auch der Intention seiner Überlieferung widersprechen. Der Gott der beiden Testamente ist in erster Linie ein lebensstiftender und lebenssichernder Gott: Er ist Befreier- und Schöpfergott, er ist die „Quelle des Lebens“ (Ps 3,10), er ist es, der die Menschen immer wieder dazu auffordert, nicht den Tod zu wählen, sondern das Leben (Dtn 30,19). Der biblische Gott ist nicht in erster Linie am schrecklichen Rand des Lebens zu suchen und zu entdecken, sondern in der prallen Fülle des Lebens, in seiner Mitte, dort, wo es pulsiert.

4 Ars vivendi – Ars moriendi: Kreuz oder Abendmahl

Ein Religionsunterricht, der die Existenz Gottes in der Mitte des Lebens aufzuspüren sucht, vernachlässigt zwar nicht die Sorge um eine *Ars moriendi*, weiß sich aber erstrangig der Ausbildung einer *Ars vivendi* verpflichtet. So meditiert er mit den Schülerinnen und Schülern das Leben vor der Folie beispielsweise der 14 Kreuzwegstationen Jesu. Er hilft es aber auch und vor allem vor dem Hintergrund der

4) Vgl. Nagler, Michael; Spiegel, Egon: Politik ohne Gewalt. Prinzipien, Praxis und Perspektiven der Gewaltfreiheit. Berlin: LIT, 2008.

unzähligen Beziehungsstationen Jesu zu deuten und von ihm her zu gestalten. Im Kontext des von den Religionslehrerinnen und -lehrern thematisierten Beziehungshandelns Jesu hat das Kreuz selbstverständlich seinen festen Platz, als eben in diesen Kontext integriert. Ja, es versteht sich nur aus diesem heraus. Es steht hier aber nicht am Anfang und auch nicht am Ende. Es ist Ausdruck einer konsequenten Lebenshaltung Jesu, einer gefährlichen Auseinandersetzung mit dem religiösen und politischen Establishment seiner Zeit. Es ist Ausdruck eines Widerfahrnisses, dem Jesus am Ende nicht entkommen konnte, üble Folge und Symbol seiner gottverbundenen Linientreue.⁵ Nachhaltig und spät triumphieren heute noch die Gegner Jesu dadurch, dass viele Gläubige nicht etwa in der Abendmahlszene als genuinem Ausdruck der programmatischen Tischgemeinschaftspraxis Jesu, sondern im Kreuz das zentrale Symbol seiner Botschaft und damit des Christentums sehen und deshalb in vielen Klassenräumen ein Kreuz (bisweilen mit schrecklich misshandeltem Corpus) und nicht eine Abendmahldarstellung neben der Schultafel hängt. Für den Religionsunterricht stellt sich die Frage: Fokussiere

ich den Unterricht auf das Kreuz oder gestalte ich ihn im weiten Kontext des erlösenden, letztlich auch das Kreuz einschließenden, Beziehungshandelns Jesu?⁶ Vor dem Hintergrund der biblischen Überlieferung des Lebens Jesu ist eine Formulierung wie die in der Eucharistiefeier („Deinen Tod, o Herr, verkünden wir, und deine Auferstehung preisen wir ...“) eine Verkürzung. In ihr wird das Leben und öffentliche Wirken Jesu ausgeblendet, bestenfalls könnte man sagen: nur impliziert. Dagegen ist Jesus, den neutestamentlichen Quellen nach, nicht nur gestorben und auferweckt worden; er hat zunächst einmal gelebt und geliebt und öffentlich gewirkt.⁷ Könnte, so gesehen, die eindeutig zu kurz geratene Kurzformel des Glaubens, die um die ausdrückliche Erwähnung seines Lebens reduzierte der Eucharistiefeier, nicht bereits Ausdruck einer nekrophil motivierten Sichtverschiebung bzw. Fixierung sein?⁸ Sehen wir nicht allzu wenig das Leben im Zeichen der Geburt, des Gebürtigseins, als in dem des Todes?⁹

5 Sexualität: enttabuisierter Austausch im Religionsunterricht

Noch einmal: Es gibt gute und viele Gründe, das Leben von seinen Schattenseiten her zu betrachten. Eine seiner Schattenseiten bestimmt gegenwärtig die öffentliche Wahrnehmung der römisch-katholischen Kirche. Es ist der sexuelle Missbrauch von Minderjährigen durch vornehmlich Kleriker in Kirchengemeinden und pädagogischen Einrichtungen. In ihrem Maßnahmenkatalog reagiert die Deutsche Bischofskonferenz

u.a. durch die Vorgabe, den sexuellen Missbrauch in Bildungsveranstaltungen eigens zu thematisieren, um so zu seiner Aufarbeitung bzw. Verhinderung beizutragen. Gegen eine solche Maßnahme ist an sich nichts einzuwenden, solange sie nicht dazu beiträgt, Sexualität als ganze allein und vor allem vom Missbrauch her wahrzunehmen. Hier wie in dem Falle, dass Sexualität unter dem Vorzeichen von AIDS thematisch angenähert wird, liegt auf Sexualität ein Schatten, der es Kindern und Jugendlichen nicht leicht macht, ihr eigentliches, Leben generierendes Potential, ihre interaktive Relevanz, ihren kommunikativen Stellenwert zu entdecken. Um Sexualität nicht von ihrer Verunglückung her wahrzunehmen, bedarf es einer umfassenden Sexualpädagogik und Sexualerziehung, der Erschließung von Sexualität als einer prinzipiell lebensfördernden Kraft. Es gibt gute Gründe, das Leben von seiner Schattenseite her zu betrachten. Es gibt bessere, es zunächst einmal von seiner Sonnenseite her in den Blick zu nehmen. Bezogen auf den Religionsunterricht ist hier eine didaktische Grundentscheidung zu erwarten. Konkret: Wenn sexueller Missbrauch oder – in einem anderen Fall – die tödliche Gefahr AIDS thematisiert werden, dann nur im weiten Kontext einer Thematisierung von Sexualität überhaupt, insbesondere hinsichtlich ihrer kommunikativen Funktion in der zwischenmenschlichen Erotik, und dann weder am Anfang noch am Ende einer Unterrichtsreihe, sondern eingebettet etwa im vierten Fünftel. So kann der

5) Vgl. Spiegel, Egon: Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie. Kassel: WeZuCo, 2. Aufl. 1989.

6) Zu der in diesem Zusammenhang relevanten Frage, ob Jesus nur durch das Kreuz erlösen konnte und erlöst hat, vgl. Arbeiten von Peter Fiedler und Lorenz Oberlinner.

7) Vgl. auch Nocke, Franz-Josef: Liebe, Tod und Auferstehung. Die Mitte des christlichen Glaubens. München: Kösel, 2005 (überarb. Neufassung).

8) Vgl. auch Scholl, Norbert: Frohbotschaft statt Drohbotschaft. Graz – Wien – Köln: Styria, 1997.

9) Für die Philosophie vgl. wegweisend Schües, Christina: Eine Philosophie des Geborensein – zwischen Philosophiegeschichte, Phänomenologie und politischer Ethik. Freiburg i.Br.: Alber, 2008.

Religionsunterricht einen Raum bereitstellen und eröffnen, in dem Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, sich möglichst offen und uneingeschränkt über Sexualität auszutauschen. Indes stehen dem geforderten Austausch nicht nur rigide Vorgaben der kirchenoffiziellen Sexualmoral entgegen, sondern auch ein dementsprechendes unterrichtskonzeptionelles Desiderat und – nicht zuletzt und nicht selten – die persönlichen Schwierigkeiten der Lehrkräfte mit diesem Thema auf Grund des eigenen ungeklärten Umgangs mit Sexualität.

6 Vom *input* zum *outcome*: Ziele und Kompetenzen

Am Beispiel der Sexualität zeigt sich wie bei kaum einem anderen, dass es Sinn macht, zwischen *Zielen* (bzw. Zielsetzungen) und *Kompetenzen* zu unterscheiden, also zwischen einem erklärten intentionalen (keineswegs nur kognitive Bereiche¹⁰ betreffenden) *input* auf der einen Seite und einem existentiellen, letztlich außerhalb des Religionsunterrichts zum Ausdruck kommenden *outcome*¹¹, den lebenslänglich und im konkreten Alltag sich niederschlagenden Kompetenzen auf der anderen Seite. Ich kann Schülerinnen und Schülern durch einen *gezielten* Unterricht die kommunikative Dimension der Sexualität erschließen helfen. Dass sie diese existentiell entdecken und realisieren, indem sie sich in der Lage sehen, beispielsweise sexuelle Intimität auf einer Metaebene mit der jeweiligen Partnerin bzw. dem Partner zu reflektieren und sich nicht nur über diese, sondern über

Sexualität an sich „tabulos“ mit anderen auszutauschen, das ist eine *Kompetenz*, deren Herausbildung ich mir auf dem Boden eines zielgenauen Unterrichts nur erhoffen kann. Für die vielgeforderte Performance des Religionsunterrichts bedeutet dies, dass sich eine Kompetenz dieser Art bereits im Unterricht entfaltet und diesen bestimmt: hier dergestalt, dass sich schon im Unterricht offen und ohne die berühmte Schere im Kopf über Sexualität ausgetauscht wird.¹²

7 Soziotheologie: Gott im sozialen Inter und Trans

Soziotheologisch¹³ ereignet sich insbesondere in Kommunikation und Kooperation „Gott“, erschließt sich Gott in den unterschiedlichsten Erscheinungsformen von Inter-Aktion, im zwischenmenschlichen „Inter“.¹⁴ Gott ist hier „Macht in Beziehung“¹⁵ und als solche eine Wirkmacht im sozialen Zwischen. Nicht zuletzt in Momenten bzw. Phasen des Konflikts wird besonders deutlich, was Gott als „Macht in Beziehung“ und auf diese zu setzen, zu bauen, zu vertrauen heißt, also zu glauben im Sinne des hebräischen „himi“ (von aman, vgl. Amen) oder auch des von Carter Heyward so treffend formulierten „to god“ (gotten). Beziehung, ob auf der sozialen Mikro-, Meso- oder Makroebene, ist soziotheologisch nicht denkbar, ohne diese göttliche „Dritte Macht“.¹⁶ Ihr verdankt sie ihre Dynamik und ihre durch überraschungsoffene Prozesse geprägte Natur. Weil es ein Drittes gibt, einen Dritten, deshalb kann und muss ich den Anderen sein lassen, der er ist,

bzw. die Andere sein lassen, die sie ist. Deshalb ist mir jede Form von Intoleranz, erst recht von Gewalt verwehrt (Abb. 1). Wer auf ein göttliches Drittes setzt, setzt nicht auf Gewalt. Wer auf Gewalt setzt, setzt sich selbst absolut und vereinnahmt das Dritte, setzt sich an dessen Stelle, schwingt sich im Moment der Gewaltanwendung in den Stand eines alter deus auf und handelt deshalb atheistisch. Gewalt ist – so gesehen – praktizierter Atheismus: die Auflösung der Existenz Gottes als eines unverfügbaren Dritten im Versuch, es zu okkupieren bzw. zu absorbieren, also das eigene

10) Zum weiten Spektrum der Zielsetzungen vgl. Spiegel, Egon: Art. Cele pedagogicznoreligijni. In: Rogowski, Cyprian (Hrsg.): Leksykon Pedagogiki Religij. Podstawy – Koncepcje – Perspektywy. Warszawa: Verbinum, 2007, S. 32–37.

11) Wir können nicht von *output* sprechen, wie es vielfach geschieht. Die Ausbildung von Kompetenzen entzieht sich letztlich der sicheren Steuerung (ausgedrückt durch put), sie kann sich nur als ein erhofftes, überraschungsoffenes Ergebnis eines zielorientierten Unterrichts, als *outcome*, einstellen.

12) Hier kann nicht die schwierige Frage erörtert werden, wie beispielsweise *Pornographie im Unterricht* thematisiert werden kann, ohne in vielfältige massive Schwierigkeiten (persönliche Hemmungen und/oder defizitäre Erfahrungen der Lehrkraft, phasenangemessene Platzierung, unterschiedliche Einstellungen der Eltern, juristische Probleme hinsichtlich der Verwendung von Beispielen usw.) zu geraten. Offensichtlich ist, dass bereits Grundschulkindern, erst recht Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, pornographische Seiten im Netz kennen, nutzen und ohne große Schwierigkeiten öffnen können, sich in ihrem Umgang mit dem Genre aber seitens (offener) erwachsener Gesprächspartnerinnen und -partner allein gelassen sehen müssen. Diese – nicht zuletzt durch kirchliche Sexualmoral generierte bzw. forcierte – Unfähigkeit, über Sexualität in allen ihren Erscheinungsformen zu kommunizieren, ist der Wurzelgrund für einen Umgang mit Sexualität, der, wie im Falle des sexuellen Missbrauchs von Minderjährigen in der Kirche selbst, aus dem ethisch verantwortbaren Ruder läuft.

13) Vgl. dazu Spiegel, Egon: Soziotheologie. In: Kläden, Tobias; Könemann, Judith; Stoltmann, Dagmar (Hrsg.): Kommunikation des Evangeliums. FS für Udo F. Schmälzle. Münster: LIT, 2008, S. 183–193. Vgl. auch Hasenhüttl, Gotthold: Herrschaftsfreie Kirche. Sozio-theologische Grundlegung. Düsseldorf: Patmos, 1974.

14) Vgl. Spiegel, Egon: „In einem Kuss, der selbstlos macht, liegt so viel Gott...“ Grundzüge einer sozio-theologisch orientierten Religionspädagogik. In: Kirche und Schule 131/2004, S. 3–11.

15) Vgl. Heyward, Carter: Und sie rührte sein Kleid an. Eine feministische Theologie der Beziehung. Stuttgart: Kreuz, 1986.

16) Vgl. Spiegel, Egon: Art. Beziehung. In: Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hrsg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2001, S. 161–165.

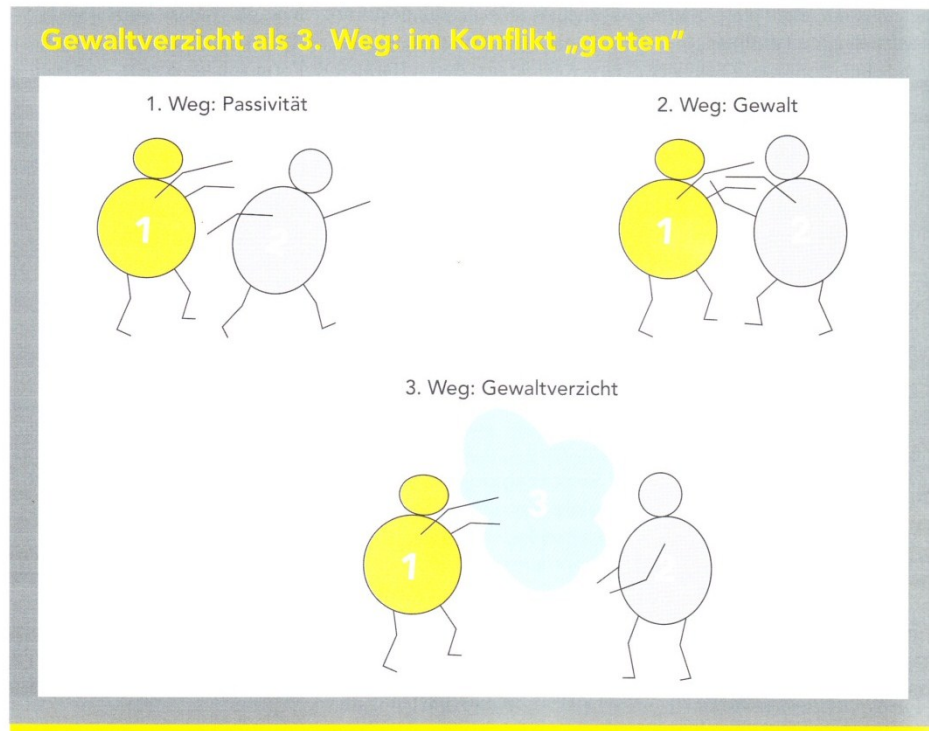


Abb. 1: Gott als „Dritte Macht“

Handeln im Sinne einer Stellvertretung Gottes auf Erden religiös zu überhöhen.

Damit ist nicht nur der Versuch einer Aneignung Gottes (wie gesagt, jede Form der Gewalt impliziert einen solchen Versuch), sondern jeder Versuch seiner Sichtbarmachung und Habbarmachung ein atheisches Unterfangen. Auf der Ebene der Aktion erschließt (offenbart) sich (jedenfalls der biblische) Gott im sozialen Inter, strukturell im sozialen Trans (Abb. 2). So heißt es denn auch in der Apokalypse, dass da eine Stadt ist, die

sogar nicht einmal mehr einen Tempel hat (Apk 21,22). In ihr sind nicht nur alle nationalen, kulturellen und auch religiösen Gegensätze aufgelöst. Das Religiöse stellt sich sogar nicht einmal mehr brennpunktartig dar. Es existiert in der gesamten Fläche, im gesamten Raum, indem es realisiert ist und praktiziert wird. John Lennons „There's no heaven, ... no religion“ in seinem Song „Imagine“ ist nicht die Beschreibung eines gottlosen Zustandes, sondern das Gegenteil: die Durchdringung von Welt durch einen Gott, der, wie der jüngste Papst in seiner ersten Enzyklika („Deus caritas est“) so vehement betont, die Liebe ist, eine Durchdringung, die durch jeden Versuch der Sichtbarma-

chung bzw. Lokalisierung ad absurdum geführt würde.

Vor dem Hintergrund einer Theologie des „Ubi caritas et amor, ibi deus est“ muss *Säkularisierung* nicht Gottesleugnung und Glaubensabfall bedeuten, sondern kann sogar Ausdruck des Gegenteils sein, nämlich Ausdruck einer Art *Gottesverwirklichung* in beispielsweise der Variante einer durch das digitale Netz verbundenen, globalen Community, einer transnationalen, transkulturellen, letztlich auch transreligiösen Cybergemeinde und damit einer Realisierungsform des universalen Reiches Gottes, eines Friedens auf Erden, wie er vor 80 Generationen¹⁷ anlässlich

17) Aus der Perspektive von 80 Generationen Abstand – ich schlage diese Sicht aus kirchengeschichtsdidaktischen Gründen vor – rücken die Ereignisse viel näher als im Rahmen eines 2000 Jahre zurückreichenden Rückblicks.

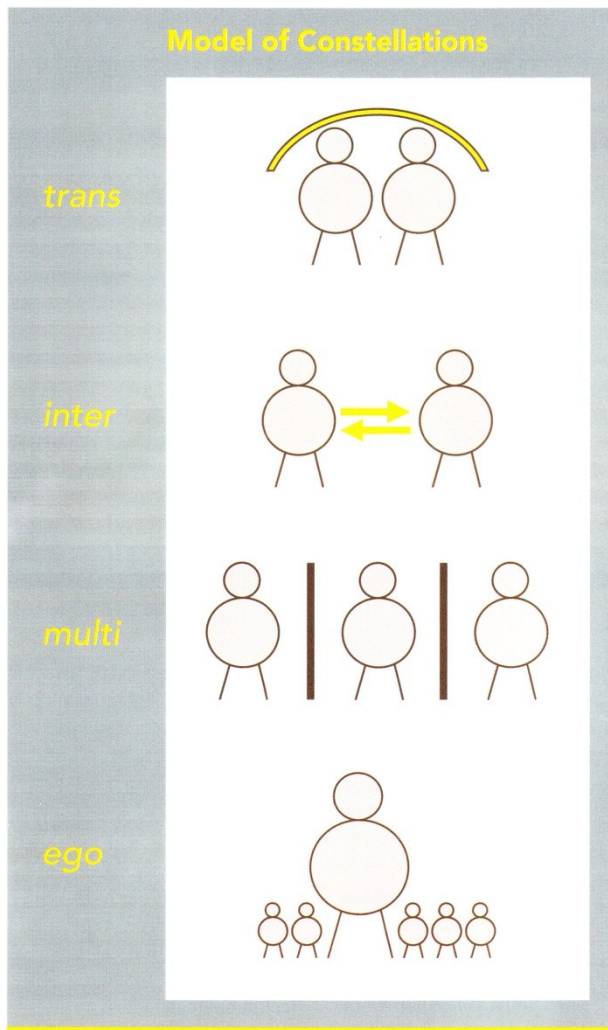


Abb. 2: Von ego über multi und inter zu trans

der Geburt Jesu den Menschen durch die Engel verkündet wurde. Angesichts des gegenwärtigen ägyptischen Exodus, der erfolgreichen Befreiung aus Mubaraks jahrzehntelan-

ger Alleinherrschaft, weiß ein Muslimbruder den Zusammenhang auf den Punkt zu bringen und damit eine Art Ankunft der Völkerwallfahrt im Schmelztiegel der eigen- sowie weltverant-

wortlichen säkularen Jugend zu formulieren. Ich zitiere aus FAZ.NET vom 15. Februar 2011: „Über Jahrzehnte war es stets das gleiche Bild: Die ägyptische Polizei löste in Kairo rasch jede Demonstration auf, das Regime erstickte jeden Protest im Keim. Nun aber hat eine Jugendbewegung nach 18 aufreibenden Tagen ein Regime hinweggefegt, das seit der Revolution von 1952 geherrscht hatte. Einer der Muslimbrüder sagte auf dem Tahrir-Platz, immer habe er geglaubt, Gott habe die Muslimbruderschaft beauftragt, das Regime zu stürzen. Nun aber sehe er, dass Gott damit die säkulare Jugend beauftragt habe. Offenbar müssten die Islamisten bescheidener sein und diese säkulare Jugend als Partner akzeptieren, leitete er daraus ab.“¹⁸ Ohne damit die Vorgänge zu glorifizieren und Zustände religiös als die eschatologisch visionär prophezeiten zu überhöhen und damit insbesondere die Oppositionsbildung im Internet und den sicher durch die Vorgänge im Internet maßgeblich mitbestimmten Exodus im arabischen Raum für eine soziotheologische Weltdeutung vereinnahmen zu wollen, laden die Ereignisse doch einmal mehr dazu ein, Kommunikation – hier in der Variante einer globalen, internetbasierten – hinsichtlich ihrer tiefendimensionalen Dynamik zu reflektieren, also soziotheologisch zu reflektieren, sofern uns deren bloße Wahrnehmung als ein besonders auffallendes Phänomen nicht genügt.¹⁹

18) Hermann, Rainer: Protestbewegung in Ägypten. Revolution nach Plan. In: FAZ.NET vom 19.03.2011.

<http://www.faz.net/s/Rub87AD10DD0AE246EF840F23C9CBCBED2C/Doc-E08EF25A51BC34003A0F39A3A783AA1DC-ATpl-Ecommon-Scontent.html> (Aufruf vom 19.03.2011).

19) In ihrem Dissertationsprojekt tut dies Anja Niermann unter dem Arbeitstitel „Soziodynamik in digitalen Netzwerken. Tiefendimensionale Erschließung eines Interaktionsphänomens“.

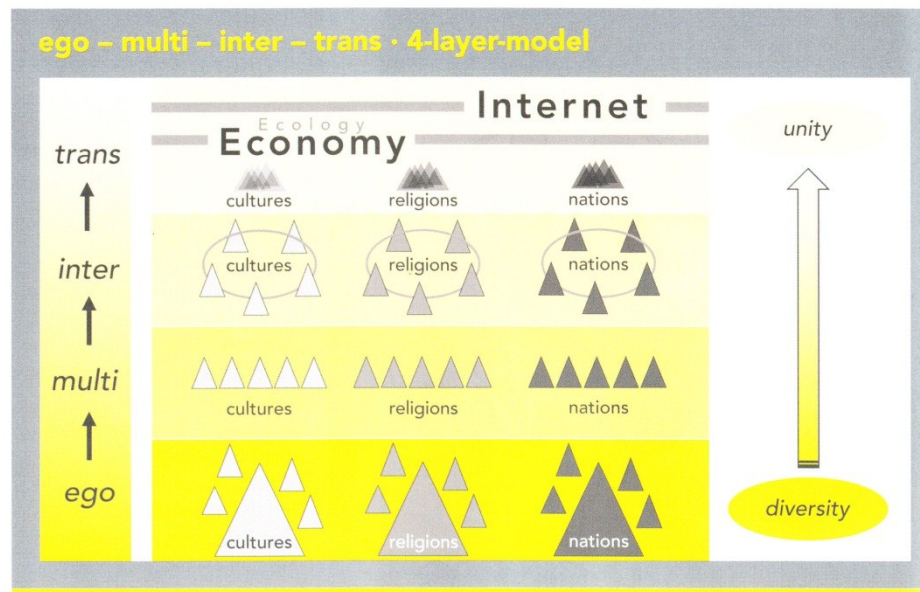


Abb. 3: Leben im Trans (4-Schichten-Modell)

8 Interreligiöses Lernen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten

Leben weltweit viele Jugendliche in einem wesentlich durch ökonomische Verflechtungen, durch Internet und gemeinsame ökologische Herausforderungen bestimmten nationalen, kulturellen und religiösen *Trans* und fühlen sich so jedem und allen verbunden, ohne dabei ihre Wurzeln zu verkennen, diese aber nicht als besonders identitätsstiftend zu erfahren, gibt es unterhalb dieser Schicht immer noch national wie kulturell und religiös getrennte Wirklichkei-

ten, die sich allerdings zunehmend durch unzählige Prozesse von *Inter* (international, interkulturell, interreligiös) aufeinander einlassen und zubewegen (Abb. 3). Dabei ist friedliche Koexistenz im Sinne von *Multi* vielerorts bereits überschritten, erst recht das Denken und Handeln in der Mentalität des aufgeblasenen *Ego*. Sind heute interkonnessionelle Prozesse für viele junge Menschen kaum noch nachvollziehbar und ihrem Verständnis nach überholt, so häufig sogar auch schon interreligiöse. Das heißt nicht, dass der interreligiöse Dialog nicht mehr geführt werden muss. Nur zeigt sich heute beispielsweise ein auf die Herausarbeitung eines gemeinsamen Weltethos gerichtetes und von Hans Küng wesentlich angestoßenes Projekt als überfällig.

Bei allem *Trans* müssen unterhalb dieser Schicht *Unity*-Prozesse (theologisch: ganz im Sinne der verheißenen Völkerwallfahrt, vgl. Mi 4,1-5; Jes 2,2-4) wahrgenommen und gefördert werden. Die aus guten Gründen seit einiger Zeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückte *Diversity*-Perspektive ist zweitrangig und nicht im Hinblick auf die Betonung von Trennendem, sondern auf *Besonderheiten* einzunehmen: Das, was der/die Andere mitbringt, ist etwas für alle unverzichtbar *Besonderes*. Durch synoptisches Arbeiten (durch Vergleich der Phänomene in beispielsweise den Kategorien: Kultstätte, Religionsstifter, Gottesverständnis, Ethik, Überlieferung) werden (in erster Linie substantielle) *Gemeinsamkeiten* wie (darüber hinaus zusätzliche *Besonderheiten* der Religionen deutlich.²⁰

20) Vgl. Spiegel, Egon: Culture of Peace – potencial e espiritualidade – rientacao sócio-teológica. In: Matos, Kelma Alves Socorro Lopes de; Nonato Junior, Raimundo (Hrsg.): Cultura de Paz. Ética de Espiritualidade. Fortaleza/Brasilien: Edicoes UFC, 2010, S. 92-111 sowie Spiegel, Egon: L'ora delle alternative. Sull'essenzialità dell'insegnamento della religione e la pluralità dei suoi modelli nell'Europa. In: Damiano, Elio; Moranti, Ruggero (Hrsg.): Cultura Religione Scuola. L'insegnamento della religione nella trasformazione culturale e nell'innovazione scolastica in prospettiva europea. Milano/Italy: FrancoAngeli 2000, S. 146-186.

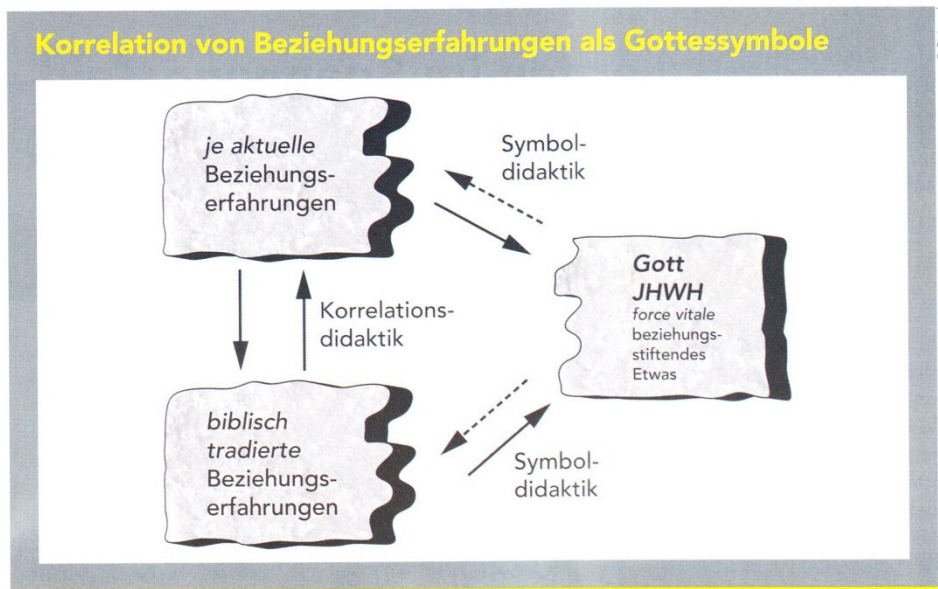


Abb. 4: Korrelative Symboldidaktik

9 Korrelative Symboldidaktik: göttliche Tiefendimension zwischenmenschlichen Beziehungshandelns

Ob im Trans eines digitalen Networkings oder einer globalen ökonomischen Verflechtung der Nationen und Gesellschaften, ob im Trans einer weltweiten Mode, eines weltweiten Musikgeschmacks und Konsums, einer – plakativ gesprochen – den gesamten Globus überziehenden McDonalds-Gemeinde ..., soziotheologisch kann in jedem der Fälle eine „Macht in Beziehung“ veranschlagt werden, die sich dem jüdischen Volk in der schlichtesten und prägnantesten Weise als „da ist etwas da“ (JHWH) erschlossen hat (Ex 3,14). Dieser Macht im eigenen Leben so zu begegnen, dass ich mein Leben auf jene baue, ist die Absicht der *korrelativen Symboldidaktik* (Abb. 4).²¹ Es geht – in beziehungstheologischer Per-

spektive – um die Entdeckung Gottes, um *Gottesbegegnung in zwischen-menschlichen Beziehungsvorgängen* (in schöpfungstheologischer Perspektive wären Naturgegenstände tiefendimensional auf einen göttlichen Grund hin zu meditieren). Soweit das symboldidaktische Anliegen, die symboldidaktische Seite. Korrelationsdidaktisch sind darauf bezogen aktuelle Beziehungserfahrungen mit biblisch tradierten Beziehungserfahrungen so in ein sich gegenseitig erhellendes Gespräch zu bringen, dass sie das symboldidaktische Unterfangen möglichst stark befruchten. Es geht bei der Korrelationsdidaktik nicht um die kategorial völlig unverständliche Verknüpfung von Leben auf der einen und Glauben auf der anderen Seite, sondern um die organische Zusammenführung von (aktuellem) Leben und (biblischem) Leben. Das Ineinander von Leben und

Glauben im Sinne von *Symbol* (Leben) und *Symbolisiertem* (Gott als Grundlage des Glaubens) zu reflektieren und darzustellen, ist – das ist der Sinn der Trennung in Korrelations- und Symboldidaktik – eindeutig der Symboldidaktik vorbehalten. Hier kann nicht ausgeführt werden, wie im Einzelnen eine Korrelationsdidaktik, die nicht nur aktuelle Erfahrungen mit biblisch tradierten Erfahrungen zu verknüpfen versteht, sondern darüber hinaus auch die in anderen Religionen, durch Märchen oder antike Mythen tradierten Erfahrungen berücksichtigt, eine korrelative Symboldidaktik zu bereichern vermag. Einmal mehr wird hier deutlich, dass an die Religionslehrerin bzw. den Religionslehrer überdurchschnittliche Erwartungen herangetragen werden. ■

21) Vgl. Spiegel, Egon: Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik. In: KERYKS 6 (2005), S. 165–189.

				Bisher erschienen: Herbst 2007 Spiritualität Frühjahr 2008 Kirche Herbst 2008 Lebensraum Schule Frühjahr 2009 Kollegiales Arbeiten Herbst 2009 Fortbildung – Wohin? Frühjahr 2010 Konflikte im RU Herbst 2010 Lehrergesundheit

IRP VORSCHAU

Unsere Themen für die nächsten Ausgaben

 Herbst 2011 Gotteswort in Menschenwort	 Frühjahr 2012 Ästhetisches Lernen
-----------------------------------------------	------------------------------------------

Impressum

Herausgeber
 Institut für Religionspädagogik
 der Erzdiözese Freiburg

Redaktion
 Dr. Maria Jakobs, Constanze Ott

Mit Beiträgen von
 Thomas Belke, Franz Domeier, Matthias Hirt,
 Dr. Maria Jakobs, Dr. theol., Dipl. Päd. Angela Kaupp,
 Stefan Kilb, Klaus König, Dr. Axel Mehlmann,
 Prof. Dr. Hans Mendl, Constanze Ott, Peter Rey,
 Prof. Eberhard Schwefel, Prof. Dr. Egon Spiegel,
 Gabi Stark, Dr. theol., M.A. Markus Tomberg,
 Meike Trojansky, Thomas Umbscheiden

Erscheinungsweise
 halbjährlich (jeweils im Herbst und Frühjahr)

Auflage
 700 Exemplare

Titelbild
 Römisches Schulrelief
 © Rheinisches Landesmuseum Trier

Bezugsbedingungen
 Einzelausgabe: 9,- Euro zzgl. Versandkosten
 Abonnement: Jahresbezugspreis 15,- Euro
 inkl. 7% MwSt., zzgl. Versandkosten.
 Erhalten wir von Ihnen bis zum Ende des
 Bezugszeitraums keine Kündigung, verlängert sich
 das Abonnement automatisch. Weitere Hinweise
 unter www.ird-freiburg.de/service/Abonnement

Bankverbindung
 Sparkasse Freiburg BLZ 680 501 01 Konto 2273385

Druck
 Schnauer Druck, 97941 Tauberbischofsheim

Gestaltung
 Dorothee Wiedemann, 56588 Waldbreitbach

Alle veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Eine Verwendung oder Vervielfältigung ohne Genehmigung des Herausgebers ist strafbar. Ausgenommen ist die Nutzung einzelner Beiträge für Unterrichtszwecke.

So erreichen Sie uns

**INSTITUT FÜR
 RELIGIONS
 PÄDAGOGIK
 DER ERZDIOZESE FREIBURG**
 Habsburgerstraße 107
 79104 Freiburg
 Tel. 0761 12040-100, Fax -199
 Oder besuchen Sie uns im Internet
 unter: www.ird-freiburg.de
 Anfragen zum Abonnement an
abo@ird-freiburg.de

