

# ZPTh

Zeitschrift  
für Pastoraltheologie

---

Was den wissenschaftlichen Nachwuchs bewegt

Positionen aus der Religionspädagogik

## Inhalt

Editorial .....	3–6
<i>Maria Bebber</i>	
„Wir, die wir länger weg waren“ Religiöse Identität konstruieren in interkultureller christlicher Begegnung.....	7–19
<i>Anne K. Frenk</i>	
Tanz als performativer Möglichkeitsraum für das, was im Innersten bewegt Religionspädagogische Überlegungen zu einer Didaktik des Performativen – expliziert am Beispiel des Tanzes.....	21–32
<i>Manuela Fux</i>	
Sterben, Tod und Trauer in der Schweiz aus seelsorglicher Perspektive.....	33–44
<i>Johannes Heger</i>	
Religionspädagogik als politischer Akteur? Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik.....	45–55
<i>Theresa Kohlmeyer</i>	
„Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums.....	57–68
<i>Marcin Morawski</i>	
Religiöse Bildung als Transformationsprozess Erörterungen zwischen Bildungstheorie und Empirie .....	69–85
<i>Laura Otte</i>	
Junge Menschen sehen! Ihre Perspektive in der (qualitativ-empirisch forschenden) Religionspädagogik stärken .....	87–99
<i>Karin Peter</i>	
Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik Untersuchungen zwischen den Deutungen Jugendlicher und neuerer systematisch-theologischer Konzepte.....	101–111

*Lukas Ricken*

Historische Religionspädagogik mit Pierre Bourdieu

Ein Beitrag zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität ..... 113–123

*Samuela Schmid*

Vom Katechismusunterricht zur kompetenzorientierten religiösen Grundbildung

Über die Entwicklung des Religionsunterrichts an der Volksschule

des Kantons Luzern nach dem Zweiten Weltkrieg bis ins 21. Jahrhundert ..... 125–135

Liebe Leserinnen und Leser,

gegenwärtig theologisch zu arbeiten, ist interessant und herausfordernd. Die sich zunehmend globalisierenden Kontexte, die wieder sehr aktuellen Fragen von Krieg und Frieden, die Fragen der Verortung von Religion und Religionen in der spätmodernen Gesellschaft oder nach der Tradierung von Religion lassen Theologie und Kirche(n) nicht unberührt und fordern wissenschaftliches Forschen und verantwortetes Handeln mehr denn je heraus – zumindest, wenn es das Selbstverständnis der Theologie ist, am wissenschaftlichen Diskurs in der ihr je eigenen spezifischen Weise teilzunehmen und einen relevanten und innovativen Beitrag zu den Herausforderungen unserer Zeit zu leisten.

An welchen Stellen und mit welchen Themen ist die gegenwärtige Praktische Theologie relevant und innovativ? Diese Frage stellte sich auch die Redaktion der ZPTh auf ihrer Redaktionssitzung im Herbst 2016, als sie die kommenden Hefte plante und dabei auf die Idee kam, diese Frage nach den gegenwärtigen Themen der Theologie einmal an den wissenschaftlichen Nachwuchs zu richten. So entstand die Idee eines Call for papers zu den aktuell in Pastoraltheologie und Religionspädagogik beforschten Themen. Im Hintergrund steht dabei die Annahme, dass gerade Nachwuchskräfte Interesse und Lust an noch nicht so sehr beforschten und innovativen Themen haben und diese in ihrer Forschung, meistens in ihren Qualifikationsarbeiten, aufgreifen.

Unter dem Titel: „Was bewegt den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Pastoraltheologie und Religionspädagogik?“ stellten wir in dem Call for papers folgende Fragen an die Nachwuchswissenschaftler\_innen unseres Faches:

- Was motiviert mich, pastoraltheologisch oder religionspädagogisch zu forschen?
- Welche normativen Voraussetzungen prägen mein Arbeiten?
- Welches Interesse verfolge ich?
- Mit welcher Methodik arbeite ich in meinem Forschungsansatz?
- Welche gegenwärtig vorfindliche Praxis ist der Ausgangspunkt meines theologischen Fragens?
- Und welche Veränderungsprozesse möchte ich mit meiner „Theorie der Praxis“ (Schleiermacher) anstoßen?
- Kurz: Was ist das Innovative meines Forschungsvorhabens?

Wir waren erfreut und gleichzeitig überrascht über die große Zahl der Rückmeldungen und nicht nur über die Zahl, sondern auch über die Bandbreite und Unterschiedlichkeit der Themensetzungen. Aufgrund dieser Tatsache entschieden wir rasch, beide Hefte des Jahrgangs 2018 den Projekten der NachwuchswissenschaftlerInnen zu widmen. Da alle Beiträge gleichzeitig vorlagen und beide Hefte unter derselben Fragestellung stehen, erscheinen beide Hefte ausnahmsweise in diesem Jahr auch gleichzeitig.

Dabei ist das Heft 1 eher den pastoraltheologischen Beiträgen gewidmet und Heft 2 widmet sich dann den eher religionspädagogischen Themen. Aber auch das scheint uns ein erfreuliches Phänomen, die Beiträge teilen sich sehr gleichmäßig zwischen den beiden Fächern Pastoraltheologie und Religionspädagogik auf.

Heft 2/2018 ist den Beiträgen gewidmet, die sich eher der Religionspädagogik zuzuordnenden Fragestellungen widmen. Die hier folgenden Kurzvorstellungen verdeutlichen das breite Spektrum der verfolgten Themen und die unterschiedlichen Ebenen, ob sie eher konkrete Phänomene oder aber eher die Metaebene in den Blick nehmen, auf denen die einzelnen Projekte angesiedelt sind. Wir folgen in der Vorstellung der alphabetischen Reihenfolge.

Wie sich religiöse Identität konstituiert und gegebenenfalls verändert, wenn sie mit anderen Kulturen und religiösen Traditionen in Berührung kommt, bearbeitet *Maria Bebbler* in ihrem Beitrag. Im Mittelpunkt ihrer qualitativ-empirischen Studie stehen dabei Menschen, die über längere Zeit in weltkirchlichen Kontexten gelebt und gearbeitet haben bzw. dies noch tun, und die Frage, wie heterogene kulturelle, religiöse und auch soziale wie politische Einflüsse individuell verarbeitet werden und wie diese die Identitätskonstruktionen beeinflussen.

Wie kann die Frage nach Gott als eine existenzielle Auseinandersetzung in Lern- und Bildungsprozessen initiiert werden, ohne die Rahmenbedingungen religiöser Bildung – vor allem am Lernort Schule – zu übergehen? Das ist die Frage, der *Anne K. Frenk* mit Blick auf den Lernort Schule nachgeht. Dass sie angesichts des Schwerpunktes auf der existenziellen Dimension bei einem performativen Ansatz ansetzt, ist naheliegend. Nach einer ausführlichen Diskussion des Performativitätskonzepts führt sie Tanz als performatives Geschehen und eine mögliche Explikation einer performativen Didaktik ein und untersucht dessen Potenzial für religiöse Bildungsprozesse.

Einen Metablick auf die Religionspädagogik wirft *Johannes Heger* in seinem Beitrag, in dem er den Ansatz einer politischen Religionspädagogik in den Mittelpunkt stellt und ausgehend von diesem der Frage nachgeht, ob sich die Religionspädagogik nicht noch deutlicher in aktuelle politische und gesellschaftliche Fragestellungen einbringen sollte. Dies führt ihn zu der These, in der Religionspädagogik sei ein Potenzial zu sehen, sich als unmittelbar politische Akteurin zu begreifen.

Kritisch beleuchtet der Beitrag von *Theresa Kohlmeyer* das in den letzten Jahrzehnten immer wieder formulierte Diktum der Sprachunfähigkeit hinsichtlich des Christlichen, dem eine stärkere Übersetzung in die Alltagssprache abhelfen soll. Dem setzt die Autorin entgegen, dass es einer fachlich orientierten Sprache bedarf und der eigentliche Grund der sogenannten Sprachkrise nicht nur in fehlenden religiösen Erfahrungen zu sehen sei, sondern darüber hinaus in einer nicht mehr geteilten Wirklichkeitsperspektive. Letzteres würde jedoch den Ansatz religiöser Erfahrungen möglichst in einer Alltagssprache zu formulieren, ad absurdum führen.

Der Beitrag von *Marcin Morawski* thematisiert die zweifache Fragestellung, ob und wie religiöse Bildung als Transformationsprozess verstanden werden kann und wie dieses Verständnis der empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen zugänglich gemacht werden kann. Der Verfasser sucht diese Fragen mittels einer empirischen Untersuchung transformatorischer Bildungsprozesse in den Biografien polnischstämmiger ReligionslehrerInnen zu beantworten und verbindet dabei auch den Bildungsprozess mit den professionsbezogenen Zielvorstellungen und Überzeugungen der untersuchten Lehrkräfte.

Eine Forschung, die nicht nur über die Beteiligten reflektiert, sondern diese mit in den Forschungsprozess einbezieht, steht im Mittelpunkt des Beitrags von *Laura Otte*. Partizipative Forschung in der empirischen Forschung wird als Ansatz vorgestellt und diskutiert, der in den Forschungsarbeiten der Religionspädagogik in Deutschland bislang noch wenig Beachtung finde, zugleich aber dem Anspruch der Religionspädagogik auf Subjektorientierung und Beteiligung in hohem Maße gerecht wird.

*Karin Peter* macht in ihrem Beitrag die Auseinandersetzung mit der Opferthematik, trotz deren anthropologischer, pädagogischer und theologischer Relevanz, als ein Dilemma der Religionspädagogik aus. Ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke stellt ihre eigene empirische Studie zu Vorstellungen von Jugendlichen zur Opferthematik dar. Diese werden unter besonderer Berücksichtigung der lebensweltlichen Verankerung und anthropologischen Annahmen mit den systematisch-theologischen Entwürfen zum Opfer von Veronika Hoffmann und Raymund Schwager in Beziehung gesetzt.

Eine eher historische Spur verfolgt *Lukas Ricken*, indem er die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus als heuristischen Rahmen zur Erforschung der Disziplingeschichte der katholischen Religionspädagogik in der Zeit zwischen 1965 und 1975 nutzt. Ein solches Vorgehen legt sich nahe, da Disziplingeschichte in der Regel nicht nur eine Geschichte theoretischer Konzeptionen, sondern immer auch die Geschichte von AkteurInnen und ihrer Beziehungen und teilweise machtvollen Verstrickungen ist. Gerade Bourdieus Feldtheorie trage dabei, so der Autor, zur Förderung der wissenschaftlichen Reflexivität bei.

Der Reigen, womit sich der religionspädagogische Nachwuchs forschend auseinandersetzt, wird mit dem Beitrag von *Samuela Schmidt* abgeschlossen, die sich mit der Entwicklung des Religionsunterrichts in der Schweiz, näherhin im Kanton Luzern, der traditionell sowohl als staatlicher als auch als konfessioneller Religionsunterricht realisiert wird, vom Zweiten Weltkrieg bis heute beschäftigt. Dass dieser Tradition eigene Profil wird historisch wie mit Blick auf die religionspolitischen Debatten, die pädagogischen Konzepte und das Zusammenwirken der verantwortlichen AkteurInnen herausgearbeitet.

Wir wünschen Ihnen eine inspirierende und anregende Lektüre über das, was den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Praktischen Theologie gegenwärtig beschäftigt.

Ihre Redaktion

Stefan Gärtner (Tilburg)

Katharina Karl (Münster)

Judith Könemann (Münster)

Thomas Schlag (Zürich)

# „Wir, die wir länger weg waren“<sup>1</sup> Religiöse Identität konstruieren in interkultureller christlicher Begegnung

## Abstract

In unserer globalisierten Welt treffen Menschen in ihren Lebenskontexten auf eine Vielfalt kultureller und religiöser Strömungen. Zugleich sind Identitäten heute nicht mehr eindeutig vorgegeben, sondern müssen individuell konstruiert werden. Auch mit Blick auf die religiöse Identität stellt sich deshalb die Frage, wie Menschen diese angesichts vielfältiger und heterogener religiöser und kultureller Einflüsse konstruieren. Dies wird im Rahmen des vorgestellten Promotionsprojektes untersucht am Beispiel von Christ\*innen, die in verschiedenen Ortskirchen gelebt haben. Durch Interviewgespräche mit ihnen sollen Formen religiöser Identitätskonstruktion in interkultureller christlicher Begegnung erhoben werden.

Living in a globalized world, people of today come into contact with a variety of cultural and religious ways of life. At the same time, it is no longer possible to just adopt predefined identities; instead, there is the need to create individual, independent identities. This raises the question of the construction of religious identity in contexts of various and heterogeneous religious and cultural influences. The study that is presented here will explore this question by conducting interviews with Christians who have been part of several local church communities. In doing so, it will survey different patterns of religious identity construction in intercultural Christian encounters.

## 1. Einleitung

Wie konstruieren Christ\*innen angesichts interkultureller christlicher Begegnung ihre religiöse Identität? Um mich<sup>2</sup> möglichen Antworten auf diese Frage zu nähern, bitte ich Menschen, mir von ihren Erfahrungen und Begegnungen mit Christentum und Kirche an verschiedenen Orten der Welt zu erzählen. Ich möchte erfahren, wie sie in ih-

---

<sup>1</sup> Zitat aus einem Interviewgespräch der vorgestellten Studie. Auch die weiteren Beispielzitate stammen aus den bisher geführten sieben Interviewgesprächen. Um angesichts ihrer vorerst relativ geringen Anzahl die Anonymität der Gesprächspartner\*innen wahren zu können, werden in diesem Artikel keine Angaben zu Geschlecht, Alter oder weiteren demografischen Daten der Gesprächspartner\*innen gemacht. Eine genauere Beschreibung der Samples erfolgt unter *4. Methodisches Vorgehen*.

<sup>2</sup> In qualitativ-empirischer Forschung beeinflussen die forschende Person, ihre Entscheidungen und ihre Perspektiven die Interaktionen des Forschungsprozesses sowie die Forschungsergebnisse in einem erheblichen Maß. Die Darstellungen der Arbeitsschritte, auf die dies im vorgestellten Forschungsprozess in besonderer Weise zutrifft, werden deshalb in diesem Artikel in der ersten Person Singular geschrieben.

rem Aufeinandertreffen mit einzelnen Ortskirchen<sup>3</sup> sich und ihr jeweiliges Umfeld wahrnehmen, erleben und beschreiben.

Eine erste Erhebungsphase ist abgeschlossen und ich beginne nun, die bisher geführten Interviewgespräche zu analysieren. Im Rahmen dieser Analyse ist es mein Anliegen, empirische Beobachtungen und theoretische Vorüberlegungen in einen ersten Dialog miteinander zu bringen, der der kritischen Prüfung der Erhebungs- und Auswertungsmethodik dienen und zugleich Perspektiven und Fragerichtungen für eine zweite Erhebungsphase erbringen soll.

Ausgehend von dieser Situation der Exploration und kritischen Reflektion möchte ich im Folgenden Schlaglichter auf einzelne Aspekte meines Promotionsvorhabens werfen, die mir zurzeit als besonders relevant und aussagekräftig für das Projekt erscheinen.

In einem ersten Schritt werde ich auf kirchliche Praktiken, die daraus resultierende Fragestellung sowie theoretische Vorannahmen eingehen, die das Forschungsprojekt begründen und motivieren sowie das Anliegen der Arbeit schildern. Daraufhin stelle ich meine Annahmen zum Begriff religiöser Identität vor, um so die Forschungsfrage näher zu erläutern und auszufalten. Bei der anschließenden Darstellung des methodischen Vorgehens lege ich einen Schwerpunkt auf die Analyseheuristiken, die mich in der Auswertung der Interviews leiten. Abschließend versuche ich, aufbauend auf Wahrnehmungen und Beobachtungen aus den bisherigen Interviewgesprächen, einen ersten Ausblick auf Themenfelder und Relevanzen innerhalb religiöser Identitätskonstruktion in interkultureller christlicher Begegnung.

## 2. Ausgangspunkte und Anliegen des Projekts

Die vielfältigen Gelegenheiten interkultureller kirchlicher Begegnung, beispielsweise in Form von Gemeindeparterschaften, kirchlichen Freiwilligendiensten oder durch den Austausch kirchlicher Mitarbeiter\*innen, sind praktischer Ausgangspunkt der vorgestellten Studie. Bei diesen Formen interkultureller Begegnung treffen Menschen aus verschiedenen ortskirchlichen Zusammenhängen aufeinander. Unter der Annahme, dass christlicher Glaube und kirchliches Leben immer kontextuell geprägte, partikuläre Zeugnisse der christlichen Botschaft darstellen,<sup>4</sup> werden einzelne ortskirchliche Wirklichkeiten hier als Räume verstanden, in denen christlicher Glaube auf je kontextspezifische Weise gelebt wird.<sup>5</sup> So kommen Menschen bei interkulturellen kirchlichen

---

<sup>3</sup> Ortskirchen werden hier zwar als Einheiten, nicht jedoch als essenzialistische, in sich geschlossene Gebilde verstanden, sondern als von Heterogenität und Differenz geprägt.

<sup>4</sup> Vgl. Judith Gruber, *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource*, Stuttgart 2013, 149–153.

<sup>5</sup> Dabei ist zu betonen, dass diese ortskirchlichen Räume nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind und selbst wiederum heterogene Gebilde darstellen, also innerhalb einer Ortskirche vielfältige

Begegnungen in besonderer Weise in Kontakt mit unterschiedlichen kontextbedingten Weisen, Christsein zu leben und Zeugnis von der christlichen Botschaft zu geben.<sup>6</sup>

Ausgehend von diesen Situationen der Begegnung stellt sich die Frage, wie Menschen mit der so erlebten Vielgestaltigkeit und Heterogenität christlichen Lebens und kirchlicher Kontexte umgehen und wie sich selbst darin verorten. Durch die Studie sollen Antworten auf die Frage gefunden werden, wie Menschen die Erfahrung christlicher und kirchlicher Vielfalt in ihr Leben und ihren Glauben, in ihr Selbstverständnis als Christ\*in integrieren; anders formuliert: wie sie angesichts von Begegnungen mit und Erfahrungen in verschiedenen Ortskirchen ihre religiöse Identität<sup>7</sup> konstruieren.

In den interkulturellen kirchlichen Begegnungen, die die befragten Personen erleben und erlebt haben und von denen sie in den Interviewgesprächen berichten, treffen Formen kontextuell geprägten Christentums aufeinander.<sup>8</sup> Durch die Untersuchung der Bedeutung und der Folgen dieses Aufeinandertreffens soll neben der Analyse religiöser Identitätskonstruktionen auch eine empirische Annäherung an die Frage nach dem Verhältnis von Christentum und Kultur beziehungsweise nach dem Verhältnis von christlicher Botschaft und ihren kontextuell geprägten Ausdrucksweisen versucht werden. Deshalb bilden Überlegungen zu Inkulturation und Interkulturation<sup>9</sup> einen entscheidenden theoretischen Hintergrund der Studie.

Daneben stellen postkoloniale Theorien und postkoloniale Theologien einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt dieses Projekts dar, denn die genannten interkulturellen kirchlichen Begegnungen finden statt in Zusammenhängen, die vom kolonialen Geschehen geprägt sind: einerseits durch die historische Verflechtung von kirchlich-missionarischem Handeln und kolonialer Machtausübung, andererseits durch die weiterhin bestehende Prägung unserer Welt durch (neo-)koloniale Strukturen, die be-

---

Ausdrucksgestalten des christlichen Glaubens vorkommen. Weiterführend kann hier Homi Bhabhas Konzept des „third room“ sein. Vgl. dazu beispielsweise María do Mar Castro Varela – Nikita Dhawan, *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld<sup>2</sup> 2015, 247–249.

<sup>6</sup> Ein Beispiel für diese (wahrgenommene) Vielgestaltigkeit christlichen Lebens und ein weiterer Ausgangspunkt dieser Studie sind die Beobachtungen aus meiner theologischen Abschlussarbeit, in der ich mich mit dem christlichen Ehe- und Familienleben der katholischen ghanaischen Diözese Yendi beschäftigt habe. Gefragt nach den Herausforderungen für christliches Ehe- und Familienleben nannten die Gesprächspartner\*innen beispielsweise Konflikte mit der erweiterten Großfamilie aufgrund der Konversion zum christlichen Glauben, ein in der deutschen Kirche eher selten berichtetes Phänomen, wohingegen Themen wie die Zulassung wiederverheirateter Geschiedener zur Eucharistie, die ich aus Deutschland kannte, beinahe nicht erwähnt wurden. Vgl. Maria Bebbler, „Marrying is not only sin“. Ergebnisse einer Interviewstudie zum Ehe- und Familienleben in der Diözese Yendi, in: *ZPTh* 37 (2017) 2, 243–255.

<sup>7</sup> Zum hier verwendeten Begriff religiöser Identität vgl. Abschnitt 3.

<sup>8</sup> Hier sei erwähnt, dass nicht nur bei interkulturellen Begegnungen, sondern bei allen Begegnungen unter Christ\*innen je individuell geprägte Formen des christlichen Glaubens aufeinandertreffen, weil christlicher Glaube immer partikular und kontextuell geprägt ist.

<sup>9</sup> Vgl. Gruber, *Cultural Turn* (s. Anm. 4) 78–81.

sonders in der Begegnung von Menschen aus westlichen Ländern und Menschen aus Ländern des globalen Südens erkennbar und spürbar werden. Die vielfältigen Formen finanzieller Unterstützung und dadurch gegebener Abhängigkeiten sind nur ein Beispiel dafür, dass Fragen nach Machtstrukturen und Handlungsfähigkeit<sup>10</sup> für die Beschäftigung mit interkultureller kirchlicher Begegnung von entscheidender Bedeutung sind. Ursprünglich als eine Methode innerhalb der Literaturwissenschaften entwickelt, ist postkoloniale Theoriebildung heute ein interdisziplinäres Unternehmen, an dem auch Theolog\*innen beteiligt sind. Postkoloniale Theorien betrachten Gesellschaft und Kultur sowie ihre Produkte wie beispielsweise Literatur und Wissenschaft unter Berücksichtigung des Kolonialismus und seiner Folgen. Vertreter\*innen postkolonialer Theoriebildung verstehen sich dabei nicht als neutrale Beobachter\*innen, sondern sind kritisch und sensibel gegenüber kolonialen Zusammenhängen und stellen die weltweiten epistemischen und gesellschaftlichen Folgen kolonialer Strukturen in Vergangenheit und Gegenwart radikal infrage. Dazu analysieren sie beispielsweise unterschiedlichste Formen globaler Machtstrukturen oder fragen nach Möglichkeiten und Wegen der Identitätsbildung unter postkolonialen Bedingungen.<sup>11</sup> Postkoloniale Theoriebildung bietet sich deshalb in besonderer Weise an, die Untersuchung religiöser Identitätskonstruktionen in globaler interkultureller Begegnung kritisch zu begleiten.

Die Arbeit ist neben den genannten praktischen und theoretischen Bezügen außerdem motiviert durch mein (auch biografisch bedingtes) Interesse an interkultureller kirchlicher Begegnung und durch die Beobachtung von und Erfahrung mit den Chancen, aber auch Herausforderungen dieser Begegnungen.

Das Forschungsziel der Arbeit ist zunächst ein deskriptives. Es geht darum, religiöse Identitätskonstruktionen wahrzunehmen und zu beschreiben und diese Beobachtungen in einen Dialog mit unterschiedlichen theoretischen Vorüberlegungen zu bringen. Zugleich kann durch die Ergebnisse aber auch eine Sensibilisierung für Themen und Inhalte, für Chancen und Herausforderungen in interkultureller christlicher Begegnung ermöglicht werden, sie können zu Einschätzungen von und Vorschlägen für die Gestaltung von interkulturellen kirchlichen Begegnungen führen.

---

<sup>10</sup> Zum Begriff der Handlungsfähigkeit beziehungsweise Agency vgl. Abschnitt 4.

<sup>11</sup> „In der Debatte um Postkolonialismus geht es [...] darum, die Aufmerksamkeit dafür zu schärfen, wie die Anderen dargestellt werden, welche Auswirkungen diese Darstellungen für Selbst- und Fremdbild dieser Dargestellten haben und wie sich Bilder vom Anderen in Machtbeziehungen, politischen Strukturen und wirtschaftlicher Dominanz niederschlagen.“ (Andreas Nehring – Simon Tiesch, *Postkoloniale Theologien. Bibelhermeneutische und kulturwissenschaftliche Beiträge*, Stuttgart 2013, 13).

### 3. Religiöse Identität

Als eine wesentliche Aufgabe des Promotionsprojekts hat sich herausgestellt, einen postkolonial informierten (christlich-theologischen) Begriff von religiöser Identität zu erarbeiten.<sup>12</sup> Dies geschieht zunächst durch den Rückgriff auf sozialwissenschaftliche, postkoloniale und theologische Literatur zu (religiöser) Identität, mithilfe derer ich ein erstes Verständnis von religiöser Identität skizziere, das mir als Orientierung für die empirische Untersuchung dient. Zugleich soll die empirische Erforschung religiöser Identitätskonstruktionen in interkultureller Begegnung, also der Inhalt der vorgestellten Studie, selbst wiederum einen Beitrag zur Begriffsbildung religiöser Identität liefern, sodass dieser Begriff im Laufe des Forschungsprozesses konkretisiert, erweitert und/oder modifiziert werden kann. Einige zentrale Orientierungen und Annahmen zu religiöser Identität, die mich aufbauend auf der einschlägigen Literatur in meinem empirischen Fragen leiten, möchte ich hier überblicksartig nennen.

Im Anschluss an die Identitätsfrage „Wer ist der Mensch, der ich bin?“<sup>13</sup> stellt sich mit Blick auf die religiöse Identität die Frage: „Wer ist der religiöse Mensch, der ich bin?“<sup>14</sup> Und so lassen sich unter religiöser Identität zunächst einmal das religiöse Selbstverständnis, die religiöse Selbstwahrnehmung und die religiöse Selbstverortung des Menschen verstehen.<sup>15</sup>

Dieses religiöse Selbstverständnis kann sowohl strukturell als auch inhaltlich näher bestimmt werden.<sup>16</sup> Zunächst zu den strukturellen Aspekten von Identität: Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Identität stellt einen lebenslangen,

---

<sup>12</sup> Es lassen sich durchaus Auseinandersetzungen mit dem Begriff religiöser Identität innerhalb der (Praktischen) Theologie finden (vgl. z.B. Stefan Altmeyer, Art. Identität, religiöse, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon, 2016, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> [abgerufen am 27.04.2017]; Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung, in: Peter Schreiner – Ursula Sieg – Volker Elsenbast [Hg.], Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 294–303; Angela Kaupp, Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern 2005), jedoch fällt auf, dass meiner Beobachtung nach weit häufiger nach der Bedeutung von Religiosität und Glaube für die generelle Identitätsentwicklung gefragt wird und seltener nach religiöser Identität als eigenständigem Konstrukt.

<sup>13</sup> Viera Pirker, *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern 2013, 11.

<sup>14</sup> Dahinter steht die Vorstellung, dass Identität sich aus unterschiedlichen Dimensionen bzw. Teilidentitäten zusammensetzt und religiöse Identität eine dieser Dimensionen von Identität darstellt. Weitere Dimensionen sind beispielsweise die geschlechtliche, kulturelle oder nationale Identität (vgl. Gabriele Lucius-Hoene – Arnulf Deppermann, *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Wiesbaden<sup>2</sup>2004, 49–51).

<sup>15</sup> Im Anschluss an Heiner Keupps Beschreibung von Identität, vgl. Heiner Keupp u.a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek bei Hamburg<sup>3</sup>2006, 7–9.

<sup>16</sup> Vgl. Lucius-Hoene – Deppermann, *Rekonstruktion* (s. Anm. 14) 48.

nicht abschließbaren Prozess dar. Entsprechend wird Identität hier nicht als statisches und essenzialistisches Phänomen, sondern als dynamisch und prozesshaft, als Produkt andauernder menschlicher Konstruktionsleistung verstanden.<sup>17</sup> Diese Konstruktion hat neben einer individuellen immer auch eine soziale Komponente, sie geschieht in einem Zusammenspiel zwischen der einzelnen Person und ihrer (sozialen) Umwelt. Dadurch ist jede Form der Identitätskonstruktion kontextbedingt.<sup>18</sup> Die Kontextbedingtheit von Identitätskonstruktionen wird angesichts der Vielfalt und Heterogenität von Kontexten, denen Menschen in unserer globalisierten Welt begegnen, innerhalb postkolonialer Theoriebildung unter dem Begriff der *hybriden Identität* behandelt. Hybride Identitäten sind bedingt durch Aushandlungsprozesse in interkultureller Begegnung, sie sind „Grenzidentität[en] [...], die man im Zwischen-Raum der Grenzgebiete, Kreuzungen und Spaltungen provisorisch aufbaut“<sup>19</sup>. Die Hybridität<sup>20</sup> von Identität ist eine weitere strukturelle Annahme von Identität, von der in dieser Arbeit ausgegangen wird, ebenso wie ihre Narrativität. Identität ist narrativ, insofern sie im Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen gebildet wird, sie kann als „kommunikative[r] Prozess“<sup>21</sup> bezeichnet werden. Diese narrative Struktur von Identität wird in den Interviewgesprächen aufgegriffen. Indem die Gesprächspartner\*innen<sup>22</sup> über sich und ihre Erlebnisse berichten, stellen sie innerhalb von Erzählungen Identität dar, im Vorgang des Erzählens stellen sie jedoch auch in der Interviewsituation selbst Identität überhaupt erst her.<sup>23</sup>

Neben diesen eher strukturellen Beschreibungen von (religiöser) Identität lassen sich auch qualitative Zuschreibungen ausmachen. In (praktisch-)theologischer Literatur finden sich primär drei Dimensionen solch inhaltlicher Bestimmungen. So werden unter dem Stichwort religiöser Identität (1) die Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaften und religiösen Gruppierungen, (2) kognitive Aspekte des Glaubens wie beispiels-

---

<sup>17</sup> Vgl. Keupp u. a., Identitätskonstruktionen (s. Anm. 15) 30.76.82f; Nehring – Tielech, Postkoloniale Theologien (s. Anm. 11) 41.

<sup>18</sup> Die Kontextbedingtheit von Identität wird in der vorgestellten Studie aufgegriffen, indem nach religiösen Identitätskonstruktionen angesichts wechselnder kirchlicher Kontexte gefragt wird.

<sup>19</sup> Namsoon Kang, Jenseits von Ethno-/Geozentrismus, Androzentrismus, Heterozentrismus. Theologie aus einer Perspektive der Überschneidung von Postkolonialismus und Feminismus, in: Concilium 49 (2013) 2, 181–190, 186.

<sup>20</sup> Das Konzept der Hybridität ermöglicht eine differenzierte Wahrnehmung des Umgangs Einzelner und von Gruppen mit (zunächst) fremden Einflüssen, der nicht bloß Übernahme, sondern auch kreative Aneignung und damit Modifikation bedeuten kann. Hybridität beschreibt „the ability of local agents to incorporate, appropriate and sometimes resist the cultural products of a globalized world“ (Jane Soothill, Gender, Social Change and Spiritual Power. Charismatic Christianity in Ghana, Leiden 2007, 26); vgl. auch Nehring – Tielech, Postkoloniale Theologien (s. Anm. 11) 42–44.

<sup>21</sup> Keupp u. a., Identitätskonstruktionen (s. Anm. 15) 20; vgl. auch Lucius-Hoene – Deppermann, Rekonstruktion (s. Anm. 14) 47–75.

<sup>22</sup> Im Folgenden werden die Begriffe *Befragte\*r*, *Erzählperson*, *befragte/erzählende Person* und *Gesprächspartner\*in* synonym verwendet.

<sup>23</sup> Vgl. Lucius-Hoene – Deppermann, Rekonstruktion (s. Anm. 14) 41–44.

weise Glaubensüberzeugungen und -wissen sowie (3) praktische Ausdrucksformen des Glaubens behandelt.<sup>24</sup> Dabei gehe ich von Abhängigkeiten und Überschneidungen dieser drei Dimensionen aus.

Das hier beschriebene Verständnis religiöser Identität ist deutlich an einem christlichen Religions- und Glaubensverständnis orientiert, was sich jedoch auch anbietet, da im Rahmen dieses Forschungsprojekts Christ\*innen befragt werden.

#### 4. Methodisches Vorgehen

Zur Erhebung der Daten führe ich narrative Interviewgespräche mit deutschsprachigen<sup>25</sup> Personen, die an mehreren Orten der Welt Christentum erlebt haben. Konkret handelt es sich dabei um Freiwillige kirchlicher Anbieter, Mitarbeiter\*innen in der (kirchlichen) Entwicklungszusammenarbeit und Ordenschrist\*innen aus Missionsorden sowie weitere Missionar\*innen. Zugang zu den Gesprächspartner\*innen erhalte ich durch Kontakte zum MaZ<sup>26</sup>-Programm und zu kirchlichen Entwicklungszusammenarbeitswerken. Befragt werden Menschen, die bereits ein oder mehrere Male mindestens ein Jahr in Ortskirchen außerhalb ihres Heimatkontextes gelebt haben.<sup>27</sup> Für das beschriebene Forschungssample habe ich mich entschieden, weil sich davon ausgehen lässt, dass die Befragten aktiv und bewusst mit unterschiedlichen Formen christlichen Lebens und Glaubens in Kontakt kommen oder kamen und diese Erfahrungen im Interviewgespräch reflektieren und verbalisieren können. Die bisherigen sieben Gespräche haben dies bestätigt. Zugleich sind diese Formen des Austauschs von kirchlichen Mitarbeiter\*innen eine vorhandene kirchliche Praxis, sodass auch eine praktische Relevanz der Forschungsergebnisse gegeben ist.

Die Interviewgespräche orientieren sich an narrativen Interviews und beginnen mit einer offenen Erzählaufforderung. Im Anschluss an die darauf folgende Ersterzählung der Gesprächspartner\*innen, die bisher zwischen 13 und 30 Minuten dauerte,<sup>28</sup> folgen Rückfragen zum Erzählten, sogenannte immanente Fragen, sowie einige obligatorische Fragen, sogenannte exmanente Fragen, die sich aus dem Erkenntnisinteresse

---

<sup>24</sup> Vgl. zum Beispiel Altmeyer, Identität (s. Anm. 12); Kaupp, Glaubensgeschichte (s. Anm. 12); vgl. auch Catherine Cornille, Mehrere Meister? Multiple Religionszugehörigkeit in Praxis und Theorie, in: Reinhold Bernhardt – Perry Schmidt-Leukel (Hg.), Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen, Zürich 2008, 15–32.

<sup>25</sup> Für eine Begrenzung auf deutschsprachige Gesprächspartner\*innen habe ich mich im Rahmen der Auswertung aufgrund der ausführlichen sprachlichen Analyse entschieden.

<sup>26</sup> MaZ, MissionarInnen auf Zeit, ist ein kirchlicher Freiwilligendienst, der von mehreren katholischen Missionsorden angeboten wird.

<sup>27</sup> In den bisher geführten Gesprächen sind die Zeiträume von einem Jahr bis zu knapp 30 Jahren.

<sup>28</sup> In einem Gespräch kam es nicht zu einer Ersterzählung, weil die erzählende Person um konkretere Fragen bat. Die Gesamtdauer der einzelnen Gespräche betrug jeweils zwischen ein und eineinhalb Stunden.

und den theoretischen Vorüberlegungen ergeben. Zu den exmanenten Fragen zählen beispielsweise die Frage nach dem Erleben der Rückkehr in den Herkunftskontext oder auch die Frage nach der Beschreibung der eigenen religiösen Identität.

Die anschließende Auswertung der transkribierten Gespräche besteht hauptsächlich aus zwei Arbeitsschritten.<sup>29</sup> Unter der Annahme, dass nicht nur von Bedeutung ist, was gesagt wird, sondern auch, wie etwas gesagt wird, erfolgt zunächst eine Phase der Deskription, in der das auszuwertende Material ausführlich sprachlich analysiert wird. Diese Analyse erfolgt auf sprachpragmatischer, syntaktischer und semantischer Ebene, indem beispielsweise untersucht wird, ob und wie ich als Zuhörer\*in angesprochen werde, welche Pronomina und Verbformen verwendet werden oder inwiefern Metaphorik eingesetzt wird. Im Anschluss an diesen eher induktiven Arbeitsschritt verwende ich spezifische Analyseheuristiken, die ich in Abhängigkeit von der Forschungsfrage gewählt habe und die einen stärker deduktiven Zugang zum Material bedeuten.<sup>30</sup> Zwei dieser Analyseheuristiken werden im Folgenden vorgestellt, die Positioning-Analyse und die Agency-Analyse.

### Positioning-Analyse

Mit Positioning werden „Sprachhandlungen, mit denen Interaktanten sich soziale Positionen und Identitäten zuweisen“<sup>31</sup>, bezeichnet. Diese Zuweisungen können als Fremd- und als Selbstpositionierungen vorgenommen werden, meist geht das eine mit dem anderen einher. Dabei setzt sich die Erzählperson in ein Verhältnis zu ihrer je beschriebenen Umwelt. Die folgende Einschätzung einer Erzählperson über das Erleben in einer Gruppe von christlichen Studierenden kann das verdeutlichen: „ja da fühl ich mich zu liberal“<sup>32</sup>. Hier schreibt die erzählende Person sich selbst und den Mitgliedern der Gruppe eine Positionierung bezüglich ihrer Liberalität<sup>33</sup> zu und trifft dabei auch eine Aussage über ihr Verhältnis und ihr Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Gruppe.

Im Rahmen der Positioning-Analyse wird der Interviewtext unter der Frage *Wer positioniert wen?* analysiert, um Identitätszuschreibungen unterschiedlicher Art ausfindig zu machen. Positionierungen können dabei sowohl in der Interviewsituation, also wechselseitig zwischen erzählender Person oder Zuhörer\*in, als auch im Erzählten, also in der Erzählung stattfinden. Im Erzählten kann einerseits der/die Befragte sich

---

<sup>29</sup> In der Auswertung orientiere ich mich primär an Lucius-Hoene – Deppermann, *Rekonstruktion* (s. Anm. 14) und an Jan Kruse, *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim 2014.

<sup>30</sup> Vgl. Kruse, *Interviewforschung* (s. Anm. 29) 489–544.

<sup>31</sup> Lucius-Hoene – Deppermann, *Rekonstruktion* (s. Anm. 14) 196.

<sup>32</sup> Die Transkription erfolgt in Anlehnung an das GAT-Transkriptionssystem, bei dem beispielsweise ausschließlich Kleinschreibung und keine Satzzeichen verwendet werden, vgl. Kruse, *Interviewforschung* (s. Anm. 29) 361–363.

<sup>33</sup> Ihr Verständnis von „liberal“ lässt sich aus weiteren Aussagen des Interviewgesprächs erarbeiten.

und andere Personen positionieren, andererseits von Selbst- und Fremdpositionierungen erzählen, sowohl von eigenen als auch von solchen anderer.

Ein Beispiel für eine Positionierung innerhalb der Interviewsituation ist diese Aussage einer Erzählperson, als sie ein Erlebnis während ihres Jahres als Missionarin auf Zeit beschreibt: „na ja das muss ich dir jetzt nicht groß erklären“. Durch diese Aussage positioniert sie einerseits mich als Person mit ähnlicher Erfahrung. Sie stellt dadurch zugleich eine Gemeinsamkeit zwischen uns her. Andererseits positioniert sie sich selbst als Person, die um meine Erfahrung als Missionarin auf Zeit weiß und daraus bestimmte Schlüsse ziehen kann. Das folgende Zitat in der Erzählung einer Befragten über ihren Auslandsaufenthalt kann als Beispiel für eine Positionierung innerhalb der Erzählung dienen: „der auch gesagt hat (.) wir schätzen das so dass du dein leben mit uns teilst denn du könntest mit diesem jahr ja auch was ganz anderes machen“<sup>34</sup>. Hier wird innerhalb des Erzählten die Positionierung durch ein Gegenüber wiedergegeben: Das zitierte Gegenüber positioniert die Befragte als eine Person, die sich trotz einer großen Vielfalt an Möglichkeiten bewusst für das Leben mit ihm und seinen Mitmenschen entschieden hat, wofür ihr Wertschätzung gebührt. Sich selbst positioniert er als eine Person, die die Entscheidung und das Engagement der Befragten zu würdigen weiß. Dadurch, dass die Befragte diese Aussage im Interviewgespräch zitiert, nimmt sie selbst auch eine Positionierung ihrer eigenen Person vor – die Fremdpositionierung des Gegenübers wird so indirekt zu ihrer eigenen Selbstpositionierung.

Die Positioning-Analyse ist in meinen Augen sehr gut anschlussfähig an das postkoloniale Konzept des Otherings. Othering beschreibt den Vorgang, sich selbst über die negative Abgrenzung vom Anderen zu konstituieren, was zugleich eine Definition, eine Konstruktion dieses Anderen impliziert.<sup>35</sup> In der vorgestellten Studie stellt sich nicht nur die Frage, ob und wie sich meine Gesprächspartner\*innen des Otherings für Abgrenzungen von Menschen in ihnen (zunächst) unbekanntem Kontexten bedienen, sondern es sollen auch Abgrenzungen vom eigenen Herkunftskontext in den Blick kommen. So beschreibt eine Erzählperson ihr Erleben kirchlicher Zusammenhänge bei der Rückkehr nach Deutschland folgendermaßen: „ja es kam mir einiges sehr merkwürdig vor; was habt denn ihr hier für probleme?“ Dadurch grenzt sie sich von Vertreter\*innen kirchlichen Lebens in Deutschland ab und positioniert sich selbst als Person, die aufgrund ihrer Auslandserfahrungen andere Perspektiven mitbringt.

### Agency-Analyse

Agency lässt sich als die Frage danach beschreiben, „wer mit wem was in welcher Weise macht/machen kann, wessen Wirkung wem (dem Individuum, der Gesellschaft,

---

<sup>34</sup> (.) steht für eine Pause von einer Sekunde.

<sup>35</sup> Vgl. Henning Wrogemann, *Interkulturelle Theologie und Hermeneutik. Grundfragen, aktuelle Beispiele, theoretische Perspektiven*, Gütersloh 2012, 330f.

anonymen Mächten etc.) zugerechnet werden kann und was in der Macht der Einzelnen steht (faktisch oder als Vorstellung)<sup>36</sup>. Ziel dieser Analyse ist es, zu untersuchen, ob, wie und wem die Erzählpersonen Handlungs- und Wirkmächtigkeit bzw. -fähigkeit zuschreiben oder von ebensolchen Zuschreibungen durch andere erzählen.<sup>37</sup> Fragen innerhalb der Agency-Analyse sind beispielsweise die folgenden: Wer oder was trägt wann, wo, wie zum Zustandekommen von Ereignissen bei? Wem wird welche Wirkung zugerechnet?<sup>38</sup> Weil Menschen jedoch nicht nur agieren, sondern auch reagieren und ihre eigene sowie die Handlungsfähigkeit anderer als begrenzt oder auch fehlend erleben, werden innerhalb der Agency-Analyse auch Erzählungen von Widerfahrnis, Erleiden und Ohnmacht in den Blick genommen. Ebenso wie die Positioning-Analyse kann auch die Agency-Analyse sowohl auf das Erzählte als auch auf die Interviewsituation selbst angewendet werden.

Ein erstes Beispielzitat für den Umgang mit Agency: „und dann hab ich gesagt gut wenn- wenn sich da was ändern soll dann müsst ich echt viel reinbuttern aber das geht gerade nicht und dann ist es auch fairer zu sagen ich hör da jetzt auf so dann bin ich ausgetreten“. Die Erzählperson erfährt hier ihre Handlungsfähigkeit zunächst als begrenzt, die Worte „aber das geht gerade nicht“ weisen auf Einschränkungen in der von ihr erlebten Agency hin. Zugleich schreibt sie sich jedoch in dieser Situation auch Handlungsfähigkeit zu und berichtet von ihrer Handlungsmächtigkeit: „dann bin ich da ausgetreten“. Als Beispiel für die Schilderung des Erlebens von Widerfahrnis kann folgende Aussage dienen, mit der eine erzählende Person die Situation in den Gebeten während ihrer Auslandserfahrungen beschreibt: „wenn man dann natürlich da sitzt dann macht man sich auch seine gedanken man kommt ja nicht umhin“. Die Wirkung – in dem Fall, sich mit den Inhalten der Gebete und dadurch dem eigenen Glauben zu beschäftigen – wird hier nicht der eigenen bewussten Entscheidung, sondern den gegebenen Umständen der Gebetssituation zugeschrieben.

In dieser Studie bietet sich die Agency-Analyse beispielsweise besonders für Erzählungen über den Weg hin zur jeweiligen Erfahrung mit unterschiedlichen Ortskirchen an. So gibt es Aussagen wie „ich hab immer schon den- den wunsch gehabt nach lateinamerika zu gehn“ oder eine andere Erzählperson sagt über den Vortrag einer rückgekehrten Missionarin auf Zeit: „und da war für mich klar das will ich mal machen“. Im Weiteren wird dann jeweils von der Umsetzung dieser Vorhaben berichtet. Andere erzählen dagegen „ich wollte eigentlich nie ins ausland eigentlich“ und leben dann tatsächlich mehrere Jahre im Ausland oder „mein erstes kriterium war erst mal ich will nicht in ne christliche organisation“ und erzählen dann von ihrem Auslandsaufenthalt

---

<sup>36</sup> Cornelia Helfferich, Einleitung: Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten, in: Stephanie Bethmann u.a. (Hg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*, Weinheim und Basel 2012, 9–39, 9.

<sup>37</sup> Vgl. Helfferich, Einleitung (s. Anm. 36) 13.

<sup>38</sup> Vgl. Kruse, Interviewforschung (s. Anm. 29) 502–509.

mit einer Ordensgemeinschaft. Handlungsmächtigkeit auf dem Weg hin zu einer zunächst unbekanntem Ortskirche wird hier ganz unterschiedlichen Träger\*innen zugeschrieben, in den ersten beiden Beispielen primär der eigenen Person, in den anderen beiden Beispielen eher anderen Personen oder äußeren Umständen. Hier schließen sich auch Fragen nach Vorstellungen von göttlicher Führung und Fügung an.

Generell bietet sich die Agency-Analyse mit Blick auf die Forschungsfrage an, weil die Art und Weise und die Zusammenhänge, in denen Menschen sich, anderen Personen oder nichtmenschlichen Akteuren und Mächten Handlungsfähigkeit zuschreiben, etwas über dahinterstehende Selbst- und Fremdbilder aussagt.

Aus der Zusammenschau der Ergebnisse der Positioning- und der Agency-Analyse sowie weiterer Analyseheuristiken werden dann in einem weiteren Schritt erste Hypothesen über unterschiedliche Konstruktionsformen religiöser Identität entwickelt.

## 5. Erste Beobachtungen und weitere Schritte

Sieben Interviewgespräche habe ich in der ersten Erhebungsphase geführt, sie sind jedoch noch nicht ausgewertet. Trotzdem nenne ich hier aufbauend auf meinem Erleben der Gespräche und einem ersten Lesen der Transkripte einige Beobachtungen und Wahrnehmungen, die ich als Fragen und Aufmerksamkeiten mit in den weiteren Verlauf der Erhebung und Auswertung nehmen möchte. Hier fließen auch die Inhalte dreier Probeinterviews mit ein, die ich vor der ersten Erhebungsphase im Rahmen der Leitfadenerstellung geführt habe.

Beinahe alle Gesprächspartner\*innen schreiben ihrer Auslandserfahrung ausdrücklich eine zentrale Bedeutung in ihrem Leben zu und berichten von Veränderungen zwischen vorher und nachher. Sehr eindrücklich lässt sich das bei einer Erzählperson erkennen, wenn sie sagt: „also von daher war das für mich schon so'n entscheidender unterschied der jetzt in dem jahr stattgefunden hat“ und an späterer Stelle auf meine Nachfrage hin expliziert: „ach so ja weil da mein ganzer glaube entstanden is und so gewachsen is also“. Mich interessiert nun, welche Veränderungen jeweils genannt werden, wie die Veränderungen erklärt und begründet werden, welche Bedeutung die Befragten diesen Veränderungen zuschreiben und wie sie diese in ihr Leben und ihren Glauben, in ihr religiöses Selbstbild integrieren. Es stellt sich auch die Frage, welche Bedeutung dem erlebten kirchlichen Kontext zugeschrieben wird und welche Bilder der jeweiligen Ortskirche die Befragten dadurch konstruieren.

Eine weitere Beobachtung ist, dass in der Begegnung mit der einzelnen Ortskirche konkrete Personen eine bedeutende Rolle zu spielen scheinen. Dazu zählt sowohl die Begegnung mit Einzelpersonen als auch mit Kollektiven beispielsweise in Form einer Ordensgemeinschaft oder Pfarrei. In der vertiefenden Analyse möchte ich untersuchen, wie die eigene Person und das jeweilige Gegenüber in der Begegnung durch die Erzählenden dargestellt werden, ob und wie Formen des Otherings, der Abgrenzung

oder der Identifizierung dar- und hergestellt werden, ob und wie Gemeinsamkeiten oder Unterschiede beschrieben werden. Hier bieten sich aus einer postkolonial informierten Perspektive auch Fragen nach Macht und Machtstrukturen sowie nach Handlungsmöglichkeiten an.

Es zeichnet sich ab, dass mehrere Gesprächspartner\*innen sich der Gruppe von Menschen mit interkultureller kirchlicher Erfahrung zuordnen und dieser Gruppe bestimmte Merkmale zuschreiben, wie beispielsweise einen veränderten Blick auf die Kirche im Heimatland. So spricht eine befragte Person von „wir die wir länger weg waren“ und an anderer Stelle sagt sie über den Umgang mit einer bestimmten pastoralen Situation in Deutschland, das sei „gar keine frage für jemanden der weltkirchlich denkt“. Diese Kategorisierung ist sicherlich auch darin begründet, dass ich für die Interviewgespräche explizit Menschen mit interkultureller kirchlicher Erfahrung gesucht habe und so diese Kategorisierung zu Teilen vorgegeben habe. Eine vergleichbare Gruppe scheinen für einige Befragte die Missionar\*innen auf Zeit zu bilden. So sagte beispielsweise eine Erzählperson im Anschluss an das Interviewgespräch, dass sie sich nur aufgrund unserer Gemeinsamkeit der MaZ-Erfahrung für das Gespräch gemeldet habe. In der Analyse der Gespräche möchte ich untersuchen, inwiefern meine Gesprächspartner\*innen diese Kategorien für sich annehmen, wie sie diese inhaltlich füllen und welche Selbst- und Fremdbilder mit diesen Kategorisierungen verbunden sind. Das bereits erwähnte Othering gegenüber dem Herkunftskontext findet hier möglicherweise statt.

In eine ähnliche Richtung geht die Beobachtung, dass mehrere Gesprächspartner\*innen das Bedürfnis und auch die Schwierigkeit beschreiben, im Anschluss an den Auslandsaufenthalt Gruppen und Orte zu finden, in denen sie ausgehend von ihren Erfahrungen ihren Glauben leben und teilen können. Mit Blick auf ihre Heimatgemeinde sagt eine befragte Person: „und ich hatte das gefühl die menschen hier verstehn mich nicht“ und eine andere beschreibt, dass sie sich zurück in Deutschland Nischen für ihr Glaubensleben suchte: „dieser bruch ja so wie- wie gottesdienst hier hier abläuft und ehm genau und dann hab ich mir halt hier so meine nischen gesucht“. An diese Thematik schließen sich Fragen nach Beheimatung und Zugehörigkeit an, und auch wieder nach Selbst- und Fremdbildern sowie nach unterschiedlichen Formen des Otherings.

Des Weiteren habe ich den Eindruck, dass von den Befragten stärkere Kritik an kirchlicher Praxis und kirchlichen Strukturen im Herkunftsland als in den Einsatzländern geübt wird, beziehungsweise diese Kritik eher berichtet wird. Auch dieser Beobachtung möchte ich nachgehen und untersuchen, ob und wie sie sich verstehen lässt. Eine denkbare Erklärung könnte sein, dass eher Kritik geübt wird, wenn eine stärkere Identifikation gegeben ist, eine andere, dass Dissonanzen in fremden Ortskirchen eher erwartet und akzeptiert werden als in der eigenen Herkunftskirche.

Mit diesen anfänglichen Beobachtungen werde ich nun in die Auswertung der ersten Interviewgespräche starten, um erste Hypothesen über die Konstruktion religiöser Identität in interkultureller Begegnung zu bilden. In einer zweiten Erhebungsphase sollen diese dann überprüft und einzelne Aspekte vertiefend untersucht werden, um anschließend die empirischen Ergebnisse an die theoretischen Vorüberlegungen rückbinden und in diese einordnen zu können.

Maria Bebber  
Promotionsstudentin  
Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik  
Hüfferstraße 27  
48149 Münster  
maria.bebber(at)uni-muenster(dot)de

## **Tanz als performativer Möglichkeitsraum für das, was im Innersten bewegt Religionspädagogische Überlegungen zu einer Didaktik des Performativen – expliziert am Beispiel des Tanzes**

### Abstract

Wie kann die Frage nach Gott in Kontexten religiöser Bildung so eingebracht werden, dass sie Menschen wirklich bewegt? Wie kann eine solche existenzielle Auseinandersetzung in religiösen Lern- und Bildungsprozessen initiiert werden, ohne die Rahmenbedingungen religiöser Bildung – vor allem am Lernort Schule – zu übergehen? Dieser Fragestellung nachgehend und vor dem Hintergrund der kontroversen Diskussionen einer performativen Religionspädagogik steigt das Dissertationsprojekt tiefer in die sozial- und geisteswissenschaftlichen Debatten des Performativitätsdiskurses ein, um die diskursprägenden Begriffe differenziert zu klären und den Ertrag des Performativitätskonzepts für pädagogische Prozesse herauszuarbeiten. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird der Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen eingeführt und sein Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse aufgezeigt.

How can we address the quest of God in the various contexts of religious education in a way so that it actually affects people emotionally? How can one deal with this existential question and at the same time respect the framework conditions of religious education, especially in schools? In the pursuit of this question and against the backdrop of controversial discussions around performative religious education, this dissertation project delves more deeply into the performativity discourse in social science and the humanities. It will help to clarify the relevant and discourse moulding terms in a nuanced way and point out the performativity of the pedagogical processes. Based on these findings, a performative didactic is developed and illustrated by the example of dance.

Was bewegt dich? Immer und immer wieder stellte die Choreografin Pina Bausch ihren Tänzer\_innen diese und viele weitere Fragen.<sup>1</sup> Fragen, die sie an sich selbst hatte, Fragen, um sich vorsichtig einem Thema anzunähern und Dinge zu entdecken, die sie selbst nicht hätte denken können: „Das Tanzen muss einen anderen Grund haben als bloße Technik und Routine.“<sup>2</sup> Daher interessierte sich Pina Bausch nicht dafür „wie die Menschen sich bewegen, sondern was sie bewegt“<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Vgl. Pina Bausch, Was mich bewegt. Rede anlässlich der Verleihung des Kyoto-Preises 2007, in: Stefan Koldehoff – Pina Bausch Foundation (Hg.), O-Ton Pina Bausch. Interviews und Reden, Wädenswil 2016, 295–315, 309.

<sup>2</sup> Pina Bausch, Etwas finden, was keiner Frage bedarf. Rede beim Kyoto-Preis-Workshop in Arts and Philosophy 2007, in: Koldehoff – Pina Bausch Foundation (Hg.), O-Ton Pina Bausch (s. Anm. 1), 317–332, 317.

<sup>3</sup> Vgl. Bausch, Was mich bewegt. (s. Anm. 1) 313.

Was bewegt dich? So simpel diese Frage anmutet, so herausfordernd kann sie sein – nicht nur in choreografischen Prozessen. Denn nach dem Beweggrund des Daseins zu fragen, ist auch eine wichtige Aufgabe religiöser Bildung. Religionsdidaktisch besteht die Herausforderung darin, die Frage nach Gott so einzubringen, dass sie wirklich bewegt. Wie müssen also religiöse Lern- und Bildungsprozesse gestaltet werden, damit nicht nur kognitive, sondern auch existenzielle Korrelationsprozesse ermöglicht werden?

Dieser Fragestellung widmet sich der Diskurs einer performativen Religionspädagogik<sup>4</sup> mit der Grundidee, durch einen neuen Präsentationsmodus von Religion und erfahrungseröffnenden Formen der Tendenz einer kognitiven Verengung religiösen Lernens entgegenzuwirken. Mit dem Bestreben, Religion auch im Modus der Lebensüberzeugung in religiöse Bildungsprozesse einzubringen, reagieren die Religionspädagog\_innen zugleich auf die veränderte Situation des Religionsunterrichts, der für viele Schüler\_innen zum Ort des Erstkontaktes mit Religion wird. Die Vertreter\_innen der performativen Religionspädagogik zielen darauf, Religion in ihrer Vieldimensionalität zu thematisieren und so als gelebte Religion in den Unterricht einzubringen, und zugleich die Freiheit der Schüler\_innen zu wahren. So entwickelt beispielsweise Hans Mendl<sup>5</sup> den Ansatz eines performativen Religionsunterrichts, in dem das performative Arrangement im Mittelpunkt steht. Ein solches Arrangement zeichnet sich durch die reflexive Rahmung des performativen Erlebens von religiöser Praxis aus. Die so ermöglichten und reflektierten Begegnungen mit gelebter Religion zielen auf ein vertieftes Verstehen von Religion.<sup>6</sup> Einen anderen Ansatz performativer Religionsdidaktik legen Thomas Klie und Silke Leonhard vor. Diese begreifen die evangelische Religion in ihrem Aufführungscharakter als Inszenierungsreligion. Da Religion das ist, was „sich in, mit und unter den Formen ihrer Ingebrauchnahme zeigt“, wird im Religionsunterricht Religion über ihre „Gebrauchszusammenhänge“ erschlossen.<sup>7</sup> Dieser Umgang mit Religion erfolgt aufgrund der Unterrichtssituation im Modus des Spiels beziehungsweise

---

<sup>4</sup> Der Begriff des performativen Religionsunterrichts ist Rudolf Englert zuzuschreiben, der darunter Ansätze erfahrungseröffnenden Lernens subsumiert. Vgl. Rudolf Englert, *Performativer Religionsunterricht!? Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler, und Schoberth*, in: *Religionsunterricht an höheren Schulen* 45 (2002) 32–36, 32; Vgl. dazu auch: Silke Leonhard – Thomas Klie (Hg.), *Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik*, Leipzig 2003; dies. (Hg.), *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis* (= *Praktische Theologie heute* 97), Stuttgart 2008.

<sup>5</sup> Die angeführten Autor\_innen sind exemplarisch ausgewählt, um die Unterschiedlichkeit der Ansätze aufzuzeigen.

<sup>6</sup> Vgl. Hans Mendl, *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht*, 20 Praxisfelder, München 2008; ders., *Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht* (= *Religionspädagogik innovativ* Band 16), Stuttgart 2016.

<sup>7</sup> Silke Leonhard – Thomas Klie, *Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien einer performativer Religionsdidaktik*, in: dies. (Hg.), *Performative Religionsdidaktik*. (s. Anm. 4) 9–25, 11 (Hervorhebung: im Original).

des Probe-Handelns.<sup>8</sup> Bernhard Dressler spricht von einer performanzorientierten Religionsdidaktik und formuliert das religionsunterrichtliche Ziel, „den Modus religiösen Weltzugangs zu verstehen“<sup>9</sup>. Von daher werden im Religionsunterricht über den Wechsel der verschiedenen Perspektiven – experimentelle Ingebrauchnahme religiöser Kommunikation und systematische Reflexion – die unterschiedlichen Bedeutungen generiert und voneinander differenziert. Methodisch wird die „semantische Funktion der performanzorientierten Didaktik“ eingelöst, indem „die unterschiedlichen Perspektiven von Ingebrauchnahme und Reflexion syntaktisch an ihren jeweiligen Übergängen markiert und untersucht werden“<sup>10</sup>. Das Novum der performativen Ansätze ist, dass die Vertreter\_innen sich dezidiert von einer bloßen Handlungsorientierung abwenden und mit dem Paradigma des Performativen überschreiten. Damit werden die vielfältigen Theorien des Performativitätsdiskurses zur maßgeblichen Referenz der religionspädagogischen Überlegungen. Die unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die diskursprägenden Begriffe, performativ, Performance und Performanz führen zu je eigenen Denkprämissen und in der Konsequenz zu differierenden didaktischen Konzipierungen der Vertreter\_innen, die für kontroverse religionspädagogische Diskussionen sorgen. Die neuralgischen Punkte sind im Wesentlichen die folgenden, sehr unterschiedlich beantworteten Fragen: Handelt es sich im Religionsunterricht um eine Probe-Realität? Darf im Modus des Spiels mit religiösen Vollzugsformen umgegangen und religiöse Zeichen in Gebrauch genommen werden? Kann es Schüler\_innen zugemutet werden, innerhalb eines bestimmten Lernsettings und mit reflexiver Rahmung, freiwillig ein Gebet mitzusprechen? Wie viel Performance oder Praxis gelebter Religion sind am Lernort Schule nötig und möglich oder gar ohnehin gegeben?

Ausgehend von diesen Fragen verfolgt das Dissertationsprojekt ein zweifaches Anliegen: Auf der Basis der sozial- und geisteswissenschaftlichen Debatten des Performativitätsdiskurses werden die Begriffe performativ, Performance, Performanz differenziert, um den Ertrag des Performativitätskonzepts für pädagogische Prozesse zu eruieren. Anschließend wird der Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen eingeführt und sein Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse aufgezeigt. Die Abgrenzung zu den kontrovers diskutierten Ansätzen performativer Religionspädagogik liegt insbesondere darin, dass mit der vorgestellten Arbeit mit Tanz keine religiöse Praxis vollzogen, in Als-ob-Situationen erprobt oder religiöse Zeichen in Gebrauch genommen werden. Stattdessen wird mit improvisatorischen Verfahren im Tanz ein

---

<sup>8</sup> Vgl. Bernhard Dressler – Thomas Klie, Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, in: Klie – Leonhard (Hg.), Performative Religionsdidaktik (s. Anm. 4) 210–224, 212.

<sup>9</sup> Bernhard Dressler, Performativer Religionsunterricht, in: Mirjam Zimmermann – Heike Lindner (Hg.), Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet 2015ff, 3, Hervorhebung: im Original.

<sup>10</sup> Dressler, Performativer Religionsunterricht (s. Anm. 9) 3.

Möglichkeitsraum eröffnet, der die Lernenden zu einer existenziellen Beschäftigung herausfordert und neue Perspektiven mindestens auf sich selbst, aber auch auf andere sowie die Wirklichkeit anbietet. Im Hintergrund steht dabei die These, dass Tanz in besonderer Weise das Potenzial bietet, zur Frage zu werden für das, was Menschen im Innersten bewegt, und zugleich eine Sprache bieten kann, die das Unsagbare (des Glaubens) mitzuteilen vermag.

## 1. Perspektivenwechsel: Performativität als Wirklichkeitszugang

Mit dem *performative turn*, als eine Ausgestaltung des *cultural turn*, änderte sich die Forschungsperspektive der Sozial- und Geisteswissenschaften und ein neues Verständnis von Kultur rückte in den Fokus. Während in semiotischer Perspektive des *interpretive turn* Kultur als Praxis begriffen wurde, die als Text zu lesen und zu interpretieren sei, lenkte die performative Perspektive den Blick auf die Dynamik von Kultur.<sup>11</sup> Mit der Fokussierung des Prozesses, der in seinem Vollzug die (kulturelle) Wirklichkeit erst hervorbringt, werden die Dynamik und das Veränderungspotenzial von Kultur greifbar.<sup>12</sup> Die Konsequenzen einer solchen performativen Perspektive für die Wirklichkeit werden seither in zahlreichen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert. Neben dem Begriff des Performativen, der in der Sprechakttheorie des Sprachphilosophen John L. Austin seinen Ursprung hat, bringen die Termini Performanz und Performance weitere Aspekte in die Diskussion ein. Um diese differenzieren zu können, ist es gewinnbringend, die sogenannten „Kerntheorien“<sup>13</sup> des Diskurses, die bereits erwähnte Sprechakttheorie John L. Austins, Noam Chomskys Transformationsgrammatik sowie den theaterwissenschaftlichen Performancebegriff heranzuziehen und die Begriffe zunächst kontextuell zu bestimmen.

Gemäß Austins Sprechakttheorie konstituieren performative Sprechakte in einem aktiven Vollzug eine neue soziale Wirklichkeit: Das Sprechen vollzieht die jeweilige Handlung.<sup>14</sup> Diese Akte erscheinen als reine Präsenz, sind flüchtig und emergent. Damit bilden sie den Gegensatz zu konstativen Sprechakten, die repräsentativen Charakter haben und die Wirklichkeit beschreiben. Wird Austins Verständnis des Performativen von Sprechakten gelöst und allgemeiner gefasst, bezeichnet performativ das, was

---

<sup>11</sup> Clifford Geertz ist unter anderen ein wichtiger Vertreter des *interpretive turn*. Vgl. Clifford Geertz, Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M.<sup>13</sup>1987; vgl. Doris Bachmann-Medick, Cultural turns, Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek/Hamburg 2006, 104.

<sup>12</sup> Vgl. Erika Fischer-Lichte, Performativität, Eine Einführung (= Edition Kulturwissenschaft Bd. 10), Bielefeld 2012, 32.

<sup>13</sup> Klaus W. Hempfer, Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes, in: ders. – Jörg Volbers (Hg.), Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme (= Edition Kulturwissenschaft Bd. 6), Bielefeld 2011, 13–41, 13.

<sup>14</sup> Vgl. John L. Austin, Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart 2002.

sich im Moment zeigt, ungeplant und nicht vorhersehbar im Hier und Jetzt erscheint, durch seine Präsenz die Wirklichkeit hervorbringt beziehungsweise verändert – und wieder vergeht.<sup>15</sup> Performativität – als Nominalform von Austin selbst nie gebraucht – ist eine Perspektive auf Wirklichkeit, die den Vollzugscharakter und das emergente und flüchtige *Wie* des Geschehens betont. Im Unterschied zu diesem präsentischen Charakter des Performativen bezeichnet der Begriff der *Performanz* die Aktualisierung und Formgebung einer vorgängigen Idee im Sinne einer Ausführung und Repräsentation. Performanz ist somit subjektgebunden, während performative Akte keine ontologische Vorgängigkeit, kein souverän handelndes Subjekt voraussetzen, sondern den Prozess betonen. Maßgeblich geprägt wurde der Performanz-Begriff durch Chomsky<sup>16</sup>, der im Rahmen seiner Studien der generativen Transformationsgrammatik die Unterscheidung von *Kompetenz und Performanz* einführte. In diesem Zusammenhang bringt die Performanz die zugrunde liegende Kompetenz zur Erscheinung. Da das englische Wort *Performance* sowohl Ausführung als auch Aufführung bedeuten kann, ist in der deutschsprachigen Diskussion eine begriffliche Unschärfe zu verzeichnen, wenn *Performanz* als Aufführungsbegriff verwendet und mit *Performance* gleichgesetzt wird. Problematisch ist daran, dass die differierenden Theoriehintergründe übergangen und zwei Ebenen miteinander vermischt werden. Denn kulturwissenschaftlich bezeichnet *Performance*<sup>17</sup> ein einmaliges und sich situativ vollziehendes kulturelles Ereignis, theaterwissenschaftlich gewendet eine Aufführung, die durch Tradition und Konvention als *Performance* bestimmt wird.<sup>18</sup> Jede *Performance* als nicht vorhersehbares und eine bestimmte Wirklichkeit konstituierendes Geschehen ist performativ; aber nicht alles, was performativ ist, ist eine *Performance*. Eine Theateraufführung ist in der Hinsicht performativ, dass es nicht vorhersehbar ist, was in dieser einen individuellen Aufführung geschehen wird. Auch wenn dieser ein arrangierter Ablaufplan, die Inszenierung, zugrunde liegt,<sup>19</sup> wird jede Theateraufführung einzigartig sein. Die Inszenierung ist beliebig wiederholbar, doch die *Performance* wird im je individuellen Zusammenspiel von Performenden und Zuschauenden, von Zeit- und Raumbedingungen im jeweiligen Moment konstituiert und durch unvorhersehbare Ereignisse charakterisiert – sie ist ein singuläres situatives Ereignis. Damit wird der präsentische Charakter deutlich. Zugleich kann innerhalb der Theateraufführung die Performanz von Akteur\_innen in den Blick genommen werden. Das Augenmerk wird dann auf die kon-

---

<sup>15</sup> Sybille Krämer – Marco Stahlhut, Das „Performative“ als Thema der Sprach- und Kulturphilosophie, in: *Paragrana* 10 (2001) Berlin 1, 35–64.

<sup>16</sup> Vgl. Noam Chomsky, *Sprache und Geist*. Mit e. Anhang: Linguistik und Politik, Frankfurt/M. 1973; ders., *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt/M. 1981.

<sup>17</sup> Wengleich zwischen einem weiten und engen *Performance*begriff unterschieden werden kann, können diese Differenzierungen im Rahmen dieses Artikels leider nicht berücksichtigt werden.

<sup>18</sup> Vgl. Richard Schechner, *Performance Studies. An introduction*, London 2002.

<sup>19</sup> Vgl. Wolfgang Sting, *Inszenierung*, in: *Kulturelle Bildung online* 2013/2012, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung> (abgerufen am 31.01.2018).

krete Ausführung – das Sprechen einer bestimmten Textpassage, die Körperhaltung in einem Moment – gelegt und liegt damit auf einer anderen Ebene. Wenn also von Performanz die Rede ist, ändert sich nichts am performativen Charakter des Geschehens, das situativ im Vollzug konstituiert wird, sondern die Perspektive der Betrachtenden.

Mit diesen Unterscheidungen wird deutlich, dass es sich bei einer performativen Didaktik nicht um eine Didaktik des Theatralen, des Inszenatorischen, der Performance oder Performanz handelt. Darüber hinaus sind die Überlegungen auch nicht auf eine Didaktik des Leiblichen oder der Praxis zu reduzieren, wenngleich all diese Termini eng mit dem Begriff des Performativen verwoben sind und oft auch damit verschmelzen. In dieser strikten Unterscheidung bleibend wird nun die Bedeutung des Konzepts der Performativität für pädagogische Prozesse beleuchtet, um anschließend ein Fazit für religiöse Lern- und Bildungsprozesse zu ziehen.

## 2. Ertrag des Performativitätskonzepts für (religions)pädagogische Prozesse

Da pädagogisches Arbeiten sowohl Bildungsforschung erforderlich macht als auch die Gestaltung und Verbesserung der Bildungspraxis umfasst, kann hinsichtlich des Performativen differenziert werden: Es kann zwischen einer epistemologischen Ebene des Performativen, die als Metaperspektive auf die Bildungspraxis schaut, und einer pädagogischen Ebene, die konkret nach dem Performativen innerhalb pädagogischer Prozesse fragt, unterschieden werden. Auf der epistemologischen Ebene motiviert das Performative zu einer neuen Perspektive, die das tatsächliche phänomenale Geschehen sieht. Der Blick ist somit insgesamt auf die „Dignität der pädagogischen Praxis“<sup>20</sup> gerichtet und versucht, durch die Fokussierung auf sprachliche und körperliche Handlungen, inkorporiertes Wissen, Kreativität und Interaktion als wirklichkeitskonstituierende Prozesse pädagogischen Handelns mit einer theoretischen Form zu fassen. Dadurch wird der hermeneutische Zugriff auf die pädagogische Wirklichkeit erweitert: Lag der Fokus bislang vorrangig auf intentionalem, rational zugänglichem pädagogischen Handeln, das sich durch Funktionalität und Normativität auszeichnet, wird mit einer performativen Perspektive deutlich, dass sich pädagogische Wirklichkeit gerade nicht in der Semantik des Geschehens erschöpft und wie ein Text gelesen werden kann. Das Text-Modell, nach dem die „Erziehungswirklichkeit“<sup>21</sup> ihr „Sein aus einer ihr logisch wie ontologisch vorgängigen Welt“<sup>22</sup> erhält und sich der Sinn als Abwesendes im Text dieser Erziehungswirklichkeit manifestiert und repräsentiert, ist unzureichend, da damit das Ergebnis, aber nicht der Prozess erfasst werden kann. In einer performativen Forschungsorientierung wird der Fokus daher nicht auf die Repräsentation und

---

<sup>20</sup> Christoph Wulf – Jörg Zirfas, Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: dies. (Hg.) Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 7–41, 10.

<sup>21</sup> Ebd. 8.

<sup>22</sup> Ebd. 9.

das in der Repräsentation Repräsentierte gerichtet, sondern in Richtung der Prozesse des Herstellens, des Repräsentierens selbst verschoben.<sup>23</sup> Die Vollzugsdimension pädagogischer Praxis, Interaktionen, körperliche und sprachliche Handlungen, Materialität sowie Zeitlichkeit sind von Interesse. Das Anliegen einer solchen Betrachtungsweise pädagogischen Handelns liegt nicht darin, zu eruieren, was „eine (pädagogische) Handlung bedeutet und von welchen Intentionen, Hoffnungen oder Befürchtungen sie begleitet ist, noch darum, was eine Handlung *eigentlich* ist, als vielmehr [...] [darin, A.F.], was sie zeigt, wie sie sich vollzieht, wie sie in die Wirklichkeit eingreift und diese verändert und welche Spuren und Konsequenzen sie hinterlässt“<sup>24</sup>. Die entscheidenden Fragen lauten somit: Welche körperlichen und sprachlichen Handlungen erzeugen welche Wirklichkeit(en)? Wie geschieht dies? Und welche Lern- und Bildungsprozesse lassen sich dadurch initiieren? Diese performative Forschungsperspektive kann als Ergänzung der hermeneutischen Lesart dienen, um durch eine dynamische und den Kontexten angepasste Interpretation ein umfassenderes Bild der Erziehungswirklichkeit zu zeichnen.<sup>25</sup>

Ein solcher Perspektivenwechsel bietet für religiöse Lern- und Bildungsprozesse weitreichende Chancen. Ein performativer Zugriff auf Wirklichkeit verändert die Wahrnehmung und legt Aspekte offen, die bislang ungesehen waren. Neues und Anderes dieser Wirklichkeit kann Bedeutung erlangen und sinnvoll werden. Konkret bedeutet das, mit einem performativen Zugang den Blick zu schärfen für das, was ist, was sich in Raum und Zeit einschreibt durch die leibkörperliche Präsenz, die Materialität der Dinge, die spezifische Zeitlichkeit des Geschehens und des Interagierens. Das Einnehmen einer performativen Perspektive trägt dazu bei, die Wirklichkeit in ihrer Tiefendimension wahrnehmen zu lernen sowie die eigenen Wahrnehmungsmuster bewusst zu hinterfragen und zu erweitern, um empfänglich zu werden für das, was sich (scheinbar unbemerkt) ereignet und bedeutsam sein kann. Mit dieser Sehweise verbindet sich somit ein Aufschließen von Wirklichkeit.

Neben der durch Performativität erweiterten Perspektive kann nach dem Performativen, im Sinne von performativen Akten, innerhalb pädagogischer Prozesse gefragt werden. Wie bereits erläutert, wird ein Geschehen als performativ bezeichnet, das sich ungeplant und unvorhersehbar ereignet, das sich durch die Erfahrung von Präsenz und Fülle auszeichnet und die Wirklichkeit transformiert. Die Erfahrung eines solchen performativen Ereignisses markiert ein neues zeitliches Erleben, das als eine „Erfahrung der Vergegenwärtigung, als ein Verweilen, das mit dem Fluss der Zeit nicht mitgeht, als ein Aufwachen, Erwecken, ein Sprung, ein Schock, als Erfahrung der Plötzlichkeit“<sup>26</sup> charakterisiert werden kann. Auch im Bereich der Bildung werden derlei

---

<sup>23</sup> Ebd. 9.

<sup>24</sup> Ebd. 31 (Hervorhebung: im Original).

<sup>25</sup> Ebd. 9.

<sup>26</sup> Ebd. 32.

Momente beschrieben, die nicht plan- oder herstellbar sind und sich durch eine besondere Intensität und Zeitlichkeit auszeichnen. „[I]n der Kraft der Gegenwart dessen, was präsent ist und gerade nicht repräsentiert wird, sondern da ist – unumwunden und unvermittelt“<sup>27</sup> spielt die Zeit keine Rolle mehr. Die Erfahrung ist so dicht, dass nur das Geschehen in seiner Materialität, Zeitlichkeit und sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten interessiert, unabhängig von Funktion und Bedeutung. Diese besonderen Momente im Bildungsgeschehen ermöglichen „[g]rundsätzlich neue Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Denkweisen“<sup>28</sup> und sind dem Subjekt „als Möglichkeiten der Selbsterfahrung, des sich selbst Sehens und Verstehens“<sup>29</sup> gegeben. „Das Subjekt wird entmächtigt, geht sich selbst verlustig. Die sonst arbeitenden Einordnungen in schon bekannte Schemata werden außer Kraft gesetzt.“<sup>30</sup> In diesen Momenten des auf sich selbst Zurückgeworfen-Seins sind die Subjekte herausgefordert, neue Lösungen zu finden: Sie „werden ‚gezwungen‘, sich selbst und die Welt anders zu verstehen und neue Darstellungs- und Handlungsformen zu entwickeln“<sup>31</sup>. Zentral ist, dass sich diese Ereignisse zunächst durch eine leibliche Ergriffenheit und gefühlte Erkenntnis auszeichnen, unabhängig von einer bewussten rationalen Einsicht.<sup>32</sup> Darin liegt die Potenzialität und transformierende Kraft dieser Momente. Ob das Potenzial jedoch ausgeschöpft wird, hängt ganz davon ab, ob das Subjekt dieser leiblichen Ergriffenheit Raum gibt, sich darauf einlässt und sich dem umbildenden Prozess aussetzt. Oder aber, ob das affektive Erleben zerredet, übergangen, verdrängt oder als unbedeutend abgetan wird.<sup>33</sup>

Insofern diese performativen Momente emergent sind, entziehen sie sich des Machbaren. Didaktisches Handeln im Sinne des Performativen kann folglich nur bedeuten, Voraussetzungen zu schaffen, die solche Prozesse prinzipiell begünstigen können, sowie eine Haltung zu etablieren, die gemäß einer performativen Perspektive aufmerksam ist für die Aufführungsdimension pädagogischer Praxis, die Interaktionen, körperliche und sprachliche Handlungen, Materialität und Zeitlichkeit. Mit Blick auf Erkenntnisse der Ritualforschung, die das transformierende Potenzial mit dem Konzept der Liminalität<sup>34</sup> erklären, sowie die Künste, deren Anliegen es ist, in der Auseinandersetzung mit den Kunstwerken „neue Wahrnehmungsmöglichkeiten aufzuzei-

---

<sup>27</sup> Ursula Stenger, Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In: Christoph Wulf – Jörg Zirfas, (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, 59–71, 61.

<sup>28</sup> Ebd. 62.

<sup>29</sup> Ebd. 67.

<sup>30</sup> Ebd. 62.

<sup>31</sup> Ebd. 67.

<sup>32</sup> Vgl. dazu Burkhard Müller, Kritische Ereignisse, Ungewissheit und kreative Distanz, in: Werner Helsper – Reinhard Hörster – Jochen Kade, Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess, Weilerswist 2003, 162–176, 168.

<sup>33</sup> Vgl. dazu ebd. 171.

<sup>34</sup> Vgl. Victor Turner, Das Ritual. Struktur und Antistruktur, Frankfurt/New York 2000.

gen, die in jenen ‚Augenblicken‘ geboren werden“<sup>35</sup>, soll im Folgenden Tanz in seinem performativen Potenzial für religiöse Lern- und Bildungsprozesse expliziert werden.

### 3. Tanz als Explikation einer Didaktik des Performativen

Tanz zählt zu den performativen Künsten.<sup>36</sup> In seinem Vollzug wird eine neue Wirklichkeit geschaffen, ein eigener Raum entsteht – im Zusammenspiel von Körperräumen und Umgebungsraum, im Zu- und Miteinander der Tanzenden. Die Bewegungen sind frei von alltäglichen Zwecken und erschöpfen sich nicht in Funktionalität, sind stattdessen selbstreferenziell und weisen über sich hinaus<sup>37</sup> – und ermöglichen so die Erfahrung der Übersteigerung des Selbst, der Gegenwärtigkeit und Fülle. Das veränderte Zeitempfinden im Tanz setzt die faktische Zeit außer Kraft. Tanz entsteht und vergeht, er ist flüchtig. Die Körperbewegungen schreiben sich ein in Zeit und Raum und schaffen Tanz-Körper, die die kulturellen, historischen und sozialen Einschreibungen der Körper sichtbar werden lassen.<sup>38</sup> Das eigene Denken und Fühlen schlägt sich als *embodied knowledge*<sup>39</sup> nieder in der Art und Weise, wie Menschen sich bewegen, wie sie (inter)agieren, was ihnen vertraut oder fremd ist. Tanz kann unter anderem subjektiver Ausdruck dessen sein, was Menschen bewegt, und zugleich Menschen auf allen Ebenen in Bewegung zu bringen, denn er reicht ins Innerste des Menschen: „Wenn das leibliche Selbst sich bewegt, bewegt sich stets mehr als der bloße Körper. Ordnungen kommen ins Wanken, wenn unsere Bewegungen aus der Reihe tanzen. Der Tanz bedeutet dann mehr als eine Bewegungsart unter anderen, in ihm erfährt die Bewegung eine Steigerung und Erprobung. Dies betrifft auch die Lebensbewegung mit all ihren Höhen und Tiefen.“<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Stenger, Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen (s. Anm. 27) 62.

<sup>36</sup> Es liegt die Annahme zugrunde, dass die folgenden performativitätstheoretischen Aussagen prinzipiell auf alle Tanzformen zutreffen können. Entscheidend ist maßgeblich das jeweilige Verständnis von Tanz sowie der tanzpädagogische Zugriff. Je stärker die referenzielle Funktion von Tanz in den Vordergrund gerückt wird, umso geringer wird das performative Potenzial ersichtlich. In den folgenden Ausführungen liegt der Fokus maßgeblich auf improvisatorischen Verfahren und Tanz wird als Medium verstanden, in dem die Bewegtheit der Tanzenden einen Ausdruck finden kann.

<sup>37</sup> Bernhard Waldenfels, *Sichbewegen*, in: Gabriele Brandstetter – Christoph Wulf, *Tanz als Anthropologie*, München 2007, 14–30, 28.

<sup>38</sup> Vgl. Leopold Klepacki, *Tanzen. Bewegungskunst im Zwischenraum von Leibpoesie und Körpertraining*, in: Eckart Liebau – Jörg Zirfas (Hg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung (= Ästhetik und Bildung 2)*, Bielefeld 2008, 149–169.

<sup>39</sup> Stefan Hirschauer, *Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs*, in: *Paragrana* 25 (2016) 1, 23–32.

<sup>40</sup> Waldenfels, *Sichbewegen* (s. Anm. 37) 30.

Tanz ist nicht greifbar und abschließbar, nicht eindeutig, „nie das eine oder das andere, sondern ereigne[t] sich im Dazwischen [...]“<sup>41</sup>. Dieses Dazwischen des Tanzes ist gleichsam eine „Bewegung zwischen Denken und Gefühl“<sup>42</sup> und ermöglicht „Sowohl-als-auch“<sup>43</sup>-Erfahrungen, die die dichotomischen Denkstrukturen außer Kraft setzen und damit auf die Zwischenräume der Wirklichkeit verweisen. Das bisher Gültige wird fraglich und es entsteht eine liminale Situation<sup>44</sup>, die durch Strukturlosigkeit geprägt ist. Diese Situationen sind kennzeichnend für Rituale und bergen aufgrund des Zusammenspiels von Emotion und Kognition<sup>45</sup> die Möglichkeit zur Veränderung. Auch im Tanz sind diese Differenzenerfahrungen möglich, die unvorhergesehen und plötzlich sich ereignen, die Tanzenden ergreifen und zur transformierenden Kraft, zum Motor von Kreativität und Produktivität werden. Eben dieses performative Potenzial, das dem Tanz „in der einfachsten leiblichen Bewegung innewohnt“<sup>46</sup>, begründet seine Eignung für religiöse Rituale und gesellschaftliche Zeremonien – und macht ihn damit auch anschlussfähig für existenzielle Auseinandersetzungen im Kontext religiösen Lernens. Denn wenn Tanz als performativer Möglichkeitsraum zum Kopfstehen und Umdenken, zum Fallen und Neuanfangen, zum Vertrauen in Ungewisses, zum Aushalten von Durchkreuztem und damit zum Erkunden des Selbst- und Weltverhältnisses aus neuen Perspektiven motiviert, ist Tanz ein Medium, das körperlich, kognitiv und emotional herausfordert und dessen existenzieller Relevanz man sich kaum entziehen kann. Damit bietet Tanz die Chance, eine existenzielle Auseinandersetzung mit Themen religiöser Bildung zu initiieren, ohne diese auf den Vollzug religiöser Praxis engzuführen. Zugleich kann Tanz Erfahrungen ermöglichen, die in ähnlicher Weise für religiöse Vollzüge bedeutsam sind. Denn es ist die „spezifische Insistenz“ und „Ungeheuerlichkeit“ performativer Ereignisse, „im Zeitalter der Transzendenzlosigkeit noch einmal für solche ‚Erfahrungen‘ sensibel zu machen“<sup>47</sup>. So ist es für ein Gebet nicht ausschlaggebend, bestimmte Worte zu sprechen, sondern sich zu sammeln und mit großer Aufmerksamkeit bei sich zu sein, um sich in der eigenen Haltung ganz auf Gott als Gegenüber auszurichten und sich hinzugeben. Dann können die gesprochenen – oder innerlichen – Worte zu einem Gebet werden. Ebenso wenig sind es Tanzschritte und die Kategorien richtig oder falsch, schön oder unschön, die den Tanz ausmachen. Stattdessen sind Haltung und Bewusstsein entscheidend, die Durchlässigkeit von Geist

---

<sup>41</sup> Gabriele Klein, *Choreografien des Alltags. Bewegung und Tanz im Kontext Kultureller Bildung*, in: *Kulturelle Bildung online*, 2013/2012, <http://go.wwu.de/ru6we> (abgerufen am 31.01.2018).

<sup>42</sup> Klein, *Choreografien des Alltags* (s. Anm. 41).

<sup>43</sup> Fischer-Lichte, *Performativität* (s. Anm. 12) 68.

<sup>44</sup> Vgl. Ursula Rao – Klaus-Peter Köpping, *Einleitung: Die „performative Wende“: Leben – Ritual – Theater*, in: Klaus-Peter Köpping (Hg.), *Im Rausch des Rituals: Gestaltung und Transformation der Wirklichkeit in körperlicher Performanz (= Performanzen 1)*, Hamburg 2000, 1–31, 7.

<sup>45</sup> Ebd. 7.

<sup>46</sup> Waldenfels, *Sichbewegen*, (s. Anm. 37) 30.

<sup>47</sup> Dieter Mersch, *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen (= Aesthetica 2219)*, Frankfurt/M. 2002, 230.

und Leib, die Aufmerksamkeit und Präsenz für sich selbst, die zum Tanz führen: „‚Ausdruck‘ ist immer Folge innerer Anteilnahme – ‚inneren Bewegtseins‘“<sup>48</sup>. Es geht also gerade nicht darum, etwas Bestimmtes darzustellen oder gar den Glauben zu tanzen, sondern sich wahrhaft – innerlich und äußerlich – bewegen zu lassen, sich für das Geschehen zu öffnen und zu empfangen<sup>49</sup>. Vielleicht ergibt sich so ein Tanz, der den eigenen Glauben bezeugt, gar ein getanztes Gebet ist oder ein Tanz, der Fragen aufwirft und in mir etwas in Bewegung bringt. Tanz kann so zur Frage und Antwort dessen werden, was Menschen im Innersten bewegt. Die Bedeutung des Tanzes wird sich jeweils persönlich erschließen, auch wenn die einzelnen Bewegungen nicht verstanden werden im Sinne eines Interpretierens. Es gilt, eine performative Haltung einzuüben, die sich durch Vertrauen in das Geschehen auszeichnet und darauf verzichtet, den Prozess durch kognitive Regulierung in bekannte Schemata einzupassen. Denn wenngleich aus semiotischer Perspektive „prinzipiell alles [...] als Zeichen interpretiert werden kann“<sup>50</sup>, ist das Entscheidende am Tanzgeschehen, dass es sich gerade nicht in vermeintlichen Bedeutungen erschöpft, sondern seine Unabschließbarkeit das „Triebwerk ästhetischer Erfahrung“<sup>51</sup> ist. „Veränderungen ereignen sich nicht allein auf der Spurensuche nach verlorenem Sinn, der ‚hinter‘ den Zeichen verborgen läge, sondern in einem ästhetischen Erleben, einer ästhetischen Arbeit, die diese und damit zugleich die Präsenz der Zeichen in den Blick bekommt.“<sup>52</sup> In performativer Perspektive kann die hermeneutisch begründete Suche nach Sinn „um ‚die Lust und Notwendigkeit an der Wahrnehmung im *Hier und Jetzt*‘ erweitert“<sup>53</sup> werden, um so darauf zu vertrauen, dass der Leib etwas davon versteht und mit allen Sinnen den Sinn begreift. Sich auf den Tanz als performatives Geschehen einzulassen sowie auf das zunächst leibliche Verstehen zu vertrauen und eine performative Betrachtungsweise auszubilden, ist sicherlich herausfordernd und anspruchsvoll. Auch ist es notwendig, die ungewohnte tänzerische Arbeit einzuüben und mögliche Hemmschwellen und Widerstände zu überwinden. Dafür braucht es Zeit und Raum. Für die verschiedenen Lernorte religiöser Bildung ergeben sich daher ganz unterschiedliche Möglichkeiten, den Tanz unter dem Fokus einer Didaktik des Performativen zu nutzen. Für den schulischen Religionsunterricht können erste Zugänge über Wahrnehmungsübungen sowie

---

<sup>48</sup> Dorothee Günther, *Der Tanz als Bewegungsphänomen, Wesen und Werden*, Reinbek/Hamburg 1962, 8.

<sup>49</sup> Kunst, so schreibt es Anne M. Steinmeier, „als Gabe, als etwas, das sich gibt, jenseits des Willens, des Machens, des Intendierten.“ Anne M. Steinmeier, *Kunst der Seelsorge. Religion, Kunst und Psychoanalyse im Diskurs*, Göttingen 2011, 43.

<sup>50</sup> Dieter Mersch, *Semiotik und Grundlagen der Wissenschaft*, <http://go.wwu.de/89k7h> (abgerufen am 28.01.2018).

<sup>51</sup> Jens Roselt, *Performativität und Repräsentation im Tanz. Tanz als Aufführung und Darstellung*, in: Margrit Bischof – Claudia Rosiny, *Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung (TanzScripte 20)* Bielefeld 2010, 63–78, hier 65.

<sup>52</sup> Steinmeier, *Kunst der Seelsorge* (s. Anm. 49) 43.

<sup>53</sup> Ebd.

die Exploration der alltäglichen Bewegungen des Sitzens, Gehens oder Stehens geschaffen werden. Durch Wahrnehmungslenkung und Bewegungsaufgaben kann eine leibliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen – zum Beispiel zu einer Bibelstelle – angeleitet werden. In der Tanzimprovisation kann kognitiv Verstandenes so einen Erfahrungsraum erhalten und neue Aspekte können in ihrer Bedeutsamkeit entdeckt werden.

Neben Musik, Literatur und Bildender Kunst scheint der Tanz mir daher ein lohnenswerter Zugang, um in religiösen Lern- und Bildungsprozessen nach dem Beweggrund des Daseins zu fragen. Spezifisch für eine Religionspädagogik, die aufmerksam ist für das Performative und sich gegen eine kognitive Verengung wehrt, bietet Tanz aufgrund seines performativen Potenzials die Chance, existenzielle Auseinandersetzungen zu initiieren, ohne religiöse Praxis zu vollziehen und die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts zu übergehen. Tanz bietet damit einen Zugang, der herausfordert, immer wieder die Perspektive zu verändern, um in den Zwischenräumen der Wirklichkeit zu entdecken, dass da etwas ist, das alles übersteigt, das trägt und leitet, dem Leben Richtung und Sinn gibt – das bewegt.

Anne K. Frenk  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg  
Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik  
Platz der Universität 3  
79085 Freiburg i. Br.  
[anne.frenk\(at\)theol.uni-freiburg\(dot\)de](mailto:anne.frenk(at)theol.uni-freiburg(dot)de)

## Sterben, Tod und Trauer in der Schweiz aus seelsorglicher Perspektive

### Abstract

Sterben, Tod und Trauer sind allgegenwärtige Themen in unserem Alltag und im Weltgeschehen. Die vielseitigen Entwicklungen in der europäischen Gesellschaft und der Fortschritt in der geisteswissenschaftlichen Forschung bedingen, das Konzept von Seelsorge im Allgemeinen und das Konzept der Krankenhauseelsorge im Konkreten in diesem Themenbereich zu überarbeiten. Zur Kenntnis zu nehmen sind dabei neue soziologische und psychologische Forschungsergebnisse, damit sich daraus ein Gesamtbild der notwendigen Grundkenntnisse für Seelsorgende ergibt. Darüber hinaus entwickle ich auf Grundlage der *pastorale d'engendrement* und anderer theologischer Ansätze eine pastorale Haltung, die den veränderten Ansprüchen angemessen und auf den schweizerischen Kontext angepasst ist. In diesem Artikel stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage meine theologischen Überlegungen fußen werden.

Dying, death and grief are common themes in our everyday life and world affairs. The different developments in European society and the progress in humanities research demand a revision of the concept of pastoral care in general and the concept of hospital pastoral care in this specific area. New sociological and psychological research results are to be taken note of in order to obtain an overall picture of the necessary basic knowledge of pastoral care. In addition, on the basis of the "*pastorale d'engendrement*" and other theological approaches, I develop a pastoral attitude appropriate to the changing demands and adapted to the Swiss context. This article raises the question which foundation my theological considerations will be based on.

### Was mich als junge Forscherin beschäftigt ...

Sterben, Tod und Trauer – triste Themen für eine junge Forscherin. Und doch begegnen sie mir fast täglich. Todesfälle in der Familie und im Verwandtschafts- und Freundeskreis begleiten mich seit meiner Kindheit. In meiner Berufseinführung als Pastoralassistentin waren es Trauergespräche und Trauergottesdienste, in die ich meine theologischen und seelsorgerlichen Kompetenzen besonders einbringen konnte. Die anschließende kirchliche Ernennung zur Krankenhauseelsorgerin bestärkte mich, mich mit diesem Themenkreis weiter zu befassen. Im Krankenhaus konzentrieren sich existenzielle Fragen und Notlagen, Kirche und Religion sind zutiefst gefordert und hier im Besonderen wird Seelsorge zur Muttersprache der Kirche.

Dieser herausfordernde Aufgabenbereich braucht eine theologische Fundierung und Reflexion, um zum einen „meinen Glauben zu retten“<sup>1</sup>, wie Ottmar Fuchs es aus-

---

<sup>1</sup> Vgl. Ottmar Fuchs, *Der zerrissene Gott*, Ostfildern <sup>2</sup>2014, 16.

drückt, und zum anderen, um dem Menschen in seiner Not gerecht werden zu können. Die Pastoraltheologie bietet dabei den Raum, Begebenheiten und Veränderungen in der Gesellschaft wahrzunehmen, zu reflektieren und neue Impulse für die seelsorgerliche Praxis zu formulieren.

Eine neue Perspektive kann nur mit einer fundierten soziologischen und psychologischen Grundlage bezüglich der Thematik gefunden werden. Anhand ausgewählter Autoren, Autorinnen und Theorien werde ich diese meiner Forschung zugrunde legen. In meinen theologischen Überlegungen konzentriere ich mich vor allem auf das Konzept der *pastorale d'engendrement*, ein neues pastorales Konzept, geprägt durch die Theologen Christoph Theobald und Philippe Bacq. Ergänzt werden sie durch die theologischen Gedanken von Ottmar Fuchs, emeritierter Professor für Pastoraltheologie der Universität Tübingen, und Edward Schillebeeckx (gest. 2009), emeritierter Professor für Dogmatik der katholischen Universität Nijmegen (Niederlande). Damit soll eine Vielfalt an Sprach- und Mentalitätskultur zum Tragen kommen.

Im letzten Teil meiner Forschungsarbeit konzentriere ich mich auf die Krankenhausseelsorge in der deutschsprachigen Schweiz. In qualitativen Interviews mit katholischen Krankenhausseelsorger\_innen suche ich nach deren Spiritualität und Verarbeitungsmechanismen, stets mit der Offenheit, dass sich neue Themenfelder und Fragestellungen ergeben.

Vor Kurzem stellte mir ein befreundeter Unternehmer die Frage, wem meine Forschungsarbeit nutze. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik Sterben, Tod und Trauer macht, so hoffe ich, aus mir eine bessere Seelsorgerin. So soll sie auch anderen Seelsorgenden als Wissens- und Reflexionshilfe und Impulsgeber dienen.

## Der Tod als existenzielle Notlage

Der Tod – ein schwieriges und unliebsames Thema. Obwohl er ganz offensichtlich zum Leben dazugehört und somit eine anthropologische Grundkonstante ist, spricht man nur ungern über ihn. Die heutige Gesellschaft verdrängt den Tod.<sup>2</sup> Selbst als Seelsorgerin kann ich nicht über das Sterben und den Tod sprechen, ohne selbst ein gewisses Unbehagen zu verspüren.

Es gibt einige Gründe, warum Menschen sich mit diesem Thema nicht auseinandersetzen wollen: Es klingt banal, aber faktisch beendet der Tod das Leben. Er ist ein Verlust. Er zerbricht Beziehungen, schließt Möglichkeiten und Kommunikation ab. Viele Dinge bleiben ungesagt, Versöhnung ist nicht mehr möglich. Der Tod ist weder zu be-

---

<sup>2</sup> Diese These wird von vielen Autoren und Autorinnen vertreten, u. a. von Denise Battaglia und Domenico Borasio.

greifen noch zu verstehen und er ergibt nie ausreichend Sinn, sodass wir ihn ohne Weiteres akzeptieren könnten.<sup>3</sup>

Eine wichtige Frage im Kontext von Sterben und Tod ist die Frage nach dem „Wie“: Die biologische Frage nach dem Tod ist die durch den medizinischen Fortschritt nicht mehr eindeutig zu beantworten. Gian Domenico Borasio fasst dies in seinem Buch „Über das Sterben“ zusammen. In der medizinischen Forschung ist man sich heute bewusst, dass der Mensch nicht vom einen auf den anderen Moment tot ist, sondern dass die einzelnen Organe ihre Funktionstätigkeit graduell und nicht zur selben Zeit aufgeben.

Das medizinische Grundwissen ist Teil der Grundlagen, welche Krankenhauseelsorgenden die Begleitung der Kranken und Sterbenden und deren Angehörigen wesentlich erleichtern. Daher müssen sie in meiner Forschungsarbeit Erwähnung finden.

Wenn auch der eigene Tod der Erfahrung verschlossen bleibt, so ist doch das Sterben unserer Erfahrung zugänglich. Erlebbar ist auch und vor allem der Tod des Mitmenschen. War dieser in irgendeiner Form bedeutsam für das eigene Leben, löst der Tod Trauer aus. Trauer bedeutet, dass einem etwas weggenommen wird, auf das man ungerne verzichtet. Dies bedeutet ebenso, dass wir nicht jeden Todesfall als einen Verlust erleben. Wenn jedoch ein Verlust erlebt wird, so muss dieser betrauert und verarbeitet werden. Trauer ist ein ganzheitliches Geschehen, welches sich physisch und psychisch, emotional und rational zeigt.

### Trauerforschung als Hilfe für die Seelsorge

Wer andere Menschen in Zeiten der Not seelsorgerlich begleiten will, braucht Kenntnisse über soziologische Begebenheiten und psychologische Ansätze. Hierbei bilden die Geisteswissenschaften eine wichtige Unterstützung für die Pastoraltheologie.

In unserer spätmodernen Gesellschaft haben sich die Bedingungen des Todes und damit auch das soziale Erleben von Sterben, Tod und Trauer radikal verändert. Kerstin Lammer zeigt dies für Deutschland auf. Vieles davon trifft ebenso auf die Schweiz zu und wird daher in meiner Arbeit Erwähnung finden. Lammer sieht in ihrer Analyse folgende Aspekte als relevant: eine verlängerte Lebenserwartung, eine verbesserte Lebensqualität, die Möglichkeit zum Aufschub des Todes, die Verlagerung des Sterbeortes, den Traditionsbruch und das Auseinandertreten von Tod und Bestattung.<sup>4</sup>

Diese Punkte finden sich ebenso in der schweizerischen Forschung wieder. Das nationale Forschungsprojekt „Lebensende“ hat in 33 Einzelprojekten unterschiedliche Dimensionen der Thematik Sterben und Tod intensiv erforscht: individuelle Sinnfragen,

---

<sup>3</sup> Vgl. Tobias Kläden, Den Tod begreifen? Herausforderungen an die Seelsorge im Kontext von Sterben, Tod und Trauer, in: PThI 28 (2008) 2, 120–132, hier 121.

<sup>4</sup> Vgl. Kerstin Lammer, Trauer verstehen. Formen, Erklärungen, Hilfen, Heidelberg <sup>4</sup>2014, 3–7.

Sterbewünsche, aber auch Fragen nach den Kosten, der Versorgungssituation und den rechtlichen Regelungen. Die Leitungsgruppe publizierte in einem Synthesebericht<sup>5</sup> die Ergebnisse der Einzelprojekte und leitete daraus Impulse zur fachlichen und politischen Meinungsbildung ab. Diese Forschungsergebnisse werden in die Gesellschaftsanalyse meiner Forschungsarbeit einfließen.

Wozu dienen soziologische und psychologische Überlegungen und Forschungsergebnisse in der pastoralen Praxis? Wozu brauchen Seelsorgende das Wissen und die Reflexion um Phasen, Aufgaben und Modelle der Trauer? In der Seelsorge geht es doch um Menschen, nicht um Denkkonstrukte, so könnte ein Einwand lauten. Das scheint richtig. Tod und Trauer sind jedoch komplexe Prozesse, abhängig von verschiedenen Variablen und sichtbar in verschiedenen Varianten. Psychologische Überlegungen können Seelsorgenden helfen, diese zu verstehen und entsprechend zu reagieren. Dazu gehört unter anderem das Wissen um Trauerreaktionen, Phasen- und Aufgabenmodelle und Mediatoren:

Den Trauerprozess in Phasen einzuteilen, ist eine bewährte Methode, durch eine Struktur die Komplexität zu reduzieren. Tabellarisch wird meine Forschungsarbeit eine Übersicht der gängigen Modelle bieten und einzelne Aspekte näher betrachten. Verschiedene Autoren und Autorinnen haben sich inzwischen jedoch von Phasenmodellen abgewandt und sehen im Trauerprozess die Bewältigung spezifischer Aufgaben. Um diese näher zu betrachten, wird meine Arbeit das Konzept von William Worden aufnehmen.<sup>6</sup> Analog zu den Aufgaben, die ein trauernder Mensch zu bewältigen hat, formuliert Kerstin Lammer die dazugehörigen Aufgaben der Trauerbegleitung.

Ein weiterer Aspekt sind die Mediatoren der Trauer. Dabei handelt es sich um Einflussfaktoren, welche die Art und Weise, den Verlauf, die Dauer und die Intensität des Verlustprozesses mitbestimmen. Durch sie wird durchsichtig, warum es große individuelle Unterschiede im Trauerprozess gibt.<sup>7</sup>

Es stellt sich nun anschließend die Frage, wie die Theologie und die Seelsorge im Konkreten auf die neuen Herausforderungen im Umgang mit Sterben, Tod und Trauer reagieren können und wie Seelsorgende Sterbende und Trauernde angemessen begleiten.

## Theologische Überlegungen

Der theologische Ausgangspunkt meiner Forschung bildet die pastorale d'engendrement, da sie sich bewusst mit der heutigen Zeit befasst und diese in ihrer

---

<sup>5</sup> Leitungsgruppe des NFP 67 Lebensende (Hg.), Synthesebericht NFP 67 Lebensende, Bern 2017, online einzusehen unter <http://go.wwu.de/a065n> (abgerufen am 30.1.2018).

<sup>6</sup> Vgl. William Worden, Beratung und Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch, Bern <sup>4</sup>2011, 45–60.

<sup>7</sup> Vgl. ebd. 61–80.

Qualität neu zu schätzen sucht, wie Salvatore Loiero, deutschsprachiger Professor für Pastoraltheologie, Religionspädagogik und Homiletik an der Universität Fribourg betont.<sup>8</sup> In seinem Werk „Christentum als Stil“ analysiert Christoph Theobald, neben Philippe Bacq der Hauptvertreter dieser Strömung, die europäische Situation und sucht nach einem zeitgemäßen Glaubensverständnis für Europa.<sup>9</sup> In den Gedankengängen dieser Strömung entdeckte ich eine überzeugende Theologie und einen gangbaren Weg für eine Kirche der Zukunft. Zusätzlich zur *pastorale d'engendrement* fließen Teile der Theologie von Edward Schillebeeckx und Ottmar Fuchs mit ein.

### Die *pastorale d'engendrement*

Mit der *pastorale d'engendrement*, auf Deutsch in etwa „Pastoral der Zeugung“, soll ein Segment französisch-belgischer Theologie in meiner Forschung zum Tragen kommen; eine Strömung, die bewusst den Menschen und seine zwischenmenschlichen Beziehungen in den Blick nimmt. Es handelt sich dabei nicht um eine Methode, wie die Kirche zu handeln hat, sondern um eine Art des Seins und eine Haltung sich selbst und der Welt gegenüber. Es ist eine Weise, Gottes Heiligkeit selbst zu leben, wie Theobald es ausdrückt.<sup>10</sup> Das Konzept umfasst verschiedene Aspekte der Weitergabe, des Empfanges, des Angebots, der Initiation und integriert sie in einem eigenen, spezifisch evangelischen Stil.<sup>11</sup>

Diese Form der Theologie wird an der Universität Fribourg (CH) durch die beiden Pastoraltheologen Loiero und Amherdt vertreten und erforscht. Daher beziehe ich mich in den folgenden Ausführungen unter anderem auf ein Interview zwischen François-Xavier Amherdt, frankophoner Professor für Pastoraltheologie, Religionspädagogik und Homiletik an der Universität Fribourg, und Titularprofessor Arnd Bünker, Leiter des Schweizerischen Pastoralsoziologischen Instituts (SPI) in St. Gallen.<sup>12</sup>

Die Wurzeln der *pastorale d'engendrement* sieht Amherdt in dreifacher Weise. Eine erste, wichtige Wurzel findet sich in der Spitalseelsorge, was mein persönliches Interesse an dieser theologischen Denkweise verstärkt. In der seelsorgerlichen Begleitung von kranken und leidenden Menschen in ihren Lebenskrisen zeigt sich, was Seelsorge

---

<sup>8</sup> Vgl. Salvatore Loiero, „Gott ist jeden Augenblick neu“ (E. Schillebeeckx) – Plädoyer für eine eschatopraktisch geerdete Pastoraltheologie, in: PThI 34 (2014) 2, 257–269, hier 261.

<sup>9</sup> Vgl. hierzu: Christoph Theobald, *Christentum als Stil*. Für ein zeitgemäßes Glaubensverständnis in Europa, Freiburg/Br. 2018.

<sup>10</sup> Vgl. Christoph Theobald, *Der eine Gott und seine Zeugen*. Zu einer Theologie der Begegnung zwischen Juden, Christen und Muslimen, in: *Bijdragen, International Journal for Philosophy and Theology* 58 (1997), 79–96, hier 92.

<sup>11</sup> Vgl. Philippe Bacq, *Ver une pastorale d'engendrement*, in: Philippe Bacq – Christoph Theobald, *Une nouvelle Chance pour l'évangile. Ver une pastorale d'engendrement*, Brüssel 2004, 16.

<sup>12</sup> Vgl. Abbé François-Xavier Amherdt – Arnd Bünker, „*Pastorale d'engendrement*“ – Ein Gespräch über eine Erfahrung (nicht nur) aus der Romandie, <http://go.wvu.de/cyn99> (abgerufen am 31.1.2018).

ausmacht: Es geht um den gemeinsamen Weg, auf welchem Manipulation und Bekehrung keinen Platz haben, und um eine Beziehung, die achtsam den Spuren des Lebens nachgeht, einem Leben, welches sich von Mensch zu Mensch unterscheidet.

Eine weitere Wurzel sieht Amherdt in den Überlegungen der französischen Bischöfe über eine missionarische Kirche. Bacq fasst das Anliegen der Bischöfe zusammen. Diese laden ihre Gläubigen zu einer „Pastoral des Angebots“ ein. Der Glaube soll zum Objekt der Wahl und zu einem Engagement in Freiheit werden. Dazu gehört, es öffentlich zu wagen, den Glauben in einer Gesellschaft zu bezeugen, die tendenziell die Religion in die Privatsphäre verschieben möchte.<sup>13</sup>

Eine dritte Wurzel liegt gemäß Amherdt im Zweiten Vatikanischen Konzil und seinem Optimismus, in jedem menschlichen Leben Spuren Gottes zu erkennen und sich wiederum zu einem Leben in Fülle inspirieren zu lassen. Mit Bacq ist zu ergänzen, dass das Zweite Vatikanum versuchte, in seinem pastoralen Charakter die Zeichen der Zeit zu lesen und darauf zu reagieren. Aus dieser Haltung heraus entstand eine neue Pastoral, die dem Menschen die Freiheit einräumte, sich selbst zu sein und eigenständig die Orientierung für das individuelle Leben zu wählen.<sup>14</sup>

Zentrale Orientierungspunkte der pastorale d'engendrement sind gemäß Amherdt die Heilige Schrift und das Gebet. Grundsätzlich ist ihre Umsetzung zwar überall möglich, konkret zu finden ist sie jedoch vor allem in kleinen Gemeinden und Gruppen (z. B. Bibel- und Gebetsgruppen). Dort entstehen Beziehungsnetzwerke, in welchen die Gegenwart Gottes gesucht und für ein Leben übersetzbar gemacht wird. Es zeigt sich, dass die Mitglieder dieser Gruppen in ihrem Leben folglich auch soziale und politische Verantwortung übernehmen. Auch gemäß Bacq gehören die Begleitung von Menschen und die Gründung von Glaubensgruppen zu den höchsten pastoralen Prioritäten.<sup>15</sup> Auch auf institutioneller Ebene finden sich laut Amherdt Spuren der pastorale d'engendrement und ihrer Theologie der Gegenwart Gottes in der Welt u. a. im Fastenopfer und in der Caritas.

Zentrales Anliegen des pastorale d'engendrement ist es, das Gute und Hilfreiche im Menschen hervorzurufen und zu stärken, das versteht diese theologische Denkrichtung unter „engendrement“, „zeugen“. Eng verbunden damit ist die Gabe des Lebens. Das erste Ziel der pastorale d'engendrement ist das Hervorrufen von Leben, nicht nur das gläubige oder spirituelle, sondern Leben in all seinen Dimensionen. Damit berührt sie die persönliche Identität jedes Menschen. Jeder und jede ist einzigartig. Dies versucht die Strömung zu fördern.<sup>16</sup> Die pastoraltheologischen Überlegungen entdecken also die Gegenwart Gottes in zwischenmenschlichen Beziehungen und heben diese hervor.

---

<sup>13</sup> Vgl. Bacq, pastorale (s. Anm. 11) 12.

<sup>14</sup> Vgl. ebd. 10–11.

<sup>15</sup> Vgl. ebd. 22.

<sup>16</sup> Vgl. ebd. 17, 21.

Die pastorale d'engendrement setzt auf Einfachheit, Demut und Dankbarkeit und lebt aus der Erfahrung der Berührung, im optimistischen Bewusstsein, dass Gott in jedem Menschen bereits am Werk ist.

Auf diesem Hintergrund entsteht ein neues ekklesiologisches Bewusstsein, in welchem die Kirche nicht so sehr als Institution gesehen wird, sondern als eine bestimmte Lebensart, denn man ist davon überzeugt, dass Gott in seinem Handeln die Grenzen der Institution übersteigt. So fällt es dem Konzept leicht, mit der Vielfalt und dem Pluralismus der heutigen Gesellschaft umzugehen.

### Das vorreligiöse Moment

Um in einer säkularen Institution wie dem Krankenhaus Seelsorge in einem weiten Sinn als Sorge um die Seele zu betreiben mit Menschen, die oftmals keinen direkten Kontakt zur Religion mehr haben, ist es sinnvoll, in jedem Menschen „etwas“ Vorreligiöses anzunehmen. Christoph Theobald benennt dies als „Glauben“, der in jedem Menschen innewohnt. Gemeint ist damit nicht spezifisch der christliche Glaube, sondern ein Urglaube, der dem Leben gilt. Für Theobald ist es unmöglich, zu leben, ohne dem Leben zu vertrauen, und zu verlangen, dass dieses gelingt. Dieses Vertrauen in das Gelingen ist ein notwendiger Glaubensakt. Das Evangelium im elementaren Sinn einer guten Botschaft versteht er als ein in jedem Leben verborgenes Gutsein.

Die Sensibilität für das, was in einem unerwarteten Moment entstehen kann, ein je neues Vertrauen ins Leben, betrachtet er als essenziell. Denn, so Theobald, die Botschaft eines Gutseins ist nicht selbstverständlich. Der Mensch ist konstitutiv von Beginn an unvollendet und muss sich immer wieder für das Leben entscheiden.

Die pastorale d'engendrement stellt sich in den Dienst dieses Glaubens. Sie sieht in der evangelischen Struktur des Lebens ein Gutsein, das Gott zugeordnet ist, auch wenn dieser darin verborgen scheint.<sup>17</sup>

Von einem vorreligiösen Moment geht auch der niederländische Dogmatiker Edward Schillebeeckx aus. Er vertritt eine Theologie auf der Basis menschlicher Erfahrung. Sie ist allen Menschen immer schon gegeben. Erfahrung prägt den Menschen und seine Interpretation der Welt in positiver und negativer Weise. Die menschliche Geschichte ist von Beginn an eine Verkettung von Sünde, Unrecht und Scheitern, aber auch von Vergebung, Umkehr und Lebenserneuerung, von Sinn und Sinnlosigkeit.<sup>18</sup> Daraus er-

---

<sup>17</sup> Vgl. Christoph Theobald, *Diagnostic theologique du temps présent*, in: Philippe Bacq – Christoph Theobald, *Une nouvelle Chance pour l'évangile. Vers une pastorale d'engendrement*, Brüssel 2005, 68–69, vgl. ebenso: Christoph Theobald, *Jesus – das Evangelium Gottes*, in: PThI 32 (2012) 2, 91–95.

<sup>18</sup> Vgl. Edward Schillebeeckx, *Vergabung als Modell menschlicher Autonomie und die Gnade Gottes*, in: Toine Van de Hoogen, *Die widerspenstige Religion. Orientierung für eine Kultur der Autonomie*, Kampen 1997, 128–157, hier 132.

wächst bei vielen Menschen das Bewusstsein, dass ein endgültiger Sinn entweder noch nicht gegeben oder einfach nicht vorhanden ist.<sup>19</sup>

Wichtig für meine Forschung über Sterben, Tod und Trauer sind seine Überlegungen zu den negativen Erfahrungen, die er Kontrasterfahrungen nennt. Der Mensch erfährt die Welt als widersprüchlich und nicht in Ordnung und er reagiert darauf mit Empörung. Die Weigerung, die Welt so anzunehmen, bietet eine positive Perspektive, eine Offenheit, die durchaus ein Anspruch auf ein Ja hat. Es besteht die Möglichkeit, die Welt besser zu machen. Negative Kontrasterfahrungen bilden ein vorreligiöses und somit allen Menschen zugängliches Grunderlebnis, dass zu einem Veto gegen die Welt wird. Es handelt sich um das Bewusstwerden eines Verlangens und einer Frage nach Sinn, Freiheit und Glück. In diesem Punkt überschneidet sich Schillebeeckx' Theologie mit der *pastorale d'engendrement*.

Wie ein Mensch mit negativen Erfahrungen umgeht, ist erfahrungsgemäß sehr verschieden. Gläubige Menschen haben die Möglichkeit, negative Grunderfahrungen mit religiösem Inhalt und Sinn zu füllen. Die Empörung gegen die Welt erhält somit ein Ziel und eine begründete Hoffnung.<sup>20</sup>

Die bewusste Betonung der negativen Kontrasterfahrungen und der daraus entstehenden Perspektiven machen die Theologie Schillebeeckx' für meine Arbeit sehr interessant. Denn meine Erfahrung als Krankenhauseelsorgerin zeigt mir immer wieder, wie existenziell und tief die Erfahrung des Sterbens ist. Dies gilt für den sterbenden Menschen wie auch für seine Angehörigen. Alle Beteiligten spüren in dieser Grenzsituation, wie groß der Wunsch nach Sinn, Versöhnung und helfender Gnade am Kranken- und Sterbebett ist, wenn Medizin und Technik nur noch einen geringen Einfluss haben. Nach Schillebeeckx ist gerade hier eine echte Erfahrung der realen Gegenwart Gottes möglich.<sup>21</sup> Denn er ist davon überzeugt, dass alle Menschen nach Heilung und Heiligmachung ihrer selbst und der gesamten Gesellschaft streben, was im Tod unmöglich scheint. Die Forderung nach heiler und lebbarer Menschlichkeit wird daher umso lauter, je mehr ein Mensch in Situationen der Desintegration, Entfremdung und Verletzungen gerät.<sup>22</sup> Auf diesen Ruf nach Menschlichkeit darf und soll die Krankenhauseelsorge aus meiner Sicht antworten.

Unter Zuhilfenahme der Theologie Schillebeeckx' lassen sich Aspekte herausarbeiten, auf welche Art und Weise, vor welchem Hintergrund und mit welcher Überzeugung diese Begegnung geschehen kann: Der/die Seelsorgende darf mit der Überzeugung ans Krankenbett treten, dass der Mensch im Leiden und Tod nicht alleine ist. Im Kreu-

---

<sup>19</sup> Vgl. Edward Schillebeeckx, *Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis*, Freiburg/Br. 1977, 772.

<sup>20</sup> Vgl. Edward Schillebeeckx, *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg/Br. 1990, 27–29, vgl. ebenso Schillebeeckx, *Christus* (s. Anm. 19) 802.

<sup>21</sup> Vgl. Schillebeeckx, *Christus* (s. Anm. 19) 718, 799.

<sup>22</sup> Vgl. ebd. 773, 776.

zestod, im tiefsten Leidensmoment, zeigt sich Jesu liebevolle Solidarität mit der gesamten Menschheit. Im selben Moment zeigt sich ebenso, dass ein Leidensweg nicht sinnlos ist. In der Auferstehung Jesu bestätigt Gott gerade einen solchen Lebensweg, der schlussendlich von Tod, Sünde und Sinnverlust erlöst. Gott garantiert in der Gnade der Auferstehung ein definitives Heilsein, welches über den Tod hinausreicht.<sup>23</sup>

Weiter ist Schillebeeckx davon überzeugt, dass, in welcher unsinnigen Situation der Mensch auch verkehren mag, es keine Situation gibt, in der Gott ihm in seiner verborgenen, aber aktuellen Präsenz nicht die Hand reichen könnte. Mit Jesus lernen wir, auch Sinnloses anzunehmen und auszuhalten, denn das Sinnlose hat nicht das letzte Wort. Egal in welcher „würdelosen“ Gestalt der Mensch am Ende seines Lebens da steht, Gott spricht ihm seine Würde nicht ab.<sup>24</sup> Selbst der Tod kann die Lebensgemeinschaft mit dem lebendigen Gott nicht zerstören. Leben mit Gott ist stärker als der Tod, was wir durch die Auferstehung Jesu erfahren durften. Durch den Tod und die Auferstehung Jesu besitzen Christen\_innen die Glaubenssicherheit, dass Leiden und Tod nicht von Gott trennen können.<sup>25</sup>

Diese Zusagen helfen allen Beteiligten, diese negative Kontrasterfahrung zu bewältigen und eine mögliche Perspektive zu entdecken.

Es ist die Aufgabe der Seelsorge, überspitzt ausgedrückt, den Menschen eine Spur der Gegenwart des Göttlichen und seiner Gnade verspüren zu lassen im Dasein, im Zuhören und im Zuspruch, dass Gott das Zerbrochene heilt. Gemäß Schillebeeckx geht es in einer solchen existenziellen Krise um Mitmenschlichkeit, um „sein dürfen“ mit dem eigenen Namen, der eigenen Persönlichkeit, auch wenn man versehrt ist.<sup>26</sup>

Worte alleine greifen in dieser Grenzsituation oft zu kurz. Wenn Sprache nicht mehr ausreicht, hat die Kirche einen großen Schatz an Ritualen, die auf ihre Weise Sinn vermitteln und die Menschen tief berühren können. Sie geben Struktur und Orientierung, wo alles zu zerbrechen droht.<sup>27</sup>

Ohne Zweifel steht die Kirche als Nachfolgerin Christi in besonderer Verantwortung für die Kranken, Sterbenden und Trauernden. Es ist der Ort, an dem ein Christsein unbedingt notwendig ist, in Anbetracht der gesellschaftlichen Veränderungen in Zukunft immer mehr, davon bin ich überzeugt. Daher möchte ich in meiner Forschungsarbeit diese pastorale Verantwortung, die ebenso eine Chance ist, hervorheben und mit den vorgestellten theologischen Konzepten untermauern. Denn die menschlichen Grundbedürfnisse werden sich in nächster Zukunft nicht ändern. Der Mensch der heutigen

---

<sup>23</sup> Vgl. Schillebeeckx, Vergebung (s. Anm. 18) 148.

<sup>24</sup> Vgl. ebd. 152.

<sup>25</sup> Vgl. Schillebeeckx, Christus (s. Anm. 19) 781-782.

<sup>26</sup> Vgl. ebd. 718, 776.

<sup>27</sup> Vgl. Edward Schillebeeckx, Hin zur Wiederentdeckung der christlichen Sakramente. Ritualisierung religiöser Momente im alltäglichen Leben, in: Adrian Holderegger – Jean-Pierre Wils (Hg.), Interdisziplinäre Ethik. Grundlagen, Methoden, Bereiche, Freiburg/Br. 2001, 309–339, hier 321, 324.

Zeit sehnt sich nach Gerechtigkeit und Liebe. Er sehnt sich nach bedingungsloser Akzeptanz seiner Person trotz aller negativen Kontrasterfahrungen, vor allem am Totenbett. In einer oft gnadenlos erscheinenden Welt kann und soll die Kirche Präsenz zeigen und an einer menschenwürdigen Kultur und Gesellschaft mitarbeiten.

Wären meine theologischen Gedankengänge mit den kurz erwähnten Stichworten hier zu Ende, würde in meinen Augen ein wichtiger Aspekt fehlen. Bis hierhin kann man von einem sehr positiven Gottesbild ausgehen, von einem Gott, der die Menschen in ihrer Not begleitet. Meine Erfahrung zeigt jedoch, dass die Patienten und Patientinnen Gott oft ganz anders wahrnehmen. Er wird als unverständlich, manchmal sogar als strafend empfunden. Auch als Seelsorgende reicht das Bild eines liebenden Gottes in manch schwieriger Situation nicht aus. Diese Ambivalenz in Gott gilt es ernst zu nehmen. Um diesen Aspekt näher zu betrachten, untersuche ich die Theologie von Ottmar Fuchs. Mit ihm ist ein bedeutender deutschsprachiger Pastoraltheologe in meiner Forschungsarbeit vertreten. Er zeichnet sich neben einem pastoralen Denken, das den Menschen in seinem ganzen Wesen und seinen Grenzen ernst nimmt, auch durch ein herausragendes exegetisches Wissen aus. Im Folgenden einige Überlegungen aus seinem Buch „Der zerrissene Gott“<sup>28</sup>, die für meine Forschung interessant ist.

Fuchs anerkennt die Spannungen in der Welt. Warum gibt es Vernichtung, Leid und Tod? Könnte Gott nicht von allem Übel erlösen? Er bezieht sich in seinen Überlegungen vermehrt auf die Ambivalenz Gottes, die in der Bibel deutlich sichtbar ist. Es ist Gott, der die Menschen immer wieder in Bedrängnis bringt oder diese zumindest zulässt. Von diesen Überlegungen ausgehend kommt Fuchs zu einer Art negativer Theodizee. Durch exegetisches Wissen entgeht er der Gefahr, Gott nur das Gute zuzusprechen und ihn von jeglicher Schuld zu entschuldigen. Denn Menschen geben Gott die Schuld für Krankheit und Sterben. Und tatsächlich ist Gott an allem schuld, in dem Sinne, dass er für alles Negative die Bedingungen der Möglichkeit geschaffen hat, so der deutsche Theologe.

Ottmar Fuchs spricht nicht nur von den negativen Erfahrungen des Menschen, sondern auch von einem zerrissenen Gott, nicht in der Hinsicht, dass er gespalten wäre, sondern von einer inneren Zerrissenheit, welche ihm die Offenheit für die menschliche Erfahrung bietet. Gerade im Kreuzesgeschehen zeigt sich seine Empathie mit der leidenden Menschheit. Gott sieht nicht weg, wenn Menschen leiden. Das Leid kann nicht aus Gott herausfallen.

Es geht Fuchs darum, das Zerrissene und Verzerrte am menschlichen Leben, das bis zum Äußersten gehen kann, analog in der Zerrissenheit Gottes zu suchen und zu finden. Es gehört zu seinen Anliegen, das Helle und Gute des Glaubens mit den negativen und schmerzhaften Erfahrungen des Menschen in eine Dynamik zu bringen. Denn viele Menschen spüren intuitiv, dass eine Religion und ein Glaube, die nur banal und

---

<sup>28</sup> Vgl. Fuchs, Gott (s. Anm. 1).

billig mit Gott und dem Menschen umgehen, belanglos sind. Schließlich geht Fuchs so weit, in der Gottesbeschimpfung eine Doxologie des Menschen zu sehen, da sie Gott in die Verantwortung und ernst nimmt, gerade im Scheitern. Gott bleibt letztlich der Gute, ein Gott auf unserer Seite. Fuchs möchte trotz aller Hindernisse an der Liebe Gottes festhalten.

Dieser theologische Ansatz erscheint mir für den klinischen Alltag als angemessen, da er Gott und den Menschen ernst nimmt und eine neue Tiefendimension eröffnet.

## Die Krankenhauseelsorge

Nach der Auseinandersetzung mit den theologischen Grundlagen befasst sich meine Forschungsarbeit konkreter mit der Krankenhauseelsorge. Nach einer Standortbestimmung der Spiritualität im Gesundheitswesen komme ich zu verschiedenen Aspekten der Krankenhauseelsorge. Aufgaben und Kompetenzen von Seelsorgenden in diesem Kontext hat Kerstin Lammer in ihrem Buch „Den Tod begreifen“ beschrieben. Als Pfarrerin, Pastoraltheologin und mit ihrer Erfahrung in der Krankenhauseelsorge erscheint sie mir eine passende Referenz zu diesem Thema zu sein.

Um den schweizerischen Kontext einzuholen, wirft meine Forschungsarbeit im Anschluss einen Blick in das ökumenische Positionspapier der Spital-, Klinik- und Heimseelsorge der Vereinigung der katholischen Spital- und Krankenseelsorgerinnen und -seelsorger der deutschsprachigen Schweiz und der Vereinigung der deutschschweizerischen evangelischen Spital-, Heim- und Klinikseelsorger und -seelsorgerinnen. Das Papier behandelt das Rollenverständnis, das Menschenbild, das Angebot und die Kernkompetenzen der Krankenhauseelsorge. Die Krankenhauseelsorge, wie sie in der Schweiz zurzeit geregelt ist, steht in einem Spannungsfeld zwischen der Landeskirche und der jeweiligen Institution. Einerseits sind Seelsorgende von der jeweiligen Landeskirche beauftragt und stehen in deren Traditionslinie, andererseits stehen sie im Auftrag einer säkularisierten Institution des Gesundheitswesens, in welcher eine enge Zusammenarbeit mit anderen Professionen gefordert wird.

Ein letzter Aspekt meiner Forschungsarbeit bildet eine kleine qualitative Studie, welche durch Befragungen von katholischen Krankenhauseelsorger\_innen der Deutschschweiz verschiedene Aspekte und Thesen der Forschungsarbeit zu überprüfen versucht. Darin soll sich zeigen, ob sich vor allem die theologischen Ansätze als praxisrelevant erweisen.

Manuela Fux  
Diplomassistentin am Lehrstuhl für Pastoraltheologie, Religionspädagogik und Homiletik  
Universität Fribourg  
Av. de l'Europe 20  
CH-1700 Fribourg  
Tel.: +41 26 300 73 96  
manuela.fux2(at)unifr(dot)ch

## **Religionspädagogik als politischer Akteur? Zum Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik**

### Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt das Konzept der politischen Religionspädagogik in den Blick. Ausgehend von aktuellen Herausforderungen sowie wissenschaftstheoretischen und theologischen Verge-  
wässerungen wird aufgezeigt, inwiefern die Religionspädagogik ihre politische Dimension verwirklicht.  
Dabei wird die These entwickelt, dass sie sich (stärker) auch (!) als politischer Akteur begreifen kann  
und sollte.

This article focuses on political religious education. Starting from current challenges and based on  
reflections on the philosophy of science and theological foundations, this analysis demonstrates to  
what extent religious education realizes its political dimension. As a result, the article argues that reli-  
gious education could and should think of itself also (!) as a political actor.

Im März 2017 schrieb die Zeitschrift für Pastoraltheologie einen Call for papers aus –  
mit einer schlichten, ernst genommen jedoch tiefgreifenden Fragestellung: Was be-  
wegt den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Pastoraltheologie und Religionspäda-  
gogik? In operationalisierender Absicht war ferner gefragt nach der Motivation der  
eigenen Forschung, deren normativen Voraussetzungen und dem Verständnis von  
(religiöser) Praxis. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausführungen zur poli-  
tischen Religionspädagogik zu verstehen. Motiviert sind diese v.a. von der Frage, ob  
und inwiefern die Religionspädagogik sich angesichts aktueller politischer Entwicklun-  
gen selbst (verstärkt) als politischer Akteur verstehen kann und sollte.

Um die damit bereits angedeutete These zu entfalten und die gegebenen Weichen-  
stellungen einzuholen, werden folgende Reflexionsgänge unternommen: Zunächst gilt  
es zu klären, aus welchem (Theorie-)Praxis-Verständnis heraus sich eine religionspä-  
dagogische Beschäftigung mit Politik nahelegt und inwiefern gerade die aktuelle poli-  
tische Lage danach verlangt (1). Dass ein politisches Engagement von (Praktischer)  
Theologie auch theologisch begründet werden kann, wird anschließend skizziert (2).  
Im dritten Schritt wird eruiert, inwiefern die Einmischung in politische und gesell-  
schaftliche Fragestellungen derzeit von der Religionspädagogik eingelöst wird (3), um  
schließlich den Gedanken einer auch (!) unmittelbar politischen Religionspädagogik als  
Desiderat auszuweisen (4).

## 1 Bewegendes aus der (politischen) Praxis sowie dessen Bedeutung für eine praxisrelevante religionspädagogische Theorie

Um diesem Unterfangen eine solide Basis zu verleihen, lohnt es, an einer Wurzel der Praktischen Theologie anzusetzen – dem Verständnis von Theorie und Praxis. So abstrakt dies zunächst scheint, so konkret lässt sich damit zeigen, dass die (politische) Praxis nicht als hermetisch abgegrenztes Außen der Religionspädagogik zu betrachten ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn „Politik“ nicht eingeführt wird als das (auf absoluter Macht beruhende) Agieren eines Staates, sondern verstanden wird als dynamisches Zusammenspiel gesellschaftlicher Akteur\*innen<sup>1</sup> – ein Zusammenspiel, das einen offenen Suchprozess für ein notwendiges Maß verbindlicher Regelungen und gesellschaftlicher Ausrichtungen darstellt und auf das Gemeinwohl gerichtet ist.<sup>2</sup>

### 1.1 Zum religionspädagogischen (Theorie-)Praxis-Verständnis

Für den Gedanken einer auch unmittelbar politischen Religionspädagogik sind v.a. folgende wissenschaftstheoretische Wegmarken aus dem Fundus praktisch-theologischer Reflexion über Theorie und Praxis<sup>3</sup> anzuführen:

- *(Religiöse) Praxis als Feld religionspädagogischer Erkenntnis*: Spätestens seit den 1970er-Jahren hat sich die Religionspädagogik von den Fesseln ihrer anwendungswissenschaftlichen Perspektive befreit und versteht die (religiöse) Praxis als Feld ihrer Erkenntnis – aus pädagogischen, lerntheoretischen sowie (offenbarungstheologischen) Gründen.<sup>4</sup> Nicht zuletzt weil Gott sich fortwährend in der Geschichte zeigt, geht es der Religionspädagogik auch um die Wahrnehmung und Reflexion (religiöser) Praxis.
- *Praxisvergewisserung als permanente Aufgabe*: Da sich die Gestalt dieser (religiösen) Praxis und mit ihr das Leben der Menschen in der Postmoderne permanent wandeln, stellt die Vergewisserung über Praxis keinen abschließbaren Schritt dar. Vielmehr weisen religionspädagogische Theoreme wie u.a. die Subjektorientierung und insbesondere die Forderung nach einer „pünktlichen“<sup>5</sup> Religionspädagogik die Praxisvergewisserung als permanente Aufgabe der Religionspädagogik aus.

<sup>1</sup> Zum Hintergrund der Governance-Debatte vgl. Arthur Benz – Nicolai Dose (Hg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, Wiesbaden <sup>2</sup>2010.

<sup>2</sup> Aspekte aufnehmend aus: Thomas Meyer, *Was ist Politik?* Wiesbaden <sup>3</sup>2010, v.a. 37–45; 60–69; 105–111; 147–151.

<sup>3</sup> Vgl. grundlegend: Herbert Haslinger, *Pastoraltheologie*, Paderborn 2015, 403–425.

<sup>4</sup> Vgl. Johannes Heger, *Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik (= RPG 22)*, Paderborn 2017, 103–136.

<sup>5</sup> Rudolf Englert, *Plädoyer für „religionspädagogische Pünktlichkeit“*. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozess, in: *KatBl* 113 (1988) 159–169.

- *Praxis – verstanden als menschliches Leben*: Weil es ihr u. a. darum geht, zu erkunden, wie Menschen im Hier und Jetzt in ihrem häufig ambivalent erfahrenen Alltag ihr Leben (religiös) deuten, und sie dabei zu unterstützen,<sup>6</sup> ist die Religionspädagogik nicht nur an expliziten religiösen Vollzügen, Artikulationen oder Haltungen interessiert, sondern am menschlichen Leben überhaupt.<sup>7</sup> Besonders bei der Frage nach humaner Lebensgestaltung wird deutlich, dass sich die Sphären des Religiösen und Politischen dabei nicht trennen lassen.<sup>8</sup>
- *Theorie ≠ Praxis, sondern Theorie der Praxis als Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis*: Theorie ist nun weder als gänzlich getrenntes (kognitives) Gegenüber zu dieser Praxis zu verstehen, noch geht sie in dieser Praxis auf. Als Theorie der Praxis vermag sie es vielmehr, diese auch mittelbar zu transformieren.<sup>9</sup>
- *Fokussierung auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse*: Um die Religionspädagogik trotz ihres erweiterten Interesses nicht ufer- und damit zugleich gesichtslos werden zu lassen, wird der religionspädagogische Forschungsfokus auf religiöse Lern- und Bildungsprozesse hin präzisiert.<sup>10</sup>
- *Religiöse Bildung im Kontext (politischer) Bildung*: Da religiöse Lern- und Bildungsprozesse Teil von (schulischer) Bildung inmitten des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind und Religion selbst auch (!) ein politisches Sujet darstellt, ist es schlechterdings unmöglich, religiöse Bildung gänzlich unpolitisch zu denken.
- *Die Wissenschaft der Religionspädagogik und politisch-institutionelle Rahmenbedingungen*: Nicht zuletzt gilt es anzuerkennen, dass sich auch die Religionspädagogik als Wissenschaft politischer Zusammenhänge nicht entziehen kann. Auch religionspädagogische Forschung und Arbeit sind durch (politische) Großwetterlagen beeinflusst – wie u. a. durch die staatlich vorgegebene institutionelle Struktur religiöser Bildung<sup>11</sup> oder auch durch die institutionelle Verankerung der (wissenschaftlichen) Religionspädagogik.

<sup>6</sup> Vgl. u. a. Henning Luther, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

<sup>7</sup> Zur Erweiterung des praktisch-theologischen Verständnisses von Praxis vgl. überblickend: Heger, Wissenschaftstheorie (s. Anm. 4) 497–502.

<sup>8</sup> Vgl. Thomas Schlag, *Ars politica longa*. Perspektiven einer spezifischen Interdisziplinarität der Praktischen Theologie, in: PThI 30 (2010) 1, 58–76, 65–67.

<sup>9</sup> Vgl. Guido Hunze, „Doch sie hielten das alles für Geschwätz und glaubten ihnen nicht.“ Ein Update zum Theorie-Praxis-Problem, in: Stefan Altmeyer – Gottfried Bitter – Joachim Theis (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele* (= Praktische Theologie heute 132), Stuttgart 2013, 309–318, 316f.

<sup>10</sup> Vgl. u. a. Mirjam Schambeck, Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. Wissenschaftstheoretische Anmerkungen, in: RpB 70 (2014), 91–103, hier 100.

<sup>11</sup> Vgl. u. a. Peter Schreiner, *Religious Education in Europe*, in: Martin Rothgangel – Thomas Schlag – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Basics of religious education*, Göttingen 2014, 161–177.

## 1.2 Bewegendes aus der (politischen) Praxis

Vor diesem Hintergrund und motiviert durch eine (politische) Zeitgenossenschaft sind es derzeit u. a. folgende Zeichen der Zeit, die menschlich, aber auch wissenschaftlich bewegen:

*(a) Von de-humanisierenden Momenten im Zuge der Migrationsdebatte:* Zweifellos stellen die seit 2015 erhöhten Migrationsbewegungen in Europa eine Herausforderung für politische Entscheidungsträger\*innen, die Religionsgemeinschaften und die gesamte Zivilgesellschaft dar. Während wissenschaftliche Reflexionen sich dieser Herausforderung auf hohem Niveau stellen, häufen sich u. a. in der politischen Diskussion Stimmen, die de-humanisierende Rhetorik bedienen und so Inhumanes in die Mitte der Gesellschaft tragen. Dies gilt u. a. für den Gedanken einer numerischen „Obergrenze“. Sie redet einer ökonomistischen Logik das Wort und verhüllt zugleich die konkreten Gesichter des Leids.

*(b) Verstärkter Partikularismus, der Islam als Bedrohungsklischee und das „Christentum“ als Differenzmarker:* Inmitten dieser Zusammenhänge ist trotz einer weiterhin zu konstatierenden, postmodernen Enttraditionalisierung auch wieder vermehrt die Rede von Religion – dies jedoch in besorgniserregender Manier. Während der Islam in öffentlichen Debatten bis heute nicht selten diffamiert und damit die Islamophobie zusätzlich befördert wird,<sup>12</sup> wird das Christentum – wohl maßgeblich wegen der Angst vor dem Verlust von Identität durch die Globalisierung Europas<sup>13</sup> – u. a. als zusätzlicher Differenzmarker genutzt, um das „Wir“ der Deutschen gegen das „Die“ der Anderen abzugrenzen.<sup>14</sup>

## 1.3 Bewegendes aus der (politischen) Praxis als Herausforderung für die Religionspädagogik

Da diese Phänomene Teil jener Praxis sind, der sich die kairologisch inspirierte Religionspädagogik zuwenden will, kann sie nicht daran vorbei, sich auch von politischen Entwicklungen bewegen zu lassen; nicht zuletzt, weil auch die Subjekte in religiösen Lern- und Bildungsprozessen und generell Menschen auf der Welt ihre (religiöse) Lebensdeutung inmitten dieser skizzierten Gemengelage gestalten. Bereits ohne Ausführungen im Detail hat sich damit nicht nur bestätigt, dass „das Politische“ für die

<sup>12</sup> Vgl. Aleksandra Lewicki, Islamophobia in Germany. National Report 2016, in: Enes Bayrakli – Farid Hafez (Hg.), European Islamophobia Report 2016, Istanbul 2017, 215–236.

<sup>13</sup> Vgl. Karlheinz Ruhstorfer, Die Alternative zur Alternative. Warum Pegida, AfD und Co. das Abendland nicht lieben, in: Stefan Orth – Volker Resing (Hg.), AfD, Pegida und Co. Angriff auf die Religion?, Freiburg 2017, 92–115.

<sup>14</sup> Vgl. Mirjam Schambeck, Warum wir die Religionen (trotzdem) brauchen. Wider die Versuchung der Segmentierung postmoderner Gesellschaften, in: Klaus Viertbauer – Florian Wegscheider (Hg.), Christliches Europa? Religiöser Pluralismus als theologische Herausforderung, Freiburg 2017, 171–187, 177f.

Religionspädagogik kein hermetisch abgegrenztes Außen ist. Vielmehr verdeutlichen diese Entfaltungen, dass die benannten politischen Probleme auch die Religionspädagogik als Wissenschaft herausfordern, wenn sie ihren Prämissen treu bleiben will.

## 2 Zur politischen Dimension des christlichen Glaubens als Movens für eine politische Religionspädagogik

So naheliegend es scheinen mag, so sehr versagt es sich, ausgehend von diesen ersten Analysen unmittelbare religionspädagogische Konsequenzen zu ziehen – und dies zumindest aus drei Gründen: Zum einen drohte die Gefahr eines zirkulären, sich selbst repetierenden Denkens von Religionspädagogik. Zum anderen kämen der christliche Glaube und seine politische Dimension als hermeneutische Ausgangsbasis religionspädagogischer Überlegungen zu kurz, würden lediglich solipsistische wissenschaftstheoretische Setzungen der Disziplin als Orientierungsmarken religionspädagogischen Denkens herangezogen. Und nicht zuletzt würde damit ein naturalistischer Fehlschluss vollzogen, indem aus der Praxis Wissen abgeleitet würde, ohne Praxis theoretisch zu reflektieren.

Noch mehr Gewicht kommt einem damit formal begründeten Bezug auf die christliche Tradition als normativer Urteilsbasis zu, wenn inhaltliche Ausführungen folgen. Bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen und der wichtigen Betonung, dass das Christentum nicht in Politik aufgehen kann,<sup>15</sup> haben u. a. der Rekurs auf den präsentischen Imperativ des Reiches Gottes, die prophetische Tradition des Ersten und Zweiten Testaments, den Zusammenhang von Gottes- und Nächstenliebe, das jesuanische Handeln sowie die Memoria passionis eines gemeinsam: Alle Mosaiksteine der christlichen Glaubenstradition zeigen, dass christlich zu sein bedeutet, die Liebe Gottes in der Welt konkret werden zu lassen.<sup>16</sup> Eine solche Vision eines gelebten Christentums wird längst nicht nur im Binnenraum der Kirche(n) oder der Theologie artikuliert. Auch aus der Philosophie und Gesellschaft richten sich Hoffnungen auf das Vernunft- und Humanisierungspotenzial der (christlichen) Religion, wie u. a. bei Jürgen Habermas zu studieren ist.<sup>17</sup>

Der exemplarisch aufgerufene, u. a. in der Politischen Theologie explizierte theologische Bezugshorizont bietet somit die geforderte normative Grundausrichtung im Hin-

---

<sup>15</sup> Vgl. Bernhard Grümme, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts (= Praktische Theologie, Religionspädagogik, Diakonie)*, Stuttgart 2009, 52.

<sup>16</sup> Vgl. überblickend: Judith Könemann, *Politische Religionspädagogik*, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100114/> (abgerufen am 02.01.2018), Abschnitt 3; Heger, *Wissenschaftstheorie* (s. Anm. 4) 159–169.

<sup>17</sup> Vgl. Markus Knapp, *Glauben und Wissen bei Jürgen Habermas. Religion in einer „postsäkularen“ Gesellschaft*, in: *StZ* 133 (2008) 270–280.

blick auf die genannten politischen Herausforderungen. Auf diesem Fundament lässt sich begründet ableiten: Eine Religionspädagogik, die mit dieser Tradition ernst macht, muss im Rahmen ihres Wirkungsbereiches u. a. darauf reflektieren, wie sie sich dafür einsetzen kann, dass (a) de-humanisierende Logiken und Sprache zurückgedrängt, Minoritäten, Fremde und Ausgestoßene (wieder) aufgenommen werden und Notleidenden (wieder) ein Gesicht gegeben wird; (b) dass das Christentum mit seiner Botschaft der unbedingten Nächstenliebe als solches verstanden und die Gemeinschaft aller Menschen in friedlicher Verbundenheit (wieder) zu einer erstrebenswerten Option werden kann.

Gerade angesichts einer zu konstatierenden „Utopiemüdigkeit“<sup>18</sup> stellen diese Visionen keine Fantastereien, sondern wichtige Orientierungen für eine postmodern-plurale Gesellschaft dar. Damit aus Visionen Konkretionen bzw. aus Träumen Realitäten werden können, bedarf es jedoch gleichwohl operationalisierender Schritte – nicht nur in der Wissenschaft.

### 3 Zur Bewegung der Religionspädagogik durch das Bewegende in Politik und Gesellschaft

Diese und weitere Zusammenhänge haben dazu beigetragen, dass die Religionspädagogik sich heute konstitutiv auf Öffentlichkeit und Politik verwiesen sieht. In ihrer Skizze hat Judith Könemann die vielfältigen Bemühungen um die Etablierung einer dezidiert politischen Religionspädagogik systematisiert.<sup>19</sup> Sie unterscheidet dabei u. a.

- (I) „zwischen einer Religionspädagogik, die in ... religiösen Bildungsprozessen politische Bildung zum Gegenstand macht“ sowie
- (II) „einer politischen Religionspädagogik, die analog zur politischen Theologie das Politische zum Ausgangs- und Reflexionshorizont hat“ und (Forschungs-)Themen im Licht ihrer politischen Relevanz wahrnimmt.<sup>20</sup>

Innerhalb von (II) differenziert Könemann noch einmal zwischen einer

- (II.1) wissenschaftstheoretischen Selbstexplikation der Religionspädagogik (politische Religionspädagogik ad intra; J.H.) sowie
- (II.2) ihrer Verortung im Hinblick auf ihre „zivilgesellschaftliche Rolle und Aufgabe“.<sup>21</sup> (politische Religionspädagogik ad extra; J.H.)

---

<sup>18</sup> Rudolf Englert, Das Christentum und der Geist der Utopie, in: KatBl 133 (2008) 1, 4–8, hier 6.

<sup>19</sup> Im Folgenden wird zitiert aus: Judith Könemann, Zum politischen Potenzial religiöser Bildung, in: KatBl 142 (2017) 2, 132–137, hier 135.

<sup>20</sup> In diesem Sinn kann die Religionspädagogik auch als per se politisch angesehen werden. Vgl. Godwin Lämmermann, Wie politisch ist die Praktische Theologie?, in: PThI 30 (2010) 1, 33–47, hier 46.

Zu (I) lassen sich u. a. Arbeiten zählen, die die politische Dimension des Religionsunterrichts aufzeigen,<sup>22</sup> den Bildungsgehalt des Religiösen für das Politische herausarbeiten<sup>23</sup> und dabei auch interdisziplinäre Zusammenhänge bedenken.<sup>24</sup> Zugleich gehören in diese Rubrik auch solche Überlegungen, denen zwar nicht das explizite Attribut des Politischen anhaftet, die aber dennoch auf je spezifische Weise – wie etwa im Kontext der Wertebildung – zur politischen Bildung beitragen.<sup>25</sup>

Nicht von ungefähr kommt es zudem, dass in der zweiten Hälfte der 2010er-Jahre neben Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit<sup>26</sup> v. a. eine Vielzahl religionspädagogischer Publikationen zur Relevanz und Zukunftsgestalt religiöser Bildung erschienen ist<sup>27</sup> und sich die Religionspädagogik auch dem bewegenden Thema der Migration verstärkt annimmt. Diese Schwerpunkte können als Beispiel für (II) angesehen werden. Ihren wissenschaftstheoretisch-internen Widerhall im engeren Sinn (3.II.1) finden all diese Anstrengungen im Sinne der ideologiekritischen Perspektive der Religionspädagogik<sup>28</sup> vor allen Dingen unter dem Label der öffentlichen Religionspädagogik.<sup>29</sup>

Auch die letzte verbleibende Kategorie einer politischen Religionspädagogik ad extra bleibt nicht leer: Wieder direkt mit Könemann lässt sich sagen, dass die Religionspädagogik u. a. insofern in politischem Sinn konkret nach außen wirkt, als dass sie durch die Konturierung religiöser Lern- und Bildungsprozesse eine politisch relevante Welterschließungskompetenz bei den Subjekten anbahnt. Dies kommt der Gesellschaft zugute, da derart gebildete Subjekte Teil der Zivilgesellschaft sind und durch ihr Sein Welt transformieren. Und auch am bildungspolitischen Handeln der Kirche ist die Re-

<sup>21</sup> Vgl. dazu grundlegend: Friedrich Schweitzer, Religionspädagogik im öffentlichen Diskurs – oder: Warum Religionspädagogik über sich selbst hinausdenken muss, in: ders. – Thomas Schlag (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (= RPG 4), Freiburg/Br. u. a. 2004, 36–52.

<sup>22</sup> Vgl. Grümme, Religionsunterricht (s. Anm. 15).

<sup>23</sup> Vgl. Thomas Schlag, Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive (= RPG 14), Freiburg/Br. 2010.

<sup>24</sup> Vgl. Bernhard Grümme – Wolfgang Sander, Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, in: Theo-Web 7 (2008) 1, 143–157.

<sup>25</sup> Vgl. u. a. Konstantin Lindner, Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven (= RPG 21), Paderborn 2017.

<sup>26</sup> Vgl. u. a. Judith Könemann – Norbert Mette (Hg.), Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss (= Bildung und Pastoral 2), Ostfildern 2013; Bernhard Grümme, Bildungsgerechtigkeit. Eine religionspädagogische Herausforderung (= Religionspädagogik innovativ 7), Stuttgart 2014.

<sup>27</sup> Vgl. u. a. RpB 77/2017; Claudia Gärtner, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule (= RPG 19), Paderborn 2015; Konstantin Lindner – Mirjam Schambeck – Henrik Simojoki u. a. (Hg.), Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, Freiburg 2017.

<sup>28</sup> Vgl. Heger, Wissenschaftstheorie (s. Anm. 4), 137–182; ders., Ideologiekritik, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100113/> [abgerufen am 23.04.2018]

<sup>29</sup> Vgl. u. a. Bernhard Grümme, Öffentliche Religionspädagogik. Religiöse Bildung in pluralen Lebenswelten (= Religionspädagogik innovativ 9), Stuttgart 2015; Bernd Schröder, Öffentliche Religionspädagogik. Perspektiven einer theologischen Disziplin, in: ZKTh 110 (2013) 1, 109–132.

ligionspädagogik beteiligt.<sup>30</sup> Gewissermaßen ist innerhalb dieser Kategorie somit näherhin eine *mittelbare* politische Religionspädagogik ad extra zu erkennen.

Zugleich erfährt die hermetisch getrennt wirkende Struktur zwischen Außen und Innen sowie die Differenzierung zwischen (I) und (II) eine Relativierung. Denn der öffentliche Lernort des Religionsunterrichts ist nicht nur ein formaler Bezugspunkt zwischen Kirche und Staat; vielmehr ist er auch ein Diskursraum, in dem religiöse Orientierungen und Perspektiven in die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit eingepflegt werden.<sup>31</sup>

Ohne den einzelnen eröffneten Linien nachgehen zu können, bleibt nach dieser systematisierten Sichtung festzuhalten: Die Religionspädagogik lässt sich im Sinn des ihr eigenen (Theorie-)Praxis-Verständnisses von menschlich Bewegendem bewegen und entfaltet sich bereits vielfältig als politische Religionspädagogik.

#### 4 Eine auch (!) unmittelbar politische Religionspädagogik ad extra

Ob sie dies angesichts der aufgezeigten politischen Herausforderungen ausreichend unternimmt, ist eine relevante, jedoch hier nicht wissenschaftlich redlich zu beantwortende Frage. Weiterführend dagegen erscheint eine Auffälligkeit in der dargelegten Systematik: Während mittlerweile von einer intensiven Reflexion religiöser Bildung im Kontext des Politischen (3.I) sowie einer ad intra gerichteten wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion gesprochen werden kann (3.II.1), ist eine politische Religionspädagogik ad extra (3.II.2) bislang m.E. wohl mittelbar entfaltet, jedoch nur bedingt unmittelbar. Vor dem Hintergrund des Zusammengetragenen kristallisiert sich somit folgende, den Leitgedanken des Artikels präzisierende Frage heraus: Wie kann sich die Religionspädagogik in ihrer Expertenrolle direkt und konkret in (zivil-)gesellschaftliche bzw. politische Debatten um aktuelle Themen einbringen, um sich – im Sinne einer *unmittelbar politischen Religionspädagogik ad extra* – für (religiöse) Bildung und für die ihr zugrunde liegenden Prämissen einzusetzen?<sup>32</sup>

##### 4.1. Momente einer unmittelbar politischen Religionspädagogik ad extra

Neben etablierten und teils institutionalisierten Wegen eines (in-)direkten Engagements (u.a. Mitarbeit an Bildungsplänen; Beratung der Kirche; Mitarbeit in Ex-

---

<sup>30</sup> Vgl. Könemann, Politisch (s. Anm. 16) Abschnitt 4.

<sup>31</sup> Vgl. Thomas Schlag, Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit – eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive, in: ZPT 67 (2015) 4, 318–328.

<sup>32</sup> Vgl. zum Folgenden auch: Judith Könemann, Theologie, Kirche und Öffentlichkeit – Zum Öffentlichkeitscharakter von Religionspädagogik und religiöser Bildung, in: dies. – Saskia Wendel (Hg.), Religion, Öffentlichkeit, Moderne. Transdisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2016, 129–152, hier v.a. 147–151.

pert\*innengremien) lassen sich mit einem fokussierten Blick weitere Momente ausmachen, in denen die Religionspädagogik in nuce ihre unmittelbar politische Dimension ad extra realisiert. Exemplarisch seien zwei derartige Momente angeführt und auf ihre basale Konturen hin analysiert:

a) *„Positionspapier: Konfessionell, kooperativ, kontextuell“*<sup>33</sup>: 2016 unterzeichneten über 170 Religionspädagog\*innen ein Positionspapier, das vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Großwetterlage mit den Attributen konfessionell, kooperativ und kontextuell v. a. drei Richtungsanzeigen für die Zukunft des Religionsunterrichts setzt. Ein derart verfasster Religionsunterricht soll u. a. befördern, „mit Anderen und Andersgläubigen angesichts von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt über religiöse Fragen“ ins Gespräch zu kommen, wodurch Schüler\*innen „in einer zunehmend pluralen Welt Orientierungshilfen“ bekämen.

Für den vorliegenden Gedankengang sind bei diesem Beispiel folgende Konturen hervorzuheben: Angestoßen durch eine Initiator\*innen-Gruppe formiert sich eine repräsentative Anzahl von Religionspädagog\*innen, betont mit den bewegenden Herausforderungen (1.2) zusammenhängende Funktionen religiöser Bildung und formuliert eine nicht nur theoretisch-reflektierende, sondern eine dezidiert gegebene Grundstrukturen hinterfragende Botschaft, die primär nicht an die scientific community, sondern an wissenschaftsexterne Adressat\*innen bzw. „die“ Öffentlichkeit gerichtet ist – konkret v. a. an Verantwortliche im Bildungssystem sowie an die Kirche(n).

b) *Praktisch-theologisches Engagement in der Flüchtlingskrise*: Ein eher implizites Zeichen politischen Engagements ist in der zunehmenden Anzahl von Forschungsprojekten zu sehen, die sich dem Themenspektrum „Religion und Migration“ zuordnen lassen. Dabei reicht der Bogen von der Analyse und anfänglichen Systematisierung anstehender theologischer sowie religionspädagogischer Aufgaben,<sup>34</sup> über empirisch gestützte Belege dafür, dass Religion einen wichtigen Integrationsfaktor darstellen kann,<sup>35</sup> bis hin zum Ausloten der Frage, was religiöse Wertebildung für Integration zu leisten imstande ist.<sup>36</sup> Als ein öffentlich kenntliches Zeichen des religionspädagogischen Interesses für Geflüchtete kann es zudem gedeutet werden, dass nicht nur ein-

---

<sup>33</sup> Positionspapier: Konfessionell, kooperativ, kontextuell – Weichenstellungen für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht, in: Lindner u. a., Zukunft (Anm. 27), 445–448.

<sup>34</sup> Vgl. Regina Pollack, Phänomen Migration. Aktuelle Herausforderungen, in: RpB 77/2017, 53–64, hier 62f.

<sup>35</sup> Gleichwohl ist zu konstatieren, dass diese Rolle von Entscheidungsträger\*innen öffentlicher Bildungsprogramme nicht (genügend) realisiert wird. Vgl. Mirjam Schambeck, Migration und interreligiöses Lernen im Religionsunterricht – Die Schule als Labor und Lernfeld für ein neues gesellschaftliches Miteinander, in: Theo-Web 16 (2017) 1, 121–238, v. a. 124–129.

<sup>36</sup> Vgl. Mirjam Schambeck, Was religiöse Wertebildung zur Integration beitragen kann, in: Sabine Pemsel-Maier – dies. (Hg.), Welche Werte braucht die Welt? Wertebildung in christlicher und muslimischer Perspektive, Freiburg 2017, 118–138.

zelne Forschende Fragen nach „Wege[n] zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“ nachgehen, sondern sich die Jahrestagung der GwR 2017 diesen annahm.<sup>37</sup>

Für den vorliegenden Gedankengang sind bei diesem Beispiel folgende Konturen hervorzuheben: Ein politisch relevantes Thema wird von einer so großen Zahl von Religionspädagog\*innen als dringend wahrgenommen, dass sich ein deutlich erkennbarer Fokus in der scientific community diesem widmet – bis hin dazu, dass ein Leitungsgremium dieses auch explizit auf die Agenda eines Fachkongresses setzt. So wird dafür Sorge getragen, dass nicht nur binnenreligionspädagogisch geforscht, sondern auch Forschungsergebnisse hervorgebracht werden, die für die Gesamtgesellschaft bzw. die (politische) Praxis von Nutzen sind. Zur Wissenschaftskommunikation werden primär die angestammten Publikationswege (v. a. Fachzeitschriften) genutzt.

#### 4.2 Desiderate für eine auch (!) unmittelbar politische Religionspädagogik ad extra

Diese exemplarischen Momente lassen sich schließlich als Ansätze dafür lesen, dass sich die Religionspädagogik *auch (!) als unmittelbar politische Religionspädagogik ad extra* ausbuchstabieren kann. Als eine Religionspädagogik also, die *sich selbst auch als politischen Akteur* wahrnimmt, um ihre Erkenntnisse und Impulse noch deutlicher in den (zivil-)gesellschaftlichen bzw. politischen Diskurs einzubringen.

Wird diese Möglichkeit religionspädagogischen Handelns – wie es die wissenschaftstheoretischen (1.1) und theologischen Reflexionen (2) nahelegen – nicht nur als Potenzial, sondern auch als zu realisierender Auftrag verstanden, so bedarf es zur Ausgestaltung und Intensivierung dieser Dimension von Religionspädagogik weiterer theoretischer Präzisierungen und konkreter Operationalisierungen.<sup>38</sup> Vor dem Hintergrund der angeführten Beispiele (4.1) und deren angedeuteter Konturen lassen sich diesbezüglich v. a. folgende Fragen als Desiderate ausweisen:

- Wer genau repräsentiert im gesellschaftlich-politischen Diskurs de facto „die“ Religionspädagogik und welche Repräsentationsvariante(n) bieten sich (themenspezifisch) an? (u. a. Verbände, Vorstandsgremien, Arbeitsgruppen, einzelne Forscher\*innen, Think Tanks)
- Bedarf das Ausfüllen der Rolle als politischer Akteur einer Modulierung religionspädagogischer Kommunikation (v. a. „Übersetzung“ theologischer in anthropologische Kategorien) oder anderer Kommunikationswege (u. a. soziale Netzwerke, Blogs<sup>39</sup>), damit die Religionspädagogik wirkungsvoll(er) am (zivil-)gesellschaftlichen bzw. politischen Diskurs teilnehmen kann?

<sup>37</sup> Vgl. <http://www.afrp.de/tagungen/2017/> (abgerufen am 15.01.2018); Theo-Web 16 (2017) 2.

<sup>38</sup> Entscheidende Orientierungen dazu bietet: Könemann, *Theologie* (s. Anm. 32), 147–151.

<sup>39</sup> Vgl. u. a. Johannes Heger, *Von Rettern und dem Retter*, in: <http://go.wwu.de/8tieh> (abgerufen am 25.04.2018).

- Wie könnte eine Krieriologie zur Konturierung von Themenfeldern entwickelt werden, in denen sich die Religionspädagogik einbringen könnte – auch über ihr genuines Feld religiöser Lern- und Bildungsprozesse hinaus?
- Wie bleibt es bei einer profilierten politischen Positionierung der Religionspädagogik zu gewährleisten, dass die Komplexität politischer Herausforderungen nicht unsachgemäß eingeignet wird?

Diese Fragestellungen skizzieren letztlich kein ausdifferenziertes Forschungsvorhaben für eine (Qualifikations-)Studie. Vielmehr geben sie Aufschluss darüber, was einen Nachwuchswissenschaftler bewegt. Zugleich weisen sie – bewusst pointiert – eine Leerstelle im religionspädagogischen Theorieuniversum aus. Diese im Diskurs der scientific community zu bearbeiten, könnte dazu beitragen, den Anspruch einer kairologischen Orientierung der Disziplin konkret zu verwirklichen und aus einer bewegten eine noch stärker bewegende Religionspädagogik zu entwickeln. Eine Religionspädagogik, die nicht nur über ihre politische Rolle reflektiert, sondern diese – u.a. angesichts von De-Humanisierungstendenzen und Partikularismen – auch handelnd einholt.

Dr. Johannes Heger

Theologische Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Lehrstuhl für Religionspädagogik

Platz der Universität 3 – R 1314b

D-79085 Freiburg i. Br.

Tel.: +49 (0) 761 203-21 82

johannes.heger(at)theol.uni-freiburg(dot)de

<https://www.theol.uni-freiburg.de/disciplinae/rk/personen/heger>

## „Sie sind religiös sprachunfähig!“ Zur Fachsprachlichkeit des Christentums

### Abstract

Für das Christentum wird in den letzten Jahrzehnten immer wieder eine Sprachkrise festgestellt und einer entsprechenden Sprachunfähigkeitsdiagnose auf den unterschiedlichen Ebenen vorgeworfen. Die Sprache des Christentums entferne sich immer weiter von den Erfahrungen der Menschen. Daher sollen Kinder und Jugendliche, aber auch die Kirche, lernen, religiöse Erfahrungen in der Alltagssprache auszudrücken. Dieser Beitrag wird die Sprache des Christentums als Fachsprache definieren. Damit kann einerseits die Diagnose vertieft werden: Den Menschen fehlen nicht nur die Erfahrungen, sie teilen auch nicht mehr die christliche Wirklichkeitsperspektive, was für eine Fachsprache konstituierend ist. Andererseits wird damit der Ansatz, religiöse Erfahrung in der Alltagssprache ausdrücken zu wollen, ad absurdum geführt. Die christliche Sprache hat ihre Daseinsberechtigung unter der Prämisse der geteilten Wirklichkeitsperspektive.

Over the last decades, Christianity has been repeatedly accused of having a language crisis and of an inability to speak. The Christian language moved away from the experiences of humans of our time. Therefore, children and church should learn to express their religious experiences in an everyday language. This article defines the Christian language as a jargon or technical terminology. On the one hand, the diagnosis can be deepened by this: we can conclude that it is not only the experiences that are lost, but people also do not share the Christian perspective on reality anymore, which constitutes a jargon. On the other hand, this understanding reduces the idea of expressing religious experiences in everyday language to absurdity. Christian language takes its reasons for being from the premise of a shared perspective of reality.

### 1. Problemaufriss

Das Urteil der religiösen Sprachunfähigkeit wird mit Blick auf Kinder und Jugendliche seit den 1960er-Jahren in der Religionspädagogik diskutiert.<sup>1</sup> Hubertus Halbfas spricht radikal von einer fehlenden Sprachkompetenz,<sup>2</sup> wohingegen Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel von einer Unfähigkeit im Umgang mit standardisierten Begrifflichkeiten ausgehen.<sup>3</sup> Diese These stützt Tobias Faix, der zeigt, dass die Ju-

---

<sup>1</sup> Vgl. Rudolf Sitzberger, „Wenn ich in dieser Lage wäre, dann ...“ – Sprechen, Lernen, Handeln im Kontext von Dilemmageschichten im Religionsunterricht, in: Gerhard Büttner u.a. (Hg.), Ethik (Religion lernen, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 4), Hannover 2013, 76–91.

<sup>2</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012.

<sup>3</sup> Vgl. Hans-Georg Ziebertz – Boris Kalbheim – Ulrich Riegel, Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg 2003.

gendlichen sich nicht mehr der traditionellen christlichen Sprache bedienen.<sup>4</sup> Stefan Altmeyer dagegen sieht die These der Sprachunfähigkeit Jugendlicher darauf bezogen, dass sie nicht mehr in einem christlichen Sinne von Gott reden können. Die Sprache individualisiere sich weiter aus.<sup>5</sup> Insgesamt begründet Stephan Leimgruber diese Sprachunfähigkeit damit, dass die religiöse Sprache die Erfahrungen der Menschen nicht mehr ausdrücken könne.<sup>6</sup> Diese Diagnosen haben jedoch zwei Schwachstellen: (1) Im Diskurs scheint es keine Einstimmigkeit zu geben, ob diese Sprachfähigkeit nun als religiös oder christlich zu charakterisieren ist. Auch die Deutschen Bischöfe haben sich für die Formulierung der ‚religiösen Sprache‘ entschieden<sup>7</sup>. Auch wenn hier sicherlich an die christliche Sprache in katholischer Ausprägung gedacht ist, wird auf diese sprachliche Spezifizierung nicht eingegangen. (2) In keinem Fall wird endgültig geklärt, welche religiösen Sprachanforderungen die Kinder und Jugendlichen erfüllen sollen, um als religiös sprachfähig zu gelten. Die Richtlinien der Deutschen Bischöfe machen dazu einen Vorschlag: Die Schülerinnen und Schüler sollen die religiöse Sprache verstehen und verwenden können. „Dazu gehört religiöse Sprachformen (Metaphern, Symbole, Analogien) erkennen und deuten, religiöse Sprachformen sachgemäß verwenden, zentrale theologische Fachbegriffe verwenden und erläutern können.“<sup>8</sup> Diese Anforderungen müssen sich unterschiedlichen Herausforderungen bewusst sein: Das Christentum, auf das sich die Deutschen Bischöfe hier beziehen, kennt unterschiedliche Orte und damit auch unterschiedliche Qualitäten von Sprachproduktion. An den verschiedenen Orten sind die Normansprüche an diese Sprachen divergent, was direkte Auswirkung auf die Anwendung und den möglichen Lernprozess hat. Für die Anforderung „religiöse Sprachformen sachgemäß verwenden können“ müssen also zunächst die Spannungsfelder von sprachlicher Norm und Freiheit abgesteckt werden, um in ihnen interagieren zu können.

Mit diesem Beitrag soll der Hintergrund eines Dissertationsprojektes vorgestellt werden, das von der Fragestellung „Wie zeichnen sich die Subvarietäten der Fachsprache des katholischen Christentums an den Orten ‚Liturgie‘ und ‚Religionsunterricht‘ aus

---

<sup>4</sup> Vgl. Tobias Faix, Deutungsmuster jugendlicher Spiritualität. Semantik als Grundlage jugendtheologischer Überlegungen, in: ders. – Ulrich Riegel – Tobias Kunkler (Hg.), Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher (Empirische Theologie 27), Berlin 2015, 49–70

<sup>5</sup> Vgl. Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion. Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.

<sup>6</sup> Vgl. Stephan Leimgruber, Das Sprechen vom Geist. Religiöse Sprache und Erfahrung am Beispiel der Firmung. Wie kann das Sprechen vom Geist bei der Firmung mit den konkreten Lebenserfahrungen junger Menschen verbunden werden? (Studien zur Praktischen Theologie 16), Köln 1978.

<sup>7</sup> Kirchliche Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Die deutschen Bischöfe 78), Bonn 2004.

<sup>8</sup> Ebd. 14.

und wie müssten entsprechende Lehr-Lernprozesse gestaltet werden?“ geleitet wird. Neben der Klärung und Modellierung des Terminus der religiösen Sprache mit der Überführung in das Konzept der geschichteten Fachsprache werden hier die Schwierigkeiten der unterschiedlichen Normansprüche an Handlungssituationen thematisiert.

## 2. Zum Begriff der religiösen Sprache

In den unterschiedlichen Kontexten bleibt es jedoch ungeklärt, was eine ‚religiöse‘ Sprache auszeichnet. Sprache und Religion waren in den letzten Jahrzehnten immer wieder Forschungsgegenstand der Theologie, Philosophie oder Linguistik. Eine gemeinsame Bedeutung, die Aussagen über Kriterien zuließe, gibt es allerdings nicht. Unter drei Aspekten wird einerseits diese Varianz verdeutlicht und werden andererseits die Entscheidungen für das weitere Vorgehen getroffen.

(1) Bezugsrahmen: Aufgabe und Sinn der religiösen Sprache ist es mit Urs Baumann, den Menschen einen gemeinsamen Schatz an Wörtern, Metaphern, Bildern etc. zur Verfügung zu stellen, „der ihnen hilft, ihre ‚religiöse Landkarten‘ im Handlungsraum zwischenmenschlicher Beziehungen kritisch zu bewähren, über ihre Religiosität angemessen sprechen zu können“<sup>9</sup>. In seinen Essays bestimmt Paul Konrad Kurz darüber hinaus, dass die religiöse Sprache eine solche Sprache ist, die in den Offenbarungsquellen für eine Kommunikation zu und über Gott genutzt wurde. Diese Sprache hat sich durch Kultur ausgebildet und wird durch die Glaubensgemeinschaften tradiert und vergegenwärtigt. Kurz bezieht dabei explizit die biblische Vorlage für die Juden und Christen sowie den Koran für die Muslime mit ein. Der Bezugsrahmen der religiösen Sprache sind also alle Formen von Religion und Religiosität, die auf eine Offenbarungsquelle zurückgehen und durch gelebte Glaubensgemeinschaften aktualisiert werden.<sup>10</sup> Implizit läuft hier jedoch die These mit, dass es eine gemeinsame religiöse Sprache gibt, die unabhängig von den Offenbarungsquellen und der konkreten Glaubensgemeinschaft ist. Auch Halfas konstatiert, dass eine religiöse Sprachenlehre über die christlichen Grenzen hinausgehen müsste.<sup>11</sup> Die Frage ist jedoch, ob sich einerseits eine solche basale Sprache finden lässt und ob sich andererseits dann noch repräsentative Aussagen über konkrete Dinge treffen lassen. Dalferth hält fest, dass Sprache und Situation oder Handlungskontext entscheidend zusammengehören und Wörter daher nicht unabhängig von diesen Sprachzusammenhängen mit Bedeutung

---

<sup>9</sup> Urs Baumann, *Wird das Christentum sprachlos?* in: ders. – Bernd Jaspert (Hg.), *Glaubenswelten. Zugänge zu einem Christentum in multireligiöser Gesellschaft*, Frankfurt/Main 1998, 106–115, hier 113.

<sup>10</sup> Vgl. Paul Konrad Kurz, *Unsere Rede von Gott. Sprache und Religion (Literatur – Medien – Religion 10)*, Berlin 2004.

<sup>11</sup> Halfas, *Sprachenlehre* (s. Anm. 2).

belegt werden können.<sup>12</sup> Mit ihm wird im Weiteren davon ausgegangen, dass das katholische Christentum eine eigene Sprache besitzt, von der nicht unspezifisch als ‚religiöse‘ Sprache gesprochen werden kann.

(2) Bezugssprache: Andrea Schulte sieht in der religiösen Sprache eine „gebrauchte und lebendige Sprache des alltäglichen Umgangs innerhalb einer religiösen oder kirchlichen Gemeinschaft, in der sie Ausdruck der Frömmigkeit und Wort der Verkündigung ist“<sup>13</sup>. Die religiöse Sprache sei Teil der Umgangssprache. Anton Grabner-Haider definierte 1975 dagegen die Glaubenssprache als eigenständiges geordnetes Zeichensystem, durch das die personale, gesamt menschliche Hinbeziehung auf das Objekt der Religion – im Falle des Christentums sei dies Gott – artikuliert wird.<sup>14</sup> Interessant ist dabei die Position von Christian Dube, der zwischen einem diachronen Wortschatz und einem synchronen Wortschatz für das Christentum unterscheidet. Der diachrone Wortschatz ist das Gesamtbild aller jemals kirchlich-biblich verwendeten Wörter. Der synchrone Wortschatz dagegen ist der Wortschatz, der in einer bestimmten Zeitspanne Verwendung findet.<sup>15</sup> Mit Dube ist also festzuhalten, dass z.B. die Sprache des Christentums als Umgangssprache, also als kulturell-historische Variation zu verstehen ist, die ein dazugehöriges Zeichensystem braucht, was einerseits diesen zeitlichen Änderungen hinterlegt ist und andererseits einen klaren Bezugsrahmen – hier das Christentum – hat.

(3) Ort der Sprachproduktion: Wilhelm Zauner hat ein klares Verständnis davon, dass die genuine Sprache des Glaubens das Gebet mit seinen Sprechweisen der Lobpreisung, der Klage und des Bekenntnisses ist.<sup>16</sup> Eine solche Engführung bietet sich jedoch höchstens für die Gebetsprache allein an, denn schon die Liturgie als erster Platz des Gebets kennt mehr Sprachweisen als den Lobpreis, die Klage und das Bekenntnis und mehr Sprachhandlungen als das Gebet. Neben der Liturgie wird aber auch an weiteren Orten wie der Bibel, der Dogmatik oder der Kirche Sprache produziert, die sich dem gemeinsamen Zeichensystem des Christentums bedient. Diese Sprache des Christentums setzt sich also entsprechend aus unterschiedlichen Subsprachen zusammen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich mit der religiösen Sprache für den Bezugsrahmen der allgemeinen Religion oder Religiosität wenig über konkrete Sachverhalte aussagen lässt. Dafür ist der eindeutige Bezug zu einer Religion und einem Welt-

---

<sup>12</sup> Vgl. Ingolf Ulrich Dalferth, *Religiöse Rede von Gott. Studien zur analytischen Religionsphilosophie und Theologie*, München 1981.

<sup>13</sup> Andrea Schulte, *Religiöse Rede als Sprachhandlung*, Frankfurt/Main 1992, 64.

<sup>14</sup> Vgl. Anton Grabner-Haider, *Glaubenssprache. Ihre Struktur und Anwendbarkeit in Verkündigung und Theologie*, Wien 1975.

<sup>15</sup> Vgl. Christian Dube, *Religiöse Sprache in Reden Adolf Hilters, Analysiert an Hand ausgewählter Reden aus den Jahren 1933–1945*, Norderstedt 2004.

<sup>16</sup> Vgl. Wilhelm Zauner, *Glaube braucht Sprache*, in: Hugo Bogensberger – Reinhard Kögerler (Hg.), *Grammatik des Glaubens*, Wien 1985, 67–77.

verständnis notwendig. Um dann über dieses Verständnis in einer Glaubensgemeinschaft lebendig sprechen zu können, braucht es neben der Umgangssprache auch das Zeichensystem dieser Religion – z. B. des Christentums –, was durch die konkreten Handlungszusammenhänge inhaltliche Prägungen und Spezifizierungen mit aufnehmen kann. In einem institutionalisierten Glauben wie dem Christentum lassen sich unterschiedliche Orte der Sprachproduktion mit verschiedenen Handlungsrahmen unterscheiden, die auf das gemeinsame Weltverständnis und das gemeinsame Zeichensystem zugreifen. Mit dieser Spezifizierung auf die Sprache des Christentums sind gleichzeitig die vier konstitutiven Momente des Konzepts von Fachsprachlichkeit angedeutet. Diese werden nun auf theoretischer Ebene vorbereitet, um sie dann konkret für das Christentum anzuwenden.

### 3. Überführung in das Konzept der Fachsprachlichkeit

#### 3.1 Fachsprache allgemein

Eine Einzelsprache wie die deutsche Sprache enthält Differenzierungen, die Varietäten genannt werden. Diese „erscheinen als in sich kohärente, diskrete systemartige Gebilde im Sinne von ‚Sprache in der Sprache‘“<sup>17</sup>. Eine solche Varietät ist die Fachsprache mit vier konstitutiven Momenten: Zunächst schafft Fachsprache Wirklichkeit. Die Fachsprache vertritt eine eigene Wirklichkeitsperspektive. In diesem Anspruch an Welt und Wirklichkeit gewinnen bestimmte Worte eine Bedeutung, die ihnen im Rahmen dieser Sprache bzw. Wirklichkeit zukommt. Die logische Folgerichtigkeit einer Äußerung lässt sich nur innerhalb dieser Wirklichkeitskonstruktion prüfen. Darüber hinaus ist Fachsprache gruppenkonstituierend. Sie trägt zur internen Verständigung über einen gemeinsamen Objektbereich derer bei, die die entsprechende Wirklichkeitsperspektive teilen. Gleichzeitig zeichnet sie die Außengrenze ab. Fachsprache ist naturgemäß fachspezifisch, d. h. die Kenntnisse und Fähigkeiten, die in dieser Konstruktion von Wirklichkeit relevant sind, prägen und sind geprägt von der Sprache. Dabei lässt sich die Fachsprache vertikal in Komplexitätsgrade gliedern, wobei nicht jedes Gruppenmitglied die höchste Komplexitätsstufe nutzen können muss. Gleichzeitig ist die Fachsprache horizontal in Subsprachen zu gliedern.<sup>18</sup> Die Sprache des Sports setzt sich zum Beispiel aus der Fansprache, der taktisch-analytischen Sprache für jede

---

<sup>17</sup> Kirsten Adamzik, Fachsprache als Varietäten, in: Lothar Hoffmann – Hartwig Kalverkämper – Herbert Ernst Wiegand (Hg.), *Fachsprache. Languages for special purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, Berlin/New York 1998, 181–189, hier 181f.

<sup>18</sup> Dieter Möhn, Fachsprache als Gruppensprache, in: Hoffmann u. a. (Hg.), *Fachsprache* (s. Anm. 17) 150–157; Thorsen Roelcke, *Fachsprachen (Grundlagen der Grammatik 37)*, Berlin <sup>3</sup>2010.

einzelne Sportart, der sportmedizinischen und der motivationalen-sportpsychologischen Sprache zusammen.

### 3.2 Fachsprache des Christentums

In Abgrenzung zur allgemeinen Nutzung des Begriffs der religiösen Sprache konnten erste induktive Feststellungen zur Fachsprachlichkeit des Christentums getroffen werden. Diese sollen nun deduktiv über die vier konstitutiven Momente der Fachsprache detaillierter aufgeführt werden.

Die Fachsprache des katholischen Christentums bezieht sich auf den Objektbereich des katholischen Christentums und damit auf den dreifaltigen Gott, der sich in seinem Sohn offenbart hat und das Heil der ganzen Welt will, das Zeugnis der Bibel sowie die Tradition der katholischen Kirche und ihrer Mitglieder. Die spezifische Perspektive von Wirklichkeit des katholischen Christentums lässt sich von außen als unterscheidend Christliches oder von innen als Wesen des Christentums beschreiben. Extern wird sich diese Darstellung auf die Lehren, Riten und Strukturen des katholischen Christentums beziehen können, wie sie äußerlich sichtbar das lehramtlich festgeschriebene Bekenntnis für dieses katholische Christentum abbilden. Intern wird die „Verhältnisbestimmung des eigenen Daseins zu dem Gottes“<sup>19</sup> sowie die Bedeutung Jesu mit seinem Leben und seiner Botschaft für den „Menschen als das wesentlich auf seinen Schöpfer und Erlöser bezogene Geschöpf“<sup>20</sup> im Fokus stehen. Damit bezieht sich diese Fachsprache auf die Gruppe des Christentums im katholischen Bekenntnis. Auch wenn sie den Anspruch hat, auch den Menschen anderen Bekenntnisses oder ohne Bekenntnis ‚etwas sagen zu können‘. Die Sprache des katholischen Christentums „hat ihre eigene Weise, in der sie die religiöse Erfahrung zum Ausdruck bringt. Dieses sprachliche System ist ein Verbindungs- (oder Kommunikations-)Mittel im religiösen ‚Kontext‘ oder, weniger technisch gesagt, in der Gruppe von Menschen, die sich zu einer bestimmten Religion bekennen oder, wenigstens, sie kennen.“<sup>21</sup> Es ließe sich mit Sicherheit gut darüber streiten, ob es *das* katholische Christentum als Glaubens- und Diskursgemeinschaft im öffentlichen Leben noch gibt. Das geschlossene System der katholisch-christlichen Religion ist allerdings zunächst als gesetzt anzuerkennen. Für die horizontale Schichtung der Fachsprache des katholischen Christentums kann die Lehre der *loci theologici* hinzugezogen werden. An den theologischen Orten bzw. Autoritäten nach Cano kommt es zur (theologischen) Erkenntnis. Wo es neue Erkenntnis gibt, entwickelt sich auch eine Sprache, die genau diese Erkenntnis auszudrücken vermag. Da die Erkenntnisse an den theologischen Orten unterschiedlich sind, bilden sich auch verschiedene Sprachen bzw. Subvarietät der Sprache des katholischen Chris-

<sup>19</sup> Karl-Heinz Menke, *Das Kriterium des Christseins. Grundriss der Gnadenlehre*, Regensburg 2003, 23.

<sup>20</sup> Menke, *Kriterium* (s. Anm. 19) 22.

<sup>21</sup> Christine Mohrmann, *Sakralsprache und Umgangssprache*, in: Emmanuel V. Serverus (Hg.), *Archiv für Liturgiewissenschaften*, Band 10, 1968, 344–354, hier 345.

tentums – hier im deutschen Sprachraum – aus. Eine vertikale Schichtung der Subsprachen und damit die Ausdifferenzierung in unterschiedliche Komplexitätsgrade und -niveaus gibt es aktuell noch nicht. Das Dissertationsprojekt wird hier einen ersten Beitrag leisten.

#### 4. Sprachliche Normansprüche und ihre Auswirkungen auf den Lernprozess

Das Dissertationsprojekt wird exemplarisch für die beiden Orte Liturgie und Religionsunterricht, die in den letzten Jahren der Liste der theologischen Orte hinzugefügt wurden<sup>22</sup>, die jeweilige Subsprache definieren. An beiden Orten findet zunächst unvermittelter Kontakt mit den entsprechenden Sprachen statt. Gleichzeitig ist der Anspruch an die Sprache an beiden Orten grundverschieden.

##### 4.1 Spannungsfeld von Normativität und Freiheit in der Liturgie

###### 4.1.1 Geschichtliche Entwicklung der Normativität

In der Frühzeit der Kirche wurden die Gebete der Gottesdienste in der Situation der Liturgiefeier frei formuliert. Ein solches zu formulieren, galt als Kunstform. Doch bereits im dritten Jahrhundert zeigte sich, dass nicht alle Gottesdienstvorsteher entweder aufgrund des Bildungsstands oder der persönlichen Voraussetzungen dazu in der Lage waren. Es entstanden erste Mustertexte, die optional, aber nicht verpflichtend waren.<sup>23</sup> Von da an haben die verschiedenen Stationen in der Liturgiegeschichte unterschiedliche Ansprüche an Sprache herangetragen. Die Formstrenge des Mittelalters führte z. B. zu verbindlichen Formulierungen in liturgischen Büchern, von deren korrektem Vollzug u. a. die Gültigkeit der Sakramente abhängig gemacht wurde.<sup>24</sup> Mit dem Konzil von Trient kam die „erste zentralkirchlich initiierte Reform der Liturgie“<sup>25</sup> und die spätere römisch-tridentinische Einheitsliturgie gegen Missstände in den liturgischen Feiern sowie für die theologische Richtigkeit und Verbindlichkeit in der liturgischen Ordnung.<sup>26</sup> Das zweite Vatikanische Konzil leitete mit dem Beschluss der Litur-

---

<sup>22</sup> Vgl. Markus Knapp, *Das Wort Gottes, seine Überlieferung und Erkenntnis. Die Lehre von den loci theologici*, in: Norbert Mette – Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie (Quaestiones Disputatae 247)* Freiburg 2012, 33–51.

<sup>23</sup> Vgl. Jürgen Bärsch, *Kleine Geschichte des christlichen Gottesdienstes*, Regensburg 2015.

<sup>24</sup> Vgl. Bärsch, *Geschichte* (s. Anm. 23).

<sup>25</sup> Winfried Haunerland, *Einheitlichkeit als Weg der Erneuerung. Das Konzil von Trient und die nachtridentinische Reform der Liturgie*, in: Martin Klöckener – Benedikt Kranemann (Hg.), *Liturgiereformen. Historische Studien zu einem bleibenden Grundzug des christlichen Gottesdienstes*, Münster 2002, 436–465, 436.

<sup>26</sup> Haunerland, *Einheitlichkeit* (s. Anm. 25) 436.

giekonstitution *Sacrosanctum Concilium* eine weitere Erneuerung der Liturgie unter dem Formalprinzip der *participatio* ein.<sup>27</sup> Mit dem Artikel 36 der Liturgiekonstitution wurde zwar Latein als Hauptsprache im römischen Ritus bestätigt, jedoch der Nutzung der Volkssprache Raum zugestanden, um die Teilhabe der Gemeinde zu unterstützen. Die zweisprachige Liturgie konnte sich jedoch nicht durchsetzen. Für eine echte tätige Teilhabe war eine volkssprachliche Liturgie notwendig. Die lateinischen *editiones typicae* bildeten und bilden bis heute die verbindliche Grundlage für die volkssprachlichen Übersetzungen. Zu den *editiones typicae* traten Übersetzungsinstruktionen, die eigene normative Setzungen für die Übersetzungsarbeit darlegten. Die erste Übersetzungsinstruktion von 1969 *Comme le prévoit* hatte die Orientierung der Zielsprache im Fokus.<sup>28</sup> Die 2001 erschienene neue Übersetzungsinstruktion *Liturgiam authenticam* sah wiederum die Orientierung an der Quellsprache<sup>29</sup>, also eine möglichst enge Orientierung am lateinischen Text vor. Mit dem jüngsten Motu Proprio *Magnum Principium* von September 2017 ist unter Maßgabe und zur Sicherung des Prinzips der Teilhabe das Approbationsrecht für die volkssprachlichen Übersetzungen verändert und damit an die zuständigen Bischofskonferenzen übertragen worden.

#### 4.1.2 Argumente für die Normativität von Sprache

Im Laufe der Liturgiegeschichte sowie im Rahmen der aktuellen Reflexionen finden sich unterschiedliche Begründungslinien für den Normanspruch der liturgischen Sprache. Die zentralen Argumente lassen sich in der Instruktion *Redemptionis Sacramentum*<sup>30</sup> finden.

- Ekklesiologisches Argument: In den liturgischen Gebeten kommt der Glaube der Gesamtkirche zum Ausdruck, sodass diese Texte rechtgläubig und theologisch korrekt sein müssen.<sup>31</sup>
- Orthodoxes Argument: Die Instruktion sieht eine enge Verbindung zwischen der Liturgie und Lehre, zwischen *lex orandi* und *lex credendi*. Die normierten Worte

<sup>27</sup> Zur Liturgiereform des II. Vaticanums s. auch: Klemens Richter – Thomas Sternberg (Hg.), Liturgiereform. Eine bleibe Aufgabe. 40 Jahre Konzilskonstitution über die heilige Liturgie, Münster 2004; Martin Stuffer (Hg.), Die Liturgiekonstitution des II. Vatikanischen Konzils. Eine Relecture nach 50 Jahren (Theologie der Liturgie 7), Regensburg 2014.

<sup>28</sup> Vgl. Winfried Haunerland, Katholisch und deutsch – zur volkssprachigen Liturgie in der Gegenwart, in: Benedikt Kranemann – Stephan Wahle (Hg.), „... Ohren der Barmherzigkeit“ Über angemessene Liturgiesprache (Theologie kontrovers), Freiburg/Br. 2011, 99–111.

<sup>29</sup> Vgl. Haunerland, Katholisch (s. Anm. 28).

<sup>30</sup> Kongregation für den Gottesdienst und die Sakramentenordnung: Instruktion *Redemptionis Sacramentum* über einige Dinge bezüglich der heiligsten Eucharistie, die einzuhalten oder zu vermeiden sind (Verlautbarungen des apostolischen Stuhls 164), hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2004.

<sup>31</sup> Vgl. Winfried Haunerland, Liturgie und Kirche. Studien zu Geschichte. Theologie und Praxis des Gottesdienstes (Studien zur Pastoralliturgie 41), Regensburg 2016.

und Riten sollen für eine Übereinstimmung von „äußerer Handlung und Gesinnung des Herzens“ (RS 5) sorgen.

- Orthopraktisches Argument: Die Liturgie ist zuallererst Feier von Glaubenden bzw. Menschen, die durch Taufe und Firmung initiiert sind und in dem Glauben leben.<sup>32</sup> Wo die Liturgiekonstitution die Berechtigung und Verpflichtung der Glaubenden bzw. Initiierten an der Liturgie beschrieben hat, ergänzt die Instruktion *Redemptio-nis Sacramentum* das Recht der Glaubenden, auf eine liturgische Handlung gemäß der Tradition (RS 10).
- Traditionalistisches Argument: Durch die normative Setzung der Sprache in den liturgischen Büchern bewahrt die Kirche nicht nur ein kulturelles Erbe<sup>33</sup>, sondern stellt sich bewusst in die apostolische und beständige Tradition der Glaubensgemeinschaft (RS 9).
- Textliches Argument: Durch den Werdegang der liturgischen Sprache enthält diese heute Ausdrücke mit einer gewissen Fremdheit, die es braucht, um die Erfahrung der Heilsgeschichte zu bewahren.<sup>34</sup> Textimmanente Bezüge innerhalb der liturgischen Texte oder intertextuell zu den biblischen Lesungen benötigen qualitative Texte, die in ihren Formulierungen hierfür Raum geben.

#### 4.1.3 Argumente für die sprachliche Freiheit

Sprachliche Freiheit in der Liturgie meint die Abweichung von den approbierten Texten, wie sie in den liturgischen Büchern festgehalten sind. Diese hat ihre Berechtigung und Notwendigkeit, will sich die Liturgie immer wieder neu im menschlichen Leben als relevant und als „Verflüssigung in aktuelles Lebenswissens“<sup>35</sup> präsentieren und verstehen.

Zwei Szenarien sind denkbar, in denen eine solche Formulierungsfreiheit sinnvoll sein kann: Zum einen werden die Sakramente als Rituale an Lebenswenden weiterhin gebraucht und gerne angenommen. Dennoch sind die Beteiligten, ob die Empfänger der Sakramente oder deren Angehörigen, häufig distanziert von Kirche und Liturgie und ihnen ist entsprechend die liturgische Sprache fremd.<sup>36</sup> Zum anderen sehen Priester

---

<sup>32</sup> Haunerland, Katholisch (s. Anm. 28) 101.

<sup>33</sup> Vgl. Albert Gerhards, Theologische Aspekte des volkssprachlichen Gottesdienstes, in: Liturgisches Jahrbuch 34 (1984) 131–144, hier 143.

<sup>34</sup> Vgl. Andreas Odenthal, Sich selbst und Züge seines Lebens wiedererkennen. Symboltheoretische Überlegungen zur liturgischen Sprache anhand der Instructio „Liturgiam authenticam“, in: Kranemann – Wahle (Hg.), „... Ohren der Barmherzigkeit“ (s. Anm. 28) 125–133.

<sup>35</sup> Odenthal, Züge (s. Anm. 34) 131.

<sup>36</sup> Vgl. Johannes Först, Die unbekannt Mehrheit. Sinn- und Handlungsorientierungen „kasualienfrommer“ Christ/inn/en, in: ders. – Joachim Kügler (Hg.), Die unbekannt Mehrheit. Mit Taufe, Trauung und Bestattung durchs Leben? Eine empirische Untersuchung zur

für den Gemeindegottesdienst einerseits eine Zugangserleichterung bzw. Erleichterung der Teilnahme an der Liturgie und andererseits die Möglichkeit, aus aktuellem Anlass eigene Schwerpunkte in den Gemeindegottesdiensten zu setzen, als Gründe für mehr sprachliche Freiheit.<sup>37</sup>

Sowohl die Argumente für die sprachliche Norm als auch die Begründungslinien für mehr Freiheit in der Sprache der Liturgie haben grundsätzliche Auswirkungen zum einen auf den Charakter der liturgischen Feier und zum anderen auf den Lernprozess der sprachlich Handelnden. Die Spannung zwischen Norm und Freiheit ist jedoch spezifisch für die liturgische Sprache. Der Religionsunterricht steht hier in anderen Bezügen.

#### 4.2 Fehlende Lernzielbereiche für die Unterrichtsprache

Für die Sprache des Religionsunterrichts gibt es aktuell offene Fragen, die für eine Entwicklung von Lernprozessen zu klären sind: Führt der Religionsunterricht zum Beispiel in die Beschreibung der Sprachprodukte und -welten der anderen theologischen Orte ein, um damit die Anforderung der „sachgemäßen Verwendung“ der Deutschen Bischöfe zu erfüllen, oder gibt es eine genuine Unterrichtssprache des Religionsunterrichts, für die die Definition eines Anspruchs nicht erfolgt ist. Gleichzeitig ist die Frage offen, ob sich der Religionsunterricht als Fachunterricht wahrnimmt oder als „verkleidete“ Katechese, der es vielmehr auf eine Art Lebensbefähigung ankommt. In der Spannung dieser Fragen weist die Geschichte der Konzeptionen von Religionsunterricht seit dem 20. Jahrhundert unterschiedliche Ansprüche an den Religionsunterricht auf, die sich dann im Umgang mit der Sprache widerspiegeln. Der materialkerygmatische oder katechetische Religionsunterricht (ca. 1930–1970) kannte ein Zeugnis und eine Wahrheit, die objektorientiert vermittelt wurde, wodurch die Sprache normativ aufgeladen war. Die Katechismen mussten zum Beispiel wörtlich wiedergegeben werden und nicht in eigenen Worten o.Ä. Der problemorientierte Religionsunterricht (ca. 1965–1975) stellte ganz subjektorientiert die Themen und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel in den Fokus, diese mithilfe von religiösen – biblischen – Antworten lösen zu können. Die Sprache orientierte sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Damit der Unterricht für sie fruchtbar wurde, sollten sich die sprachlichen Ausdrücke an die Sprachwelt der Schülerinnen und Schüler anpassen. Die Korrelationsdidaktik (seit 1975) vermittelt zwischen Subjekt und Objekt, Schülerinnen und Schülern und Tradition in einem gegenseitigen Erschließungsprozess. Die grundlegende These ist, dass die biblischen Texte Erfahrungen beschreiben,

---

„Kausalienfrömmigkeit“ von KatholikInnen – Bericht und interdisziplinäre Auswertung (Werkstatt Theologie 6), Berlin 2010, 17–88.

<sup>37</sup> Vgl. Sarah Kubin, *Ritual der Individualisten. Eine ethnographische Studie zum Wandel des katholischen Gottesdienstes* (Studien und Materialien des Ludwig-Uhland-Instituts der Universität Tübingen 32), Tübingen 2009.

die im Wesentlichen den heutigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Gott entsprechen und daher beide Seiten die volle Berechtigung haben, d. h. weder Subjekt noch Objekt der Vorzug gewährt wird. Dies schlägt sich in unterschiedlichen Zielformulierungen für die Sprache im Religionsunterricht nieder:

- Probehandlungen im Sprachraum des Glaubens mit den traditionellen Texten<sup>38</sup>
- reflektierte Nutzung der religiösen Gebrauchssprache<sup>39</sup>
- wahrnehmen und ausdrücken, Auskunft geben, sprechen im objektiven Geltungsbereich<sup>40</sup>
- theologische Gespräche führen<sup>41</sup>.

Was jedoch fehlt, ist die Bestimmung eines Sprachbereichs sowie der dazugehörigen Anforderungen.

## 5. Spezifizierung der Ursprungsdiagnose und Ausblick

Wenn wir nun die Sprache des katholischen Christentums als Fachsprache mit den unterschiedlichen Subsprachen definieren, lässt sich die angedeutete Sprachkrise anders deuten. Konstituierend für die Nutzung der Fachsprache ist ihre Sinnhaftigkeit in den Erfahrungsbezügen, die sich jedoch erst dadurch ergibt, dass die Wirklichkeitsperspektive dieser Fachsprache als wahr angenommen wird. Fehlt diese Prämisse der geteilten Wirklichkeitsperspektive, fehlt auch die Sinnhaftigkeit, diese Sprache zu sprechen. Die Sprachkrise lässt sich also vielmehr darin finden, dass die Menschen die Wirklichkeitsperspektive bzw. den Wirklichkeitsanspruch des katholischen Christentums nicht mehr teilen und „die Gültigkeit des christlichen Weltbildes, seiner Wertehierarchien und seiner Metaphysik (...) nicht mehr als gesellschaftlich akzeptiert angenommen werden kann“<sup>42</sup>. Daher werden die Sprachen des Christentums nicht mehr genutzt. Auch wenn diese Diagnose tiefgehender ist und nicht auf der Erfahrungsebene stehenbleibt, hilft sie bei der Aufarbeitung: Es ist klar, für welchen Bereich diese Sprache ihre Relevanz hat und dass im Modus der Perspektivübernahme bzw. der Probehandlung in religionspädagogischen Prozessen die Sprachförderung ihre Da-

---

<sup>38</sup> Vgl. Ingrid Schoberth, Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. Exemplarisch durchgeführt an einer Performance zu Psalm 120, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45 (2002) 20–31.

<sup>39</sup> Vgl. Thomas Schärfl, „Gott und das Kaninchen“. Über Religion als Fremd- und Muttersprache, in: Religionspädagogische Beiträge 69 (2013) 33–42.

<sup>40</sup> Vgl. Stefan Altmeyer, Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (Praktische Theologie heute 114), Stuttgart 2011.

<sup>41</sup> Vgl. Petra Freudenberger-Lötz, Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen, München 2012.

<sup>42</sup> Christian Rentsch, Liturgie und soziale Realität. Zu einigen Tendenzen gegenwärtiger liturgischer Praxis und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit, in: Münchener Theologie Zeitschrift 65 (2014) 253–261, hier: 254.

seinsberechtigung zurückbekommt. Die Akzeptanz der horizontal und vertikal geschichteten Fachsprachlichkeit hat Auswirkungen auf die Zielperspektiven des Sprachenlernens. Je nach Subsprache werden unterschiedliche Elemente in den Zielen fokussiert. Dies bedeutet aber gleichzeitig, dass sich die Lernprozesse für die Subsprachen voneinander unterscheiden.

Das Verständnis der liturgischen Sprache als Sonder- oder Fachsprache impliziert eine horizontale Schichtung, die bisher weder real gestaltet noch in ihrem Potenzial ausgeschöpft wird. Diese Schichtung bedeutete im Konkreten eine Text- und Redesortenlehre, die zwischen der Predigt und der Präfation oder dem Tagesgebet und den Fürbitten differenziert und für die unterschiedlichen Subsprachen sprachliche und inhaltliche Merkmale beschreibt. Diese böte dann auch die Möglichkeit, sprachliche Freiheit zu ermöglichen, und würde gleichzeitig vor den entstehenden Gefahren ( Vernachlässigung der Würde, subjektive Vorzüge, individuelle Überforderung) bewahren. Eine solche Text- und Redesortenlehre wird durch die inhaltliche und sprachwissenschaftliche Analyse der Texte der unterschiedlichen liturgischen Handlungen im Rahmen des Dissertationsprojekts bestimmt.

Mit der Spezifizierung der religiösen Sprache und der Überführung in das Konzept der Fachsprachlichkeit werden für das Projekt auch in Bezug auf das religiöse Lernen zentrale Marker gesetzt: Der Religionsunterricht wird als Fachunterricht mit dem fachlichen Gegenstand des katholischen Christentums angenommen. In diesem Rahmen werden zwar die Subsprachen der unterschiedlichen Orte der Sprachproduktion thematisiert, trotzdem bedient sich der Religionsunterricht eigener Text- und Redesorten, die die Schülerinnen und Schüler beherrschen müssen, um die Anforderungen des Fachunterrichts katholische Religionslehre bewältigen und am Diskurs des Religionsunterrichts teilhaben zu können. Das Dissertationsprojekt wird diese Anforderungen theoretisch heben und in eine entsprechende Text- und Redesortenlehre übertragen.

Dr. Theresa Kohlmeyer  
Universität Paderborn  
Fakultät für Kulturwissenschaften/Institut für Katholische Theologie  
Lehrstuhl für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion  
Warburger Str. 100  
33098 Paderborn  
Tel.: +49 (0) 5251-60 3892  
theresa.kohlmeyer(at)uni-paderborn(dot)de

## Religiöse Bildung als Transformationsprozess Erörterungen zwischen Bildungstheorie und Empirie

### Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, ob und wie religiöse Bildung als Transformationsprozess verstanden werden kann. Dabei erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem transformatorischen Bildungsbegriff, wie er in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft etwa von Hans-Christoph Koller konzipiert wurde. Anschließend werden ausgewählte theologische und religionspädagogische Konzepte eines transformatorischen Bildungsbegriffes vorgestellt und zum erziehungswissenschaftlichen Ansatz in Bezug gesetzt. Dies dient als Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung von transformatorischen Bildungsprozessen in den Biografien polnischstämmiger ReligionslehrerInnen, wobei ein Akzent auf die Frage nach der Relevanz von Fremdheitserfahrungen gelegt wird. Den Abschluss bildet die Frage nach dem Verhältnis von Bildungsprozess und den professionsbezogenen Zielvorstellungen und Überzeugungen der untersuchten Lehrkräfte.

This paper deals with the question of whether and to what extent religious education can be regarded as a process of transformation. First of all, the transformational concept of education, as it was put forward within the field of present-day education by authors such as Hans-Christoph Koller, is investigated. Subsequently, selected theological and religious-pedagogical aspects regarding a transformative concept of education are presented and further on related to the educational approach. This serves as a starting point for the empirical evaluation of transformational educational processes in the biographies of religious teachers of Polish origin, focussing on the relevance of experiences of foreignness. The paper concludes with an analysis of the relationship between educational process and professional goals as well as beliefs of the teachers surveyed in this study.

### 1. Bildung als Transformationsprozess

In der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft ist mit den Arbeiten von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller ein neuer Weg der empirischen Bildungsforschung aufgezeigt worden, der den Graben zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden sucht. In Anlehnung an Kants Diktum „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“<sup>1</sup> versuchen Kokemohr, Marotzki und Koller Bildungsphilosophie und Empirie zusammenzuführen. Die bildungstheoretische Bestimmung des Bildungsbegriffes, die den empirischen Erkundungen vorausgeht, hat einerseits die Aufgabe, den Blick dafür zu schärfen, was überhaupt untersucht werden soll, wenn von Bildungsforschung die Rede ist. Andererseits können die empirischen Erkenntnisse wiederum zu einem Überdenken der

---

<sup>1</sup> Vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, hrsg.v. Wilhelm Weischedel, Frankfurt a. M. 1997, 98, [B76, 77], [A 52].

theoretischen Annahmen führen und verhindern, dass Bildungstheorien keinen Bezug zur Empirie aufweisen.

Kokemohr, Marotzki und Koller entwickeln ihren Bildungsbegriff in Anlehnung an Wilhelm Humboldt. Dessen Annahme, dass unter Bildung die Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse des Menschen hin zur „höchsten und proportionierlichsten“<sup>2</sup> Entfaltung seiner Anlagen durch die Auseinandersetzung mit der Welt erfolge, was sich auch sprachlich manifestiere, wird zur Ausgangslage des Bildungsbegriffes Kokemohrs, Marotzkis und Kollers, die Bildung als Transformationsprozess bestimmen und dabei vom Lernen abgrenzen. Während es sich beim Lernen um einen Zuwachs von Wissen handle, ohne dass es dabei zu einer Veränderung des Lernenden komme, wird Bildung hier als Transformation der bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse begriffen.<sup>3</sup>

So gesehen wird Bildung als ein „Andersdenken oder Anderswerden“<sup>4</sup> verstanden. Dies schließt die Relevanz des Lernens für Bildungsprozesse nicht aus, verdeutlicht aber, dass allein ein Zuwachs an Wissen nicht mit Bildung gleichgesetzt werden kann.<sup>5</sup>

Während Humboldt davon ausging, dass der Mensch von sich aus nach Erweiterung seiner bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse strebe, nehmen Kokemohr, Marotzki und Koller an, dass Krisenerfahrungen Bildungsprozessen vorausgehen. Krise wird hier bestimmt als „subsumptionsresistente[r] Erfahrung“<sup>6</sup>, welche sich der Einordnung in bisherige Denk- und Handlungsmuster entzieht, was zu einer „Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs“ führen kann und von Kokemohr als Bildung bezeichnet wird.<sup>7</sup>

Kommt es also zu einer „Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“, kann dies zum Ausgang transformatorischer Bildungsprozesse werden.<sup>8</sup>

Die bildungsbezogenen Konzepte von Marotzki, Koller und Kokemohr gehen von der Annahme aus, dass es keine verbindlichen und universellen Wahrheiten und Normen mehr gebe und vielmehr die einzelnen Subjekte die Aufgabe der je subjektiven und stets vorläufigen Wahrheitsfindung zu übernehmen haben.

---

<sup>2</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, in: ders., Werke in fünf Bänden, Bd. 1, Darmstadt 1960, 64.

<sup>3</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012, 15.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 9.

<sup>5</sup> Vgl. Winfried Marotzki, Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim 1990, 32.

<sup>6</sup> Vgl. Rainer Kokemohr, Bildung als Welt- und Selbstentwurf. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie, in: Hans-Christoph Koller – Winfried Marotzki – Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, 13–69, hier 21.

<sup>7</sup> Vgl. ebd.

<sup>8</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, Bildung anders denken, (s. Anm. 3) 16.

Koller spricht etwa vom Verlust eines „universellen Metadiskurses“, welcher zu einer „radikalen Pluralität der Sprachspiele oder Diskursarten“ geführt habe<sup>9</sup>. Marotzki vertritt die „These der Kontingenzsteigerung“<sup>10</sup>. Diese „besagt im Kern, daß eine Pluralitätsexpansion derart stattfindet, daß eine – wie auch immer geartete – Einheit sie nicht mehr aufzufangen in der Lage ist.“<sup>11</sup> Daraus resultiert, dass der Einzelne sein Leben ohne „vorgegebene Weltbilder, konventionelle Normen- und Orientierungssysteme“ zu entwerfen und seine Lebensentwürfe im Verlauf der Biografie mehrfach zu verwerfen und neu zu gestalten habe, was als „drohende Dauerstrapazierung psychischer und kognitiver Ressourcen [...] immer häufiger zum Krisenauslöser“ werde.<sup>12</sup>

Die postmoderne Einbettung dieses Bildungsbegriffes zeigt sich im Fehlen einer materialen Bestimmung von Bildung.

Jürgen Straub kritisiert an dem transformatorischen Bildungsbegriff von Koller et al., dass inhaltliche Kriterien wie „Mitleidsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Altruismus, Verantwortung oder Solidarität“ fehlen.<sup>13</sup>

Die Bedeutung von Bildung besteht dann etwa darin, ein „kreatives, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt“ zu ermöglichen und dadurch zu einem souveränem Umgang mit Krisen zu führen<sup>14</sup> oder neue Diskursarten angesichts von Widerstreit<sup>15</sup> zu finden, dem eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen voranzugehen hat.<sup>16</sup>

Wenn aber die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht nur als ein notwendiges, sondern auch als ein hinreichendes Kriterium für Bildungsprozesse betrachtet wird, ohne diese normativ näher zu bestimmen, besteht die Gefahr, auch

---

<sup>9</sup> Vgl. Hans-Christoph Koller, *Bildung anders denken* (s. Anm. 3) 89f.

<sup>10</sup> Vgl. Winfried Marotzki, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (s. Anm. 5) 28.

<sup>11</sup> Vgl. ebd.

<sup>12</sup> Vgl. ebd.

<sup>13</sup> Vgl. Jürgen Straub, Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? *Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen*, in: *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften* 11 (2002) 154–190, hier 187.

<sup>14</sup> Vgl. Marotzki, *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie* (s. Anm. 5) 49.

<sup>15</sup> Den Begriff des Widerstreits übernimmt Koller von Jean-François Lyotard. Unter Widerstreit versteht man hier den Konflikt zweier oder mehrerer Diskursarten oder Sprachspiele, der nicht zu schlichten ist, da er sich von einem Rechtsstreit unterscheidet, in welchem ein Urteil zugunsten einer der Konfliktparteien gesprochen werden kann. Ein Widerstreit kann dann zu einem Rechtsstreit werden, wenn eine Diskursart sich gegenüber einer anderen durchsetzt. Koller plädiert dafür, den Widerstreit offenzuhalten und nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu suchen, was für ihn einen Bildungsprozess darstellt.

<sup>16</sup> Vgl. Koller, *Bildung anders denken* (s. Anm. 3) 91–93 und 95–97.

solche Transformationsprozesse als Bildung anzuerkennen, die z.B. demokratischen Grundwerten entgegenstehen, wie Krassimir Stojanov anmerkt.<sup>17</sup>

## 2. Religiöse Bildung als Transformationsprozess?

Lässt sich der transformatorische Bildungsbegriff, wie er von Kokemohr, Marotzki und Koller konzipiert wurde, auch auf religiöse Bildungsprozesse übertragen? Ist religiöse Bildung ebenfalls als ein Andersdenken, Anderswerden zu verstehen? Kann allein die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen ohne normative Konkretisierungen auch aus christlicher Perspektive als Bildung bezeichnet werden?

Blickt man in die Geschichte des Christentums, aber auch in die anderer Religionen, zeigt sich, dass Krisen und Transformationen der Selbst- und Weltverhältnisse vor dem Hintergrund religiöser Erfahrung bzw. der Begegnung mit einem religiösen Weltzugang zahlreiche Biografien bedeutender Figuren der Religionsgeschichte geprägt haben. Man denke nur an die Bekehrungserlebnisse von Paulus, Augustinus, Franziskus oder Siddharta Gautama, um nur einige prominente Beispiele anzuführen, was nicht suggerieren soll, dass dies nur bei Ausnahmepersönlichkeiten zu finden sei. William James widmet in seinen Vorlesungen über die Vielfalt religiöser Erfahrung dem Phänomen der Bekehrung zwei Kapitel, in welchem er Krisen- und Transformationserfahrungen gewöhnlicher Menschen darstellt.<sup>18</sup>

Bestimmt man Krise wie Koller als subsumptionsresistente Erfahrung, so ist es der spezifische Weltzugang der Religion, der christlichen Botschaft sowie die Andersheit des Göttlichen, welche eine andere Sichtweise auf sich selbst und die Welt ermöglichen können. Diese andere Sichtweise kann einer Unterordnung in bisherige Deutungsschemata widerstehen und zu einer Umwertung der Werte sowie anderen Seinsweisen führen.

Zunächst ist jedoch festzustellen, dass eine Übertragung des transformatorischen Bildungsbegriffes der Erziehungswissenschaften auf religiöse Bildungsprozesse nicht ohne Weiteres möglich ist, da dort das Verhältnis des Subjektes auf das Selbst- und Weltverhältnis begrenzt wird, jedoch das Verhältnis zu Gott fehlt. Ferner steht die Entfaltung dieses Bildungsbegriffes ausschließlich auf bildungsphilosophischen Füßen. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass der oben vorgestellte transformatorische Bildungsbegriff, wie bereits oben erwähnt, normativ unterbestimmt ist. Dies verdeutlicht, dass die Adaption des transformatorischen Bildungsbegriffes für den Bereich der

---

<sup>17</sup> Vgl. Krassimir Stojanov, Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien, in: Ludwig Pongratz – Michael Wimmer – Wolfgang Nieke (Hg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, 66–86, hier 76f.

<sup>18</sup> Vgl. William James, Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Frankfurt a. M. 1997, 188–234.

religiösen Bildung einer „bildungs-theologischen“<sup>19</sup> Erweiterung bedarf, die klären soll, inwiefern ein transformatorischer Bildungsbegriff auch für religiöse Bildungsprozesse infrage kommt und wie diese normativ bestimmt werden können.

### 3. Bildungstheologische Annäherungen an transformatorische Bildungsprozesse

Lassen sich in Theologie und Religionspädagogik ebenfalls Konzepte eines transformatorischen Bildungsbegriffes finden und Anschluss- wie auch Bruchstellen zum transformatorischen Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaften identifizieren?

Die Frage ist zu bejahen, auch wenn in den theologischen und religionspädagogischen Theorien nicht immer explizit von Transformationsprozessen die Rede ist. Im Folgenden sollen einige dieser theologischen und religionspädagogischen Positionen vorgestellt werden. Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, kann dies lediglich skizzenhaft und exemplarisch erfolgen.

Zunächst sei hier der bildungstheoretische Ansatz Helmut Peukerts genannt, welcher als Theologe und Erziehungswissenschaftler die Diskurse beider Disziplinen zusammenführt. Peukert bestimmte bereits vor Kokemohr, Marotzki und Koller Bildung als Transformationsprozess, der von Lernprozessen zu unterscheiden sei, welche die „Grundorientierung und die Weisen unseres Verhaltens und unser Selbstverständnis nicht verändern, sondern eher bestätigen“<sup>20</sup>.

Bildung zeichne sich jedoch durch „eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses“ aus.<sup>21</sup>

Auch Peukert misst dabei Krisenerfahrungen, die „unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unseres Selbstverständnisses sprengen und unsere Verarbeitungskapazität überschreiten“, große Bedeutung bei.<sup>22</sup>

Für ihn ist nicht jeder Transformationsprozess sogleich ein Bildungsprozess, sondern erst, wenn dieser zu einem Zuwachs an Freiheit und Sinnperspektiven führt und man zu „neuen Interpretationen der sachhaften Wirklichkeit, der Anderen und seiner selbst [...] gelangt[...].“<sup>23</sup>

Dabei misst Peukert gerade der Religion hohe Bedeutung bei, denn erst „die Konfrontation mit jenen menschlichen Grunderfahrungen, die in Grenzsituationen und an der Grenze der eigenen Erfahrungsfähigkeit gemacht wurden, also die Erfahrungen jenes

---

<sup>19</sup> Vgl. Godwin Lämmermann, *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*, Stuttgart 2005, 16.

<sup>20</sup> Vgl. Helmut Peukert, *Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 49 (2002), 49–66, hier 50.

<sup>21</sup> Vgl. ebd.

<sup>22</sup> Vgl. ebd.

<sup>23</sup> Vgl. ebd. 59.

„es muss doch mehr als alles geben“, das die Religionsgeschichte auf so unterschiedliche Weise bezeugt“, vervollständige Bildung.<sup>24</sup>

Ferner müsse Bildung angesichts des Zerstörungspotenzials des modernen Menschen auf eine „Transformation des Bewusstseins und des Handelns“ hin zu Humanität und Solidarität abzielen<sup>25</sup>, wobei gerade Religion, insbesondere die jüdisch-christliche, eine bedeutende Option darstellt.<sup>26</sup>

Religiöse Bildung soll jedoch nicht ein Glauben-Können anstreben, sondern die Entfaltung „religiöser Urteilskraft“.<sup>27</sup> Damit meint Peukert

„eine Urteilsfähigkeit darüber, ob eigene und fremde religiöse Traditionen und Praktiken der menschlichen Grundsituation mit ihren Grenzerfahrungen gerecht werden, oder ob sie diese Grundsituation rein illusionär oder ideologisch verschleiern und entschärfen, etwa nur Techniken der psychischen Stabilisierung für den ökonomischen Konkurrenzkampf anbieten oder menschliche Ohnmachtserfahrungen zum Erhalt der Macht religiöser Institutionen ausbeuten.“<sup>28</sup>

Ferner misst Peukert religiöser Bildung einen hermeneutischen Auftrag bei. Bei dieser dürfe es nicht bloß um die Weitergabe religiöser Tradition gehen, sondern vielmehr „auch um deren Dekonstruktion und zugleich um die kritische, verändernde Rekonstruktion aus der Perspektive von Heranwachsenden, die beim Aufbau einer gemeinsamen Welt eigene Lebensmöglichkeiten erkunden müssen“<sup>29</sup>.

Mit Peukerts Bestimmung von Bildung zeigt sich, dass Theologie und Religionspädagogik nicht nur anschlussfähig an den aktuellen Diskurs der Erziehungswissenschaft um den transformatorischen Bildungsbegriff sind, sondern diesen sogar in Teilen bereits antizipiert haben.

Peukert gibt dem transformatorischen Bildungsbegriff normative Konturen, die bei den postmodern gefärbten Ansätzen von Kokemohr, Marotzki und Koller fehlen. Hier seien erneut insbesondere die Perspektive der Freiheit, des Sinns, der Solidarität und der Humanität als mögliche Ziele von Transformationsprozessen genannt, ebenso die religiöse Urteilsfähigkeit, die dazu befähigt, zu beurteilen, ob Religion solche Ziele immer noch verfolgt. Des Weiteren kann Religion die Grenzen der eigenen Erfahrungsfähigkeit aufzeigen, was transformatorisch wirken kann.

---

<sup>24</sup> Vgl. ebd. 65.

<sup>25</sup> Vgl. ders., Tradition und Transformation, in: Ottmar John – Norbert Mette (Hg.), Helmut Peukert. Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn 2015, 300.

<sup>26</sup> Vgl. ebd. 299.

<sup>27</sup> Vgl. Helmut Peukert, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Engelbert Groß (Hg.), Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2004, 51–93, hier 83.

<sup>28</sup> Vgl. ebd.

<sup>29</sup> Vgl. ebd. 86.

Peukert fokussiert die Bedeutung der Religion für die Allgemeinbildung, scheint dabei jedoch die Binnenperspektive religiöser Bildungsprozesse im Sinne der Möglichkeit des Glauben-Könnens zu vernachlässigen, was seiner Auffassung nach nicht Ziel religiöser Bildung zu sein hat.<sup>30</sup>

So wird zwar den Educanden die transformatorische Kraft religiöser Traditionen hermeneutisch erschlossen sowie ihr Sinnpotenzial für die Gegenwart und das eigene Dasein eröffnet, aber weniger die Möglichkeit der eigenen Partizipation an Religion. Die Begegnung mit Religion kann zwar Dynamiken und Wandlungen bewirken, bildend sein, doch bleibt Religion hier lediglich der Anstoß für Denken und Handeln, es scheint weniger um Transformationsprozesse der eigenen religiösen Haltung der Educanden zu gehen.

Daher bietet es sich an dieser Stelle an, ein religionspädagogisches Konzept transformatorischer Bildung anzuführen, das diese Leerstelle schließt. Fritz Oser hat bereits 1989 religiöse Bildung als Transformationsprozess bestimmt. Zwar verwendet Oser dabei nicht den Begriff der Bildung, sondern des Lernens, wobei er diesen differenziert. Sein Ansatz fußt auf dem strukturgenetischen Ansatz von Piaget und Kohlberg, den Oser auf den Bereich religiöser Erziehung anwendet. Diese bedeutet, dass Religiosität im Sinne eines Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen angesichts der Erfahrung mit einem Letztgültigen nicht losgelöst von Erkenntnisstrukturen erfolgen kann, welche sich qualitativ unterscheiden. Lernen könne daher im Modus der Assimilation wie auch der Akkommodation erfolgen. Während im ersten Fall die Erkenntnisobjekte an die Erkenntnisstrukturen angepasst werden, kommt es im Fall der Akkommodation zu einer Veränderung der Erkenntnisstrukturen selbst. Auch hier spielt die Krise eine entscheidende Rolle, unter der Oser ein „kognitives Ungleichgewicht“ versteht, wodurch „die vorhandenen Strukturen [...] dadurch aktualisiert und zugleich in Frage gestellt“ werden.<sup>31</sup> Letzteres versteht Oser als „wirkliches Lernen“, das zu einer grundlegenden Veränderung der Person führe.<sup>32</sup>

„Veränderung der Persönlichkeit (bzw. ihrer religiösen Tiefenstruktur) meint vorerst, daß eine gleiche Realität vorher weniger adäquat gesehen wurde als nachher, daß das Verstehen dieser Realität weniger komplex war als jetzt, daß die Person mehr bedingte Freiheit, größeres bedingtes Vertrauen, eine weniger differenzierte Integration der Transzendenz mit der Immanenz gesehen hat, und vor allem, daß sie vor dem Lernprozeß den höheren Stufen einer möglichen religiösen Entwicklung weniger nahe stand.“<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Vgl. Peukert, Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung (s. Anm. 11) 65.

<sup>31</sup> Vgl. Fritz Oser, *Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh, 21990, 55

<sup>32</sup> Vgl. ebd. 65.

<sup>33</sup> Vgl. ebd.

Dieses Verständnis des wirklichen Lernens entspricht dem transformatorischen Bildungsbegriff, wie er bei Koller oder Peukert zu finden ist, weshalb an dieser Stelle Oser's Begriff des wirklichen Lernens als transformatorischer Bildungsprozess bezeichnet wird.

Oser sieht es vor dem Hintergrund der hohen Stabilität der religiösen Tiefenstrukturen als notwendig an, diese im Religionsunterricht durch bewusst herbeigeführte Krisenerfahrungen im oben genannten Sinne zu verändern.<sup>34</sup> Als eine Möglichkeit hierfür nennt Oser den Einsatz von Dilemmageschichten, welche die bisherigen Begründungsmuster der SchülerInnen infrage stellen sollen, um zu differenzierteren Formen religiöser Urteilsfähigkeit zu gelangen.<sup>35</sup>

Auch wenn Oser in seinen empirischen Forschungen der Frage nach der religiösen Urteilsfähigkeit große Aufmerksamkeit widmet, beschränkt er religiöse Bildung nicht bloß auf den Bereich der religiösen Urteilsfähigkeit, sondern benennt zwei weitere Stränge religiöser Erziehung, ohne die Religionsunterricht unvollständig wäre und zum „religiösen Tod“ der SchülerInnen führe.<sup>36</sup> Diese sind der Aufbau religiösen Wissens sowie der Strang der religiösen Erfahrung.

Der Strang ‚Aufbau religiösen Wissens‘ weist Parallelen zu Peukerts hermeneutischen Kompetenzen auf. Hier geht es darum, Wissen über die eigene Religion bzw. die Religion des eigenen Kulturkreises wie auch Wissen über das Wesen von Religion im Allgemeinen zu erlangen, die Fähigkeit Texte auszulegen, Religionsgeschichte zu interpretieren und dadurch Religion und deren kultische Handlungen zu verstehen.<sup>37</sup>

Der dritte Strang religiöser Bildung zielt darauf ab, „die Schüler zu befähigen, selbstständig und zugleich eingebettet in die Religion, Situationen und Erfahrungen religiös zu erschließen, dies durch Akte des Gebets, Akte der Deutung eigener Erfahrung vor dem Hintergrund der Offenbarung sowie Akte des Feierns und des Kultes“<sup>38</sup>, um im Sinne Schleiermachers Diktum von Religion als Sinn und Geschmack für das Unendliche, „ein Sensorium für das Religiöse bzw. die Tiefendimension der Wirklichkeit“ zu entwickeln.<sup>39</sup> Wenn Religion „einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit [eröffnet; M.M.], der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann“<sup>40</sup>, so sei darauf zu achten, diesen Zugang nicht bloß auf einzelne Aspekte zu reduzieren, was zu pathologischen Formen von Religiosität führen könne, wie etwa dem Fundamentalismus bei einer Überbetonung des Erfahrungsstranges, der religiösen Entfremdung bei

---

<sup>34</sup> Vgl. ebd. 51.

<sup>35</sup> Vgl. ebd. 45–47 und 88–96.

<sup>36</sup> Vgl. ebd. 7.

<sup>37</sup> Vgl. ebd. 58.

<sup>38</sup> Vgl. ebd. 58f.

<sup>39</sup> Vgl. ebd. 59.

<sup>40</sup> Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005, 7.

der Überbetonung des Wissensstranges oder einer rationalistischen Religiosität bei einer zu starken Fokussierung des Urteilsstranges.<sup>41</sup>

Mit der Berücksichtigung des Erfahrungsstranges in religiösen Bildungsprozessen strebt Oser keineswegs eine Rückkehr zur Katechese an. Vielmehr geht es ihm darum, religiöse Bildung nicht bloß auf den Aufbau von Wissen über Religion zu reduzieren. Solches geschieht seiner Auffassung nach jedoch als Resultat der Vorstellung, Religionsunterricht sei von der Schule her zu konzipieren. Dies sei jedoch eine starke Beschränkung des religiösen Weltzugangs auf Kosten der „freimachende[n] geistige[n] Andersartigkeit von echter Religiosität“.<sup>42</sup>

Oser gelingt es, mögliche Felder religiöser Bildung auszudifferenzieren und damit einer Verengung von religiöser Bildung auf einzelne Aspekte, wie etwa Ethik oder Urteilsfähigkeit, vorzubeugen. Dabei stellt er allen drei Strängen religiöser Bildung den Zuwachs an Freiheit und Autonomie als qualitatives Kriterium für Transformationsprozesse voran.<sup>43</sup>

Schließlich sei an dieser Stelle Bert Roebbens Ansatz des narthikalen Lernens vorgestellt, der ebenfalls zu einem transformatorischen Bildungsbegriff gezählt werden kann. Wie der Narthex einer Kirche den Ort zwischen Außenwelt und dem Bereich des Sakralen markiert, soll der Religionsunterricht narthikale Räume ermöglichen, in denen das Alltägliche und Bekannte überschritten werden kann und das ganz Andere der Religion aufscheint. Roebben geht es darum, SchülerInnen durch die Begegnung mit Religion neue Sichtweisen auf sich und die Welt aufzuzeigen und dadurch auch ihre Sinnperspektive zu vergrößern. Dabei erweitert Roebben das Prinzip der Korrelationsdidaktik, das zu stark auf das Aktuelle und weniger auf das Potenzielle blickt. Das bedeutet, dass der Religionsunterricht nicht nur an das den SchülerInnen Bekannte anzuknüpfen habe, sondern dass gerade die Begegnung mit der Andersartigkeit von Religion, ihren subversiven Erzählungen und ihrer eigenen Sprache dazu führen könne, dass „so zahlreiche Fragen aufbrechen wie Wasser aus einer Quelle“<sup>44</sup>. Dies ist für Roebben freilich keine Alternative zu einem hermeneutischen Religionsunterricht, sondern vielmehr dessen Ergänzung. Das Konzept des narthikalen Lernens geht von der Sehnsucht junger Menschen nach „Seelennahrung“ aus, da „der Mensch radikal offen für das Mysterium [...] der Existenz sei“<sup>45</sup>. Diese Sehnsucht liege nicht immer schon offen dar, sondern müsse manchmal durch die Begegnung mit spirituellen Sinnangeboten und Erzählungen der „anderen Seite“ erst an die Oberfläche geführt

---

<sup>41</sup> Vgl. Oser, *Wie viel Religiosität braucht der Mensch?* (s. Anm. 22) 61.

<sup>42</sup> Vgl. ebd. 201.

<sup>43</sup> Vgl. ebd. 39.

<sup>44</sup> Vgl. Bert Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne*, Münster 2011, 90.

<sup>45</sup> Vgl. ebd. 91f.

werden,<sup>46</sup> was in der Praxis jedoch häufig durch die Fokussierung auf kognitive Kompetenzen in den Hintergrund gestellt werde.<sup>47</sup>

Ähnlich wie Hubertus Halbfas spricht auch Bert Roebben der religiösen Sprachfähigkeit, hier *religious literacy*, eine Schlüsselrolle für religiöse Bildungsprozesse zu.<sup>48</sup> Religiöse Sprache, die häufig in symbolischen Ausdrucksformen wie metaphorischer Sprache, mythologischer Rede oder Ritual in Erscheinung trete, kann durch den Bezug „auf das, was unsystematisch, ironisch, subversiv, unendlich und in diesem Sinne offen für das Unendliche, das Unbestimmte, das Afunktionale ist“<sup>49</sup>, Bildungsprozesse anstoßen. Religiöse Sprachfähigkeit beinhaltet zugleich die Entwicklung eines Sinnes für spezifisch-religiöse Sprache, vergleichbar mit Halbfas' Begriff des „dritten Auges“, mithilfe dessen religiöse Sprache erschlossen werden kann.<sup>50</sup>

Sowohl Halbfas als auch Roebben beziehen sich in ihrem Konzept der religiösen Sprachlehre auf die Terminologie von der „ersten und zweiten Naivität“ Paul Ricœurs, die einerseits von der Entwicklungsfähigkeit einer religiösen Sprachfähigkeit ausgeht, andererseits symbolische Sprache nicht nur einer vergangenen Bewusstseinsstufe zuordnet, sondern auch im Bewusstsein des modernen Menschen verankert sieht, allerdings im Sinne einer zweiten Naivität, der Momente der Entmythologisierung und Entzauberung vorausgegangen sind.<sup>51</sup> Roebben entwickelt davon ausgehend Phasen des religiösen Sprachverständnisses, die den Weg von der ersten zur zweiten Naivität aufzeigen.<sup>52</sup> Hieraus folgt, dass sich mit dem Aspekt der *religious literacy* ein weiteres Feld für mögliche Transformationsprozesse eröffnet, wenn es beispielsweise zu Formen des Widerstreits zwischen den Sprachspielen dieser Phasen kommt. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass es zu der Begegnung mit verschiedenen religiösen Sprachspielen kommt und junge Menschen noch die Möglichkeit des Aufenthaltes in der ersten Naivität erhalten, ohne den die Entwicklung der zweiten Naivität schwierig wird.

Mit der Skizze der bildungstheoretischen Konzepte von Helmut Peukert, Fritz Oser und Bert Roebben sind die bildungstheologischen Erörterungen zum transformatorischen Bildungsbegriff keinesfalls ausgeschöpft. Es sollte hier lediglich exemplarisch gezeigt werden, warum und wie religiöse Bildungsprozesse als transformatorische Bildungsprozesse konzipiert werden können. Ferner sollten Stränge und Ziele solcher Transformationsprozesse abgesteckt werden. An dieser Stelle kann nur auf weitere Ansätze verwiesen werden, etwa auf Norbert Mettes Bestimmung religiöser Bildung,

---

<sup>46</sup> Vgl. ebd. 90.

<sup>47</sup> Vgl. ebd. 97.

<sup>48</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*, Düsseldorf 2012, 12; vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 97 und 111.

<sup>49</sup> Vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 92.

<sup>50</sup> Vgl. Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1997, 128.

<sup>51</sup> Vgl. Paul Ricœur, *Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II*, München 1971, 399.

<sup>52</sup> Vgl. Roebben, *Religionspädagogik der Hoffnung* (s. Anm. 34) 128.

welcher stark von Peukerts Ansatz geprägt ist, oder etwa Jürgen Werbicks Ausführungen zum religiösen Lernen als „Lernprozess Umkehr“.<sup>53</sup>

#### 4. Transformation und Versachkundlichung

Ein transformatorischer Bildungsbegriff, in dem es nicht bloß um den Zuwachs an Wissen gehen kann, sondern stets auch um die Möglichkeit, seine Sichtweisen kritisch „anfragen“ zu lassen, und der Optionen aufzeigt, anders zu denken, anders zu werden, steht im Widerspruch zu den Versachlichungstendenzen des gegenwärtigen Religionsunterrichts, die etwa Rudolf Englert oder Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz in ihren empirischen Untersuchungen diagnostiziert haben.<sup>54</sup>

An dieser Stelle sei angemerkt, dass neuere empirische Studien zum Selbstverständnis von Religionslehrkräften wie etwa von Uta Pohl-Patalong et. al. oder Martin Rothgangel et. al. das Problem der Versachkundlichung des Religionsunterrichts nicht so eindeutig wie etwa Englert diagnostizieren oder sogar zu gegenteiligen Ergebnissen gelangen. Die Untersuchung von Pohl-Patalong zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, die auf qualitativen Interviews sowie quantitativen Fragebögen beruht, kann Englerts Versachkundlichungsthese weder eindeutig belegen noch widerlegen. So stimmten z. B. der These „Ein religionskundlicher Unterricht, der ‚neutral‘ Informationen über Religion vermittelt und auf religiöse Erfahrungen verzichtet, ist die sinnvollste Form, mit der wachsenden religiösen Vielfalt in der Schule umzugehen“ 18,4% voll zu, 31,2% eher zu, 27,8% eher nicht zu und 22,6% überhaupt nicht zu. Hier zeigt sich, dass die Zahl derer, die dieser Aussage absolut bzw. tendenziell zustimmen, fast genauso hoch ist wie die Zahl derer, die sie eher bzw. ganz ablehnen.<sup>55</sup>

Was das professionelle Selbstverständnis angeht, es durften mehrere Items angekreuzt werden konnten, so versteht sich die Mehrheit der befragten Lehrkräfte als „Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen“, ein Drittel als „neutrale/r

---

<sup>53</sup> Vgl. Norbert Mette, Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen, in: Gottfried Bitter u. a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 31–35; Jürgen Werbick, Glauben als Lernprozeß? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: Konrad Baumgartner (Hg.), Glauben lernen – leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik der Religion. Festschrift für Erich Feifel, St. Ottilien 1985, 3–18; ders., Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

<sup>54</sup> Vgl. Rudolf Englert – Elisabeth Hennecke – Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014; Ulrich Riegel – Hans-Georg Ziebertz, Germany: teachers of religious education – meditating diversity, in: dies. (Hg.), How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries, Münster 2009, 69–81, hier 75.

<sup>55</sup> Vgl. Uta Pohl-Patalong u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein, Stuttgart 2016, 336.

Wissensvermittler/in“, ein Drittel als „authentisches Beispiel für meine gelebte Religion“, während ein weiteres Drittel sich zu dieser Frage nicht positioniert hat.<sup>56</sup> Für Rothgangel stehen die Ergebnisse seiner Studie zu Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen sogar in „Spannung“ zu den Ergebnissen von Englert, was u. a. auf die hohe Bedeutung des Konfessorischen zurückgeführt wird, die in der Untersuchung deutlich wurde. Da es sich hierbei nur um die Selbstbeschreibung der LehrerInnen handelt, räumt Rothgangel ein, dass dies nicht zwangsläufig in deren Religionsunterricht Niederschlag finden müsse, sodass in weiteren Studien in den Blick genommen werden müsste, inwiefern das Konfessorische auch in der Unterrichtspraxis sichtbar werde.<sup>57</sup>

Es würde den Umfang dieses Artikels sprengen, die o.g. empirischen Studien im gebührenden Umfang zu analysieren. Es sollte jedoch verdeutlicht werden, dass der von Englert eingebrachte Begriff der Versachkundlichung differenziert zu betrachten ist und keineswegs schon empirisch als geklärt gilt. Gewinnbringend wäre diesbezüglich ein Blick auf andere Fächer. Sollte es auch im Deutschunterricht, etwa bei der Vermittlung von Literatur, Analogien zur Versachkundlichung geben, könnte dies zu neuen Sichtweisen bei der Ursachenforschung führen. Ferner sei hier angemerkt, dass die Kritik an der Versachlichung von Religion keineswegs bloß ein gegenwärtiges Phänomen darstellt, sondern auch schon im Frühwerk Friedrich Nietzsches als häufiges Motiv zu finden ist.

„Eine Religion zum Beispiel, die in historisches Wissen, unter dem Walten der reinen Gerechtigkeit, umgesetzt werden soll, eine Religion, die durch und durch wissenschaftlich erkannt werden soll, ist am Ende dieses Weges zugleich vernichtet.“<sup>58</sup> Versachlichung wird bei Nietzsche nicht wie bei Englert mit dem Verlust der existenziellen Relevanz gleichgesetzt, sondern als ein Verlust religiöser Ausdrucksformen durch einen rein kognitiven Zugang, der letztendlich jedoch auch im Relevanzverlust der Religion insgesamt münde.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Englert dem mystagogischen und dem performativen Lernen sowie dem alteritätstheoretischen Ansatz von Bernhard Grümme das Potenzial zuspricht, „der Versachkundlichungstendenz entgegenwirken“ zu können.<sup>59</sup> Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern der alteritätstheoretische Ansatz nicht nur Möglichkeiten bietet, eine Alternative zur Versachkundlichung darzustellen, sondern auch dessen bildende Kraft empirisch untersucht werden kann.

---

<sup>56</sup> Vgl. ebd., 305.

<sup>57</sup> Vgl. Martin Rothgangel – Christhard Lück – Philipp Klutz, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017, 266.

<sup>58</sup> Friedrich Nietzsche, *Unzeitgemäße Betrachtungen*, zweites Stück, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, Frankfurt a. M. 1999, § 7, 148.

<sup>59</sup> Vgl. Rudolf Englert, *Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“?*, in: ders. u. a. (Hg.), *Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblicke auf die Zukunft religiöser Bildung*. JRP 30 (2014), 207–217, hier 217.

## 5. Die bildende Kraft von Fremdheitserfahrungen

Rainer Kokemohr hat in Anlehnung an die Theorie des Fremden von Bernhard Waldenfels die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für transformatorische Bildungsprozesse herausgestellt.

Er geht dabei von der Annahme aus, „dass Bildung als ein Prozess zu begreifen ist, der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird“<sup>60</sup>.

Das Fremde, wie es Waldenfels bestimmt, „zeigt sich, indem es sich entzieht“<sup>61</sup> und ist nur in seiner „Unzugänglichkeit zugänglich“<sup>62</sup>. Es zeigt sich als etwas, das unsere Ordnungen durchbricht, sich nicht in diese fügen lässt und deshalb unzugänglich bleibt. Für Waldenfels kommt die Erfahrung des Fremden als ein fremder Anspruch unserer Eigeninitiative zuvor<sup>63</sup>, was sowohl bedrohlich als auch faszinierend sein kann. „Bedrohlich ist sie, da das Fremde dem Eigenen Konkurrenz macht, es zu überwältigen droht; verlockend ist sie, da das Fremde Möglichkeiten wachruft, die durch die Ordnungen des eigenen Lebens mehr oder weniger ausgeschlossen sind.“<sup>64</sup>

Fremdes wird bei Waldenfels nicht als ein Fremdes an sich verstanden, das sich objektiv benennen ließe, sondern konstituiert sich stets von einem bestimmten Standpunkt aus, „bezogen auf das Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt“<sup>65</sup>.

Es sind gerade diese Beunruhigungen der eigenen Ordnung, ihr Fraglichwerden, die Bildungsprozesse im Sinne transformatorischer Bildung initiieren können, da Fremdes nach dem Verständnis von Waldenfels nicht einfach durch Kommunikation und Diskurs in die eigene Ordnung eingefügt werden kann. Dabei bestünde nämlich die Gefahr, es zu vereinnahmen, in die eigene Ordnung anzupassen, es auf das zu beschränken, was sich mit der eigenen Ordnung erfassen lässt und ihm dadurch seinen Stachel zu nehmen. Hierbei würde die eigene Norm zum Maßstab. Das Fremde kann jedoch auch Anlass geben, die eigenen Ordnungen oder – anders ausgedrückt – die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse zu transformieren und in einer „eher produktiven“ Form des Antwortens dem Anspruch des Fremden zu begegnen, die weder von dem eigenen Ordnungssystem noch von dem des Fremden ausgeht.<sup>66</sup>

Setzt man Waldenfels' Konzept in Beziehung zur Alteritätstheorie Bernhard Grümmeres, zeigt sich, dass Fremdheitserfahrungen auch für religiöse Bildungsprozesse konstitutiv sein können.

---

<sup>60</sup> Vgl. Rainer Kokemohr, *Bildung als Welt- und Selbstentwurf* (s. Anm. 6) 14.

<sup>61</sup> Vgl. Bernhard Waldenfels, *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* 1, Frankfurt a. M. 2016, 9.

<sup>62</sup> Vgl. ebd. 42.

<sup>63</sup> Vgl. ebd. 14.

<sup>64</sup> Ebd. 44.

<sup>65</sup> Vgl. ebd. 23.

<sup>66</sup> Vgl. ebd. 53.

Grümme sieht die Gefahr eines verkürzten Korrelationsgedankens, welcher von einer Dialogik zwischen der Lebenswelt von SchülerInnen und der jüdisch-christlichen Tradition ausgeht und dabei Gefahr läuft, deren Fremdheit einzuebnen. „Es liegt in der Logik dieser Korrelation, alles miteinander in Verbindung zu bringen, alles letztlich zu harmonisieren.“<sup>67</sup> Daraus folgt jedoch, dass „das Nicht-Synthetisierbare, das Ausstehende, eben das Fremde“ in seinem didaktischen Möglichkeiten nicht ausreichend gewürdigt werde.<sup>68</sup> Hierbei besteht die Gefahr, dass man einerseits dem Anspruch des Fremden nicht gerecht wird, wenn man dieses nur an die Ordnungssysteme der SchülerInnen anpasse, andererseits verkennt man dadurch das transformatorisch-bildende Potenzial der Fremdheit der christlich-jüdischen Tradition, der biblischen Texte wie auch der Begegnung „mit dem unbedingt Anderen, mit Gott, von dem man sich das befreiende, rettende, liebende, aber auch orientierende und Umkehr provozierende Wort erhofft und von dem der Mensch je vorgängig beschenkt lebt“<sup>69</sup>.

Eine alteritätsorientierte Didaktik strebt nicht an, den Stachel des Fremden zu ziehen, sondern die möglicherweise daraus resultierenden Widerstände, vielleicht sogar Krisen, produktiv für Bildungsprozesse zu nutzen.<sup>70</sup> Die Begegnung mit dem Fremden, dem ganz Anderen, ermöglicht es, anders zu denken und anders zu werden.

Zunächst sind Parallelen zwischen dem Ansatz von Waldenfels und Grümme zu nennen. Beide gehen davon aus, dass die Begegnung mit dem Fremden nicht vom Subjekt her den Ausgangspunkt nimmt, sondern vom „Einbruch des Anderen“<sup>71</sup>, bzw. der „Fremderfahrung von einem fremden Anspruch aus, der unserer Eigeninitiative zuvorkommt“<sup>72</sup>.

Ein Unterschied zeigt sich in der Bestimmung der Rolle des Subjektes. Trotz der zu wahren „asymmetrischen Struktur“<sup>73</sup> zwischen Subjekt und Fremden, trotz der Distanzierung von einer „Verschmelzungshermeneutik“<sup>74</sup>, ist für Grümme das „Ankommenkönnen dieser Alterität im Subjekt“ möglich, auch wenn Ankommenkönnen nicht mit Assimilation an das Subjekt zu verstehen ist. Das Andere bewahrt seine Alterität auch in den Momenten der Zugänglichkeit, wodurch erst Transformationsprozesse des Subjektes möglich werden. Für Waldenfels geschieht das Antworten auf das Fremde zwischen Subjekt und Fremden, wie oben bereits dargestellt wurde, wodurch

---

<sup>67</sup> Bernhard Grümme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik*, in: ders. – Hartmut Lenhard – Manfred L. Pirner (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik*, Stuttgart 2012, 119–133, hier 121.

<sup>68</sup> Vgl. ebd.

<sup>69</sup> Vgl. ebd. 119 und 125.

<sup>70</sup> Vgl. ebd. 130.

<sup>71</sup> Vgl. ebd. 126.

<sup>72</sup> Vgl. Waldenfels, *Topographie des Fremden* (s. Anm. 50) 14.

<sup>73</sup> Vgl. Grümme, *Alteritätstheoretische Religionsdidaktik* (s. Anm. 56) 127.

<sup>74</sup> Vgl. ebd. 124.

aber wiederum auch eine gewisse Zugänglichkeit des Unzugänglichen ermöglicht wird.

Hier wird eine erkenntnistheoretische Akzentverschiebung zwischen Grümme und Waldenfels sichtbar, es zeigt sich jedoch bei beiden die Relevanz von Fremdheitserfahrung für transformatorische Bildungsprozesse. Diesem Aspekt soll im empirischen Teil nachgegangen werden.

## 6. Empirische Erkundungen transformatorischer Bildungsprozesse im Lebenslauf

Im empirischen Teil der Arbeit sollen die Biografien von etwa zwölf „polnischstämmigen“<sup>75</sup> ReligionslehrerInnen aus Nordrhein-Westfalen anhand von halbstandardisierten Interviews in den Blick genommen werden.

Dies geschieht in der Annahme, dass die Erfahrung der Migration und das Leben zwischen zwei Kulturen sowie zwei unterschiedlichen Ausprägungen des Katholizismus Anlässe für Fremdheitserfahrung bieten. An dieser Stelle kann kein differenzierter Vergleich zwischen dem Katholizismus in Deutschland und Polen erfolgen, da dies „mit Behutsamkeit und methodologisch reflektierter Umsicht“ geschehen sollte, um nicht vorschnell Generalisierungen vorzunehmen.<sup>76</sup> Es kann hier nur auf die differenzierten Analysen deutscher und polnischer Soziologen zur Religiosität in Deutschland und Polen im in Fußnote 76 erwähnten Sammelband verwiesen werden. Ohne diese Differenzierungen lässt sich dennoch die These aufstellen, dass unterschiedliche sozio-kulturelle und historische Faktoren in Deutschland und Polen zu unterschiedlichen Ausformungen des Katholizismus geführt haben, die einander fremd sein können.

Es gilt in den Interviews und der anschließenden Auswertung anhand der dokumentarischen Methode, diese Hypothese zu überprüfen und zu untersuchen, inwiefern mögliche Fremdheitserfahrungen zu Krisen und Transformationsprozessen geführt

---

<sup>75</sup> Nordrhein-Westfalen, insbesondere das Ruhrgebiet, war nicht nur im 19. Jahrhundert Anziehungspunkt für polnische Bergarbeiter, sondern auch für die Migrationswellen der 1970er- und 1980er-Jahre. Unter den Studierenden der katholischen Theologie an der Ruhr-Universität Bochum lassen sich nicht wenige „polnischstämmige“ Studierende finden, auch wenn polnischstämmig nicht gleichzusetzen ist mit einer polnischen Identität. Die meisten der bisher interviewten Personen oder deren Eltern stammen aus Regionen wie Oberschlesien, die im Lauf der Geschichte ein Melting Pot der polnischen und deutschen Kulturen waren, sodass sich viele unter den „polnischen“ Migranten der 1970er- und 1980er-Jahre als Deutsche verstanden. Ein polnischer Akzent oder Name führten jedoch häufig dazu, dass sie in Deutschland als Polen wahrgenommen wurden.

<sup>76</sup> Vgl. Michael Hainz – Gert Pickel – Detlef Pollack, Religiosität in Deutschland und Polen – lohnt sich ein Vergleich?, in: dies. – Maria Libiszowska-Zoltkowska – Elzbieta Firlit (Hg.), Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, 9–19, hier 9.

haben, kurz, bildend wirkten. Dabei sollen die zuvor bildungstheologisch herausgearbeiteten Stränge religiöser Bildung wie etwa Zuwachs von religiöser Sprach- und Urteilsfähigkeit, von hermeneutischen Kompetenzen sowie von Freiheit und Autonomie leitend sein. Daran anknüpfend soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die eigenen Bildungsprozesse der untersuchten ReligionslehrerInnen sich auf ihre Zielvorstellungen und berufsbezogenen Überzeugungen auswirken.

## 7. Berufsbezogene Überzeugungen im Kontext von transformatorischen Bildungsprozessen

Andreas Feige hat in seinen empirischen Untersuchungen, die er mit verschiedenen Forschungspartnern durchgeführt hat, aufgezeigt, dass die gelehrte Religion in schulischen Bildungsprozessen in Zusammenhang mit der gelebten Religion der Lehrenden steht. „Denn nur in der *gelebten* Religion sind jene Anhaltspunkte und Motive aufgehoben, die Religion überhaupt erst *lehrbar* machen.“<sup>77</sup>

Dies soll jedoch nicht so verstanden werden, dass die gelehrte Religion ein Abbild der gelebten Religion sei. In der Niedersachsenstudie zeigt Feige mit seinem Forschungsteam auf, „dass im Prinzip ein *Distanzierungsmodus* zwischen ‚gelebter‘ und ‚gelehrter‘ Religion auszumachen ist“, welcher als „Bedingung der Möglichkeit religiöser Bildungsprozesse überhaupt“ angesehen wird.<sup>78</sup>

Die Analysen von Feige konzentrieren sich auf die Frage, „wie biographisch-habituelle Gegebenheiten die jeweiligen Präferenzen für bestimmte Unterrichtskonzeptionen induzieren“<sup>79</sup>. Hierfür unterscheidet das Forschungsteam um Feige vier Felder der gelehrten Religion, welche unterschiedliche Dimensionen des Religionsunterrichts abbilden sollen: Lehre, Sprache, Ethos und Raum, eine gewisse Analogie zu Fritz Osers Strängen religiöser Bildung.<sup>80</sup> Die Zuordnung der befragten ReligionslehrerInnen hinsichtlich ihrer Präferenzen für die jeweiligen Dimensionen religiöser Bildung im Kontext ihres biografisch-habituellen Hintergrundes und der gelebten Religion bieten wichtige Erkenntnisse über das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion sowie möglicher Distanzierungsmodi.

In dem Forschungsprojekt soll ebenfalls untersucht werden, inwieweit die biografischen Verläufe der interviewten Lehrkräfte in den berufsbezogenen Überzeugungen

---

<sup>77</sup> Andreas Feige – Bernhard Dressler – Werner Tzscheetzsch (Hg.), *ReligionslehrerIn oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbioграфischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern 2006, 12. (Hervorhebungen: im Original)

<sup>78</sup> Vgl. Andreas Feige u.a., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*, Münster 2000, 178 (Hervorhebungen: im Original).

<sup>79</sup> Vgl. ebd. 199.

<sup>80</sup> Vgl. ebd. 145f.

und Zielprofilen Niederschlag gefunden haben, jedoch soll dabei der Blick stärker auf den Aspekt transformatorischer Bildungsprozesse gerichtet werden.

Lassen sich in den Biografien der polnischstämmigen ReligionslehrerInnen Transformationsprozesse identifizieren, die möglicherweise durch herkunftsbedingte Fremdheitserfahrungen evoziert wurden? Haben Transformationsprozesse Einfluss auf deren gelehrte Religion<sup>81</sup>, in dem Sinne, dass sie ihren Unterricht so gestalten, dass auch ihre SchülerInnen Anlässe zu einem Andersdenken und Anderswerden erhalten oder lässt sich auch hier eine Präferenz für einen versachkundlichenden Religionsunterricht erkennen?

Lassen sich schließlich Erkenntnisse für den Religionsunterricht hinsichtlich des bildenden Potenzials von Fremdheitserfahrungen gewinnen?

Marcin Morawski  
Ruhr-Universität Bochum  
Katholisch-Theologische Fakultät  
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Katechetik, Prof. Dr. Bernhard Grümme  
Universitätsstr. 150  
44801 Bochum  
marcin.morawski(at)rub(dot)de

---

<sup>81</sup> Die gelehrte Religion wird aus den Berichten der untersuchten Lehrkräfte rekonstruiert.

## Junge Menschen sehen! Ihre Perspektive in der (qualitativ-empirisch forschenden) Religionspädagogik stärken

### Abstract

Qualitativ empirische Forschungszugänge können in der Religionspädagogik als etabliert bezeichnet werden. Überraschend ist dabei allerdings, dass junge Menschen als eine wesentliche Ziel- und Akteur\_innengruppe religiöser (Lern-)Angebote im deutschsprachigen Raum eher selten direkt nach ihren subjektiven Konstruktionen gefragt werden. Im folgenden Beitrag wird ein Forschungsstil vorgestellt und theoretisch diskutiert, der die Forschungsperspektive junger Menschen ins Zentrum stellt und in den Forschungsarbeiten der Religionspädagogik in Deutschland bislang noch wenig Beachtung findet. Dabei handelt es sich um das Format der *partizipativen Forschung*. Können für die (qualitativ-empirisch forschende) Religionspädagogik neue Erkenntnisse geliefert werden, indem junge Menschen in einem partizipativen Forschungsprozess zu Wort kommen? Das hier vorgestellte Dissertationsprojekt geht im aktuellen Arbeitsschritt dieser Frage nach.

Qualitative empirical studies can be called a well-established research method in religious education. Surprisingly, young people, being the target group and key users of religious educational concepts, are rarely asked directly about their subjective constructs. In this article, we will introduce and discuss a research method that aims to strengthen the aforementioned research perspective of young people. This method has not, up to now, been used to its full capacity in research papers in the field of religious education in Germany. It is called *participation research*. Is it possible to obtain new results for religious education as an academic discipline by giving young people the chance to speak in a participatory research process? The current work step of the dissertation project that is introduced here will examine this question.

### 1. Einführendes

In der Religionspädagogik werden religiöse Bildungsprozesse junger Menschen überwiegend im Religionsunterricht, aber auch zunehmend an außerunterrichtlichen und außerschulischen Orten in den Blick genommen.<sup>1</sup> In den heterogenen, quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns werden dabei durchaus verschiedene Proband\_innengruppen und ihre spezifischen Perspektiven anvisiert. Hierzu zählen (aber) vor allem Erwachsene, Erziehungsberechtigte oder Lehrer\_innen und (seltener) auch

---

<sup>1</sup> Ein aktuelles Beispiel für den außerunterrichtlichen Bereich ist das Forschungsprojekt *kajuga*, nähere Infos unter [www.kajugaprojekt.de](http://www.kajugaprojekt.de). Das dem Beitrag zugrundeliegende Dissertationsprojekt kann als ein aktuelles Beispiel für Forschungen im außerschulischen Bereich angeführt werden.

die Gruppe junger Menschen, wie z.B. Schüler\_innen.<sup>2</sup> Junge Menschen kommen hierbei, so scheint es bei der Durchsicht der weitläufigen Forschungslandschaft, verhältnismäßig seltener als Expert\_innen ihrer eigenen Lebenswelt in einem Forschungsprozess direkt zu Wort. Dabei wird in der empirisch-arbeitenden Religionspädagogik üblicherweise auf die Forschungsmethoden der Sozialwissenschaften zurückgegriffen – und genau hier lässt sich ein Aufwind eines partizipativen Forschungsstils beobachten<sup>3</sup>, welcher in diesem Artikel vorgestellt wird und der Fragen nach der Beteiligung unterschiedlicher (vor allem auch junger) Akteur\_innengruppen innerhalb eines qualitativ-empirischen Forschungsprozesses aufwirft.

Diese Fragen werden im vorliegenden Beitrag für die religionspädagogische Forschung am Beispiel eines konkreten und dort bislang wenig beachteten Feldes, der katholischen Jugendverbandsarbeit, kontextualisiert. Diese erste Kontextualisierung repräsentiert dabei den aktuellen Arbeitsstand des diesem Beitrag zugrundeliegenden Dissertationsprojektes, welches der Frage nachgeht, welche (religiösen) Räume junge Menschen in der katholischen Jugendverbandsarbeit sehen.

Einleitend werden in diesem Beitrag aber zunächst das Forschungsfeld und verschiedene hier auffindbare Forschungsdesiderate aufgezeigt (Abschnitt 2), um den größeren Bezugsrahmen der Dissertation zu skizzieren. Das Forschungsprojekt möchte dieses Feld mithilfe eines qualitativ-empirischen, auf die Partizipation junger Menschen ausgerichteten Forschungsdesigns erhellen, weswegen die Beteiligung von jungen Menschen an (wissenschaftlichen) Erhebungen im dritten Abschnitt mithilfe verschiedener Begründungslinien fokussiert und für das empirische Arbeiten konkretisiert wird (Abschnitt 3). Im vierten Abschnitt folgt schließlich eine Einführung in den oben schon benannten Forschungsstil des Partizipativen Forschens. Im finalen Abschnitt wird dieser Forschungsstil mit Blick auf zukünftige religionspädagogische Forschung als ein möglicher, neu zu beschreitender Weg reflektiert und als aussichtsreich präsentiert.

## 2. Ein unerforschtes Forschungsfeld: Katholische Jugendverbände

Im deutschen Raum<sup>4</sup> kann das Feld katholischer Jugendverbände aus Sicht der Religionspädagogik als Forschungsfeld mit vielen offenen Fragen und wenigen empirisch

---

<sup>2</sup> Anton Bucher und Hans-Georg Ziebertz können mit ihren Forschungen, die Kinder und Jugendliche in den Blick nehmen, exemplarisch als zwei bekannte katholisch-theologische Forscher angeführt werden.

<sup>3</sup> Vgl. Petra Büker u. a., Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13 (2018) 1, 109–114, hier 109.

<sup>4</sup> Die Dissertation bezieht sich (bislang) auf die Katholische Jugendverbandsarbeit in Deutschland. Diese präsentiert sich sehr heterogen und wurde und wird von staatlichen Rahmenbedingungen mitgestaltet, sodass eine Fokussierung hier naheliegt.

gesicherten Einblicken bezeichnet werden. Dabei handelt es sich vor allem innerhalb der katholischen Kirche in Deutschland um eine Säule kirchlicher Jugendarbeit, der neben der pfarrlichen und offenen Jugendarbeit<sup>5</sup> ein bedeutender Stellenwert eingeräumt werden kann.<sup>6</sup>

Rechtlich verankert in den §§ 11 und 12 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes stellt die Jugendverbandsarbeit einen bedeutenden freien Träger der staatlich gesicherten Kinder- und Jugendhilfe dar.<sup>7</sup> Zugleich ist sie seit vielen Jahrzehnten für einen nicht unerheblichen Anteil junger Menschen ein wichtiger (religiöser) Sozialisationsort: Die Jugendverbandsarbeit, deren Anfänge oft mit der Gründung des Wandervogels zu Beginn des 20. Jahrhunderts gleichgesetzt werden, ist katholischerseits seit 1947 größtenteils im Dachverband „Bund der Deutschen Katholischen Jugend“ (kurz: BDKJ) organisiert. Dieser Dachverband, der der Frage nachgeht, welche Rahmenbedingungen Jugendverbandsarbeit vor Ort benötigt und sich hierfür auf den verschiedenen politischen Ebenen von Kommune über Land bis auf Bundesebene engagiert, spricht von 660 000 Kindern und Jugendlichen, die derzeit durch ihn vertreten werden.<sup>8</sup> Allein diese Zahl zeigt auf quantitativer Ebene auf, dass die Jugendverbandsarbeit wesentlicher Bestandteil der katholischen Kirche in Deutschland ist und sie erzeugt Verwunderung bezüglich der eher randständigen Thematisierung in der (empirisch arbeitenden) katholischen Religionspädagogik.

Die Studien „Jugend im Verband“ (2006) von der Forschergruppe um Katrin Fauser<sup>9</sup> und „Jugend zählt“ (2014) bzw. „Jugend gefragt“ (2016) um Wolfgang Ilg<sup>10</sup> liefern wichtige Einblicke in die evangelische Jugend(verbands-)arbeit in Deutschland und auch Erkenntnisse bezüglich der methodischen Vorgehensweise. Allerdings lässt sich

---

<sup>5</sup> Die Trennung zwischen den verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit kann nicht immer strikt vorgenommen werden. Die Organisationsformen der kirchlichen Jugend(verbands-)arbeit sind sehr heterogen. Es lässt sich die These vertreten, dass die Trennung zwischen verbandlicher und pfarrlicher bzw. auch offener Jugendarbeit aufgehoben wird, wobei dieses eher als (politisches) Phänomen in der Praxis als in der wissenschaftlichen Forschung angesehen werden kann. Die Öffnung der BDKJ Bundesordnung in 2017 (<http://go.wuu.de/8tieh> [abgerufen am 30.04.2018]) lässt sich als Beleg aus der Praxis anfügen. Im Rahmen des Artikels wird diese Trennung aufrechterhalten.

<sup>6</sup> Vgl. Patrik C. Höring, *Jugendlichen begegnen. Arbeitsbuch Jugendarbeit*, Stuttgart 2017, 30–32.

<sup>7</sup> Vgl. Melanie Oechler – Holger Schmidt, Einleitung, in: dies. (Hg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*, Wiesbaden 2014, 7–16, hier 7f.

<sup>8</sup> Vgl. <http://www.bdkj.de/der-bdkj/ueber-uns/> (abgerufen am 30.04.2018):

<sup>9</sup> Katrin Fauser – Arthur Fischer – Richard Münchmeier, *Jugendliche als Akteure im Verband. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der evangelischen Jugend*, Opladen u. a. 2006.

<sup>10</sup> Wolfgang Ilg – Gottfried Heinzmann – Mike Cares (Hg.), *Jugend zählt! Ergebnisse, Herausforderungen und Perspektiven aus der Statistik 2013 zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den Evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg*, Stuttgart 2014; Wolfgang Ilg – Friedrich Schweitzer (Hg.), *Jugend gefragt! Empirische Studien zur Realität evangelischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Baden-Württemberg*, Stuttgart 2016.

ein grundsätzliches Forschungsdesiderat für den Bereich der Jugendverbandsarbeit an dieser Stelle konstatieren<sup>11</sup>, der für die katholische Jugendverbandarbeit noch zugespielt werden kann. Es gibt keine religionspädagogische Studie, die sich empirisch dezidiert mit diesem Feld beschäftigt.<sup>12</sup>

Dabei wären diese Einblicke sinnvoll, um auf die (kirchen-)politischen (An-)Fragen, wie die Jugendverbandsarbeit sich für junge Menschen attraktiv profilieren kann und welchen Mehrwert sie für die Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche hat, Antworten entgegenstellen zu können.

Mit einer „Theologie der Verbände“<sup>13</sup> hat der BDKJ vor drei Jahren ein Konstitutionspapier dazu veröffentlicht, welchen Anteil die katholischen Jugendverbände aus eigener Perspektive am Auftrag der Sendung der Kirche haben. Hierbei handelt es sich um ein normatives Leitbild, welches den Stellenwert von katholischer Jugendverbandsarbeit im Korpus der Kirche aufzeigt. Ebenfalls auf normativer Ebene können die beiden amtskirchlichen Grundlagenwerke für die katholische Jugendverbandsarbeit – der Synodenbeschluss der Würzburger Synode und die 1991 herausgegebenen Leitlinien<sup>14</sup> – angeführt werden. Schon im Synodenbeschluss von 1975 wird klar postuliert, dass junge Menschen in der kirchlichen Jugend(verbands-)arbeit „nicht Objekte, sondern *Subjekte* sind“<sup>15</sup>, was eine wichtige Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung der Jugendverbände damals und heute wie für den hier forschungsmethodisch vorgestellten Weg darstellt (s. Abschnitt 4). Auch wenn aus heutiger Sicht an die Inhalte von 1991 angeknüpft werden kann, darf nach fast 30 Jahren eine (Neu-)Positionierung auf amtskirchlicher Seite erhofft werden. Die von Papst Franziskus für Oktober 2018 ausgerufene Jugendsynode zum Thema „Die Jugendlichen, der Glaube und die Berufungsentscheidung“ stärkt die Hoffnung, dass hier in naher Zukunft auf (internationaler Ebene Aktualisierungen vorgenommen und die Position von Katholischer

---

<sup>11</sup> Vgl. Erik Van Santen, Methodologische und methodische Herausforderungen der Forschungen zu Jugendverbänden, in: Melanie Oechler – Holger Schmidt (Hg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*, Wiesbaden 2014, 289–306, hier 290–293.

<sup>12</sup> Diese Aussage wird aufgrund der bisherigen Recherchen durch die Autorin getroffen. Unter „religionspädagogischer Studie“ werden hier in der Wissenschaft angesiedelte Forschungsprojekte verstanden. Die vielfältigen und durchaus zahlreichen jugendverbandsinternen Erhebungen mit der dazu produzierten „grauen“ Literatur sind gute Auskunftsquellen, entsprechen aber oft nicht den wissenschaftlichen Standards. Beispielsweise sind oftmals die zugrundeliegenden Daten nicht transparent einsehbar. Hinweise auf eventuell übersehene, doch zu diesem Feld veröffentlichte empirische Studien, werden dankend angenommen.

<sup>13</sup> Vgl. Bundesvorstand des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (Hg.), *Der Anteil der Verbände an der Sendung der Kirche. Beitrag zu einer Theologie der Verbände*, Düsseldorf 2015, <http://go.wvu.de/z6e29> (abgerufen am 30.04.2018).

<sup>14</sup> *Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit*, in: Ludwig Bertsch u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg 1976, 277–312; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Leitlinien zur Jugendpastoral*, Bonn 1991.

<sup>15</sup> *Höring, Jugendlichen begegnen* (s. Anm. 6) 59 (Hervorhebung: im Original).

Jugend(verbands-)arbeit für die heutige Zeit näher bestimmt und durch neue Impulse inspiriert wird. Um hier am Status quo der aktuellen Jugendverbandslandschaft anzuknüpfen, scheint eine empirische Erhellung des bislang noch wenig beleuchteten Feldes auch hierfür sinnvoll.

Zudem sehen sich die Jugendverbände immer wieder Anfragen aus dem eigenen Verbandsleben gegenüber: Jugendverbände sehen sich qua ihrer ureigener Prinzipien – die mit den sieben Schlagwörtern Selbstorganisation, Demokratie, Partizipation, Ehrenamtlichkeit, Christlicher Glaube, Lebensweltbezug und Freiwilligkeit<sup>16</sup> konkretisiert werden können – herausgefordert, zukunftsfähig zu bleiben und attraktiv für junge Menschen zu sein. Neben diesem Anspruch der zeitgemäßen und an den Interessen der jungen Menschen orientierten Ausrichtung werden in der jüngeren Zeit zudem unterschiedliche Problemanzeigen innerhalb der Jugendverbandsarbeit benannt, wie bspw. der Mitgliederschwund aufgrund fehlender Freizeit durch die (Ganztags-)Schule.<sup>17</sup> Die Problemanzeigen werden je nach Verband unterschiedlich stark artikuliert und können als (noch) weitgehend empirisch unbestätigt angesehen werden.

Im Vorangegangenen konnten verschiedene Forschungsdesiderate und die Relevanz für eine empirische Auseinandersetzung mit dem Feld Katholischer Jugendverbände aufgezeigt werden. Das an der TU Dortmund angesiedelte aktuelle Dissertationsprojekt der Autorin möchte einen Auftakt leisten, bei dem junge Menschen durch eine qualitativ-empirische Erhebung explizit mit ihren subjektiven Konstruktionen zu ihrem Verbandsleben wahrgenommen werden. Die Ausgestaltung dieses Forschungsprojektes wird im weiteren Verlauf des Beitrags ausdifferenziert und im Folgenden zunächst hinsichtlich der normativen Ausgangsposition skizziert.

### 3. Beteiligung von jungen Menschen an (wissenschaftlichen) Erhebungen

Junge Menschen sind Ziel- und Akteur\_innengruppe der gerade skizzierten katholischen Jugendverbandsarbeit und des hier vorgestellten Dissertationsprojektes. Diese Personengruppe wird in einem ersten Schritt zunächst definiert. Anschließend wird ihre Beteiligung an (wissenschaftlichen) Erhebungen thematisiert.

Alltagssprachlich wird häufig der Begriff „Jugendliche“ zur Beschreibung der Ziel- und Akteur\_innengruppe von Jugendverbänden verwendet. Dabei ist nach der gesetzlichen Definition mit „Jugendlichen“ die Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen gemeint. Die Forschung zu Verbänden hat aber zum einen gezeigt, dass Kinder vermehrt Ziel-

---

<sup>16</sup> Zusammengefasst z.B. im Beschluss der BDKJ-Hauptversammlung 2017: <http://go.wvu.de/ecnl5>, (abgerufen am 30.04.2018).

<sup>17</sup> Vgl. Höring, Jugendlichen begegnen (s. Anm. 6) 31.

gruppe und Teilnehmende jugendverbandlicher Angebote sind.<sup>18</sup> Zum anderen geben Verbände oftmals entweder keine Altersbegrenzung oder eher eine Altersgrenze bis 28 Jahre an und fokussieren sich nicht nur auf die 14- bis 17-Jährigen. In diesem Beitrag und auch in dem zugrundeliegenden Dissertationsprojekt wird aus diesem Grund vorrangig mit dem Begriff „junge Menschen“ gearbeitet. Dabei wird der gesetzlichen Definition der Personengruppe „junger Menschen“ gefolgt, wobei diese um eine soziologische Betrachtungsweise erweitert wird: In Deutschland ist die Bezeichnung „junge Menschen“ der gesetzliche Oberbegriff für die Personengruppe der Kinder, Jugendlichen und jungen Volljährigen<sup>19</sup>, welcher damit eine Altersgrenze von 27 Jahren festlegt. Aktuelle Veröffentlichungen im Bereich der Jugendforschung zeigen, dass mittlerweile von einer Ausweitung der Jugendphase gesprochen werden kann, sodass mit „junge Menschen“ berechtigterweise auch die Personen bezeichnet werden können, die älter als 26 Jahre, aber noch der Lebensphase „Jugend“ zuzurechnen sind.

Diese Personengruppe der „jungen Menschen“ wird mittlerweile vielfältig an (wissenschaftlichen) Erhebungen beteiligt. Als ein prominentes und aktuelles, aus dem nicht-wissenschaftlichen Bereich kommendes Beispiel kann die vom Vatikan initiierte, oben schon erwähnte Erhebung zur Vorbereitung der Jugendsynode angeführt werden. Der Papst hat in seinem Vorbereitungsschreiben vom 13. Januar 2017 zu der in Abschnitt 2 bereits erwähnten Synode Personen im Alter von 16 bis 29 Jahren auf der ganzen Welt angesprochen und um ihre Beteiligung an den Vorbereitungsfragen der Synode geworben. Hierfür stand u. a. von März bis Dezember 2017 ein Online-Fragebogen zur Verfügung. Dieser (neue) Weg der Kirche deckt sich mit den Entwicklungen in der Wissenschaft:

Es lässt sich feststellen, dass sich die Haltung von Forschenden gegenüber jungen Forschungsproband\_innen geändert hat. Entgegen einer lange vertretenen skeptischen Einschätzung bspw. bezüglich junger Menschen als Interviewpartner\_innen<sup>20</sup>, lautet ein aktuelles Fazit aus der method(olog)ischen Diskussion zur Forschung mit Kindern und Jugendlichen, dass „eine Präferenz dafür besteht, in empirischen Forschungsvorhaben über Heranwachsende diese selbst in die Untersuchung mit einzubeziehen“<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Vgl. Gunda Voigts, *Kinder in Jugendverbänden. Eine empirische Untersuchung zu Strukturen, Konzepten und Motiven im Kontext der gesellschaftlichen Debatte um Inklusion*, Opladen u. a. 2015.

<sup>19</sup> Kinder sind die Personen, die maximal das 13. Lebensjahr abgeschlossen haben, Jugendliche werden definiert über das Alter von 14 bis 17 Jahre, ab dem vollendeten 18. Lebensjahr gilt man bis 26 als „junger Volljähriger“ (vgl. § 7 SGB VIII).

<sup>20</sup> Vgl. Heike Deckert-Peaceman – Cornelia Dietrich – Ursula Stenger, *Einführung in die Kindheitsforschung*, Darmstadt 2010, 69.

<sup>21</sup> Julia Heinen – Susanne König, *Befragungen von Kindern und Jugendlichen*, in: Nina Baur – Jörg Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden 2014, 775–780, hier 776.

Als zentral für das heutige Bild von Kindern und Jugendlichen, auch für das vorgestellte Forschungsprojekt, kann die UN-Kinderrechtskonvention, offiziell *Convention on the Rights of the Child* (kurz: CRC), aus dem Jahr 1989 angeführt werden. In der Konvention, der die Bundesrepublik Deutschland seit 2010 uneingeschränkt zustimmt, heißt es in §12 Abs. 1, dass die Meinung von Kindern dezidiert zu berücksichtigen sei. Dabei wird vorausgesetzt, dass das Kind fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden. Dieser normative Rahmen kann als richtungweisend, auch für die Beteiligung und Berücksichtigung in Forschungsprozessen angesehen werden. Diesem normativen Leitbild wird in dem vorgestellten Dissertationsprojekt nachgespürt: Es wird angenommen, dass junge Menschen mit ihrer Perspektive neue gewinnbringende Erkenntnisse liefern können. Dabei wird von der in der qualitativ-empirischen Forschung gängigen *Maxime* ausgegangen, „sich so weit als möglich auf die Perspektive der befragten Personen einzulassen“<sup>22</sup> und das Erhebungsmaterial dementsprechend anzupassen.<sup>23</sup> Dieses Anliegen gewinnt im Kontext von Erhebungen mit jungen Menschen oder anderen Personengruppen, die eine von der Forschergruppe grundlegend andere Ausgangslage mit in den Forschungsprozess einbringen, an Bedeutung, da hier von einer größeren Diskrepanz zwischen Forscher\_innen und Akteur\_innen ausgegangen werden kann. Eine Beteiligung dieser Art an der Entwicklung der Forschungsmethodik kann hier anschlussfähig sein und ermöglicht den jungen Menschen, ihre Perspektive schon früh in den Forschungsprozess einzubringen und diesen für sie passend mitzugestalten.

Es können zwei weitere Begründungslinien angeführt werden, die das Anliegen stärken, junge Menschen umfassend an der empirischen Arbeit im Bereich der Jugendverbände zu beteiligen:

I) Für das Feld der (Katholischen) Jugendverbände stellt sich grundlegend die Frage, wie Forschung hier gelingen kann. In dem 1991 herausgegebenen, bis heute einzigen Handbuch zur Jugendverbandsarbeit wird die Auffassung vertreten, es bestehe eine Distanz von Jugendverbandsarbeit und Forschung.<sup>24</sup> Diese kritische Verhältnisbestimmung wird zwar von Andreas Thimmel, Leiter des Forschungsschwerpunktes *Non-formale Bildung* der TH Köln, in seinem Beitrag „Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Jugendverbandsforschung“ (2014) zurückgewiesen und eine grundsätzli-

---

<sup>22</sup> Burkard Porzelt, *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: ders. – Ralph Güth (Hg.), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte*, Münster 2000, 63–81, hier 64.

<sup>23</sup> Für die Forschung mit jungen Menschen werden z.T. sehr konkrete Rahmenbedingungen, die zu beachten seien, benannt, vgl. Heinen – König, *Befragung von Kindern und Jugendlichen* (s. Anm. 23) 777f.

<sup>24</sup> Vgl. Lothar Böhnisch – Hans Gängler – Thomas Rauschenbach, *Jugendverbände und Wissenschaft*, in: dies. (Hg.), *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*, Weinheim u. a. 1991, 162–171, hier 162–164.

che Annäherung festgestellt.<sup>25</sup> Er zeigt aber auch deutlich auf, dass Forschung und Praxis in diesem Feld sensibel aufeinander abzustimmen sind. Der von ihm hierfür klar favorisierte Weg, die sogenannte „Praxisforschung“, ist ein Ansatz innerhalb des Spektrums partizipativen Forschens.<sup>26</sup> Dieses Plädoyer von Thimmel kann als Votum für ein partizipativ-angelegtes Forschungsvorgehen im Bereich der katholischen Jugendverbandsarbeit gesehen werden kann, das in Abschnitt 4 genauer beschrieben wird.

II) Die von der Kindertheologie inspirierte, sich in den letzten Jahren zunehmend entwickelnde und konstituierende Jugendtheologie, in dessen Horizont sich das Dissertationsprojekt einordnen möchte, zeigt eine der UN-Kinderrechtskonvention entsprechende Haltung. Junge Menschen werden als Gruppe gesehen, die sich durch eine eigenständige Rationalität und Reflexivität auszeichnet, die es dezidiert zu beachten gilt. Der normative Anspruch einer Anerkennung des Subjektstatus von jungen Menschen wird dabei aber in der konkreten Ausgestaltung jugendtheologischer Forschungspraxis noch wenig nachgekommen, wenngleich aber z.T. schon eingefordert<sup>27</sup>. Dieser Forderung schließt sich die Autorin an, denn verschiedene Ausarbeitungen zur Lebensphase „Jugend“ kommen zu dem Schluss, dass „das Ernstnehmen von Jugendlichen als wirkliche Subjekte eine Grundvoraussetzung für eine gelingende (auch religiöse) Sozialisation darstellt“<sup>28</sup>. Es ist deshalb berechtigt, sich dezidiert für ein Ernstnehmen Jugendlicher als Subjekte in allen kirchlichen Bezügen<sup>29</sup>, auch in der dazugehörigen Forschungsmethodologie, auszusprechen.

Partizipatives Forschen kann als Versuch gesehen werden, diesem Anspruch gerecht zu werden. Diese Forschungsstrategie nimmt zum einen die im Interesse der Forschung stehenden Gruppen als Forschungssubjekte wahr. Zum anderen hat sie das Anliegen, auf Forschung bezogene Laien darin zu befähigen, sich eine Meinung über die Forschung zu bilden und diese aktiv mitzugestalten. Der nächste Abschnitt führt in diesen Forschungsstil ein.

---

<sup>25</sup> Vgl. Andreas Thimmel, Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Jugendverbandsforschung, in: Melanie Oechler – Holger Schmidt (Hg.), *Empirie der Kinder- und Jugendverbandsarbeit. Forschungsergebnisse und ihre Relevanz für die Entwicklung von Theorie, Praxis und Forschungsmethodik*, Wiesbaden 2014, 269–287, hier 271.

<sup>26</sup> Vgl. Hella von Unger, *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*, Wiesbaden 2014, 22–27.

<sup>27</sup> Bert Roebben, International Developments in Youth Ministry Research: A Comparative Review, in: *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 107 (2012) 2, 192–206, hier 194.

<sup>28</sup> Höring, *Jugendlichen begegnen* (s. Anm. 6) 223.

<sup>29</sup> Vgl. ebd. 290.

#### 4. Partizipatives Forschen als grundlegender Forschungsstil

„Nicht Forschung *über* Menschen und auch nicht *für* Menschen, sondern Forschung *mit* Menschen – dies ist der Anspruch und die grundlegende erkenntnistheoretische Position von partizipativer Forschung.“<sup>30</sup>

Unter den Begriff „Partizipative Forschung“ werden verschiedene Forschungsdesigns gefasst, die sich in (mehr oder weniger großen) Nuancen unterscheiden, wie z. B. in der Frage danach, ob konkrete Veränderungen der Praxis anvisiert werden oder nicht.<sup>31</sup> Diese können letztendlich aber unter dem Anliegen vereint werden, die im Forschungsinteresse stehende Personengruppe als Subjekte der Forschung am Forschungsprozess zu beteiligen.

Der partizipative Forschungsstil wird dabei hauptsächlich auf das weite Feld der Aktionsforschung<sup>32</sup> zurückgeführt, wobei sich dieser letztendlich nicht eindeutig aus einer Traditionslinie herleiten lässt.<sup>33</sup> Diese differenten Einflüsse können mit dem komplexen Wurzelsystem eines Baumes verglichen werden – die aktuellen Anwendungsgebiete<sup>34</sup> dieses Forschungsstils, u. a. Teilhabeforschung oder auch Stadtplanung, dann analog mit einer üppigen Baumkrone mit vielen Verästelungen.<sup>35</sup>

In den verschiedenen ‚Ästen‘ des Forschungsbaumes, wo partizipativ angelegtes (Forschungs-)Vorgehen Anwendung findet, haben sich verschiedene (Stufen-)Modelle etabliert, um zu beschreiben, wie partizipative Projekte aussehen können.<sup>36</sup> Diese Modelle sind zumeist an die schon 1969 von Sherry R. Arnstein vorgestellte achtstufige „Ladder of Citizen Participation“<sup>37</sup> angelehnt. Auf die von der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation (DVfR) und der Deutschen Gesellschaft für Rehabilitationswissenschaften (DGRW) 2014 herausgegebene Matrix<sup>38</sup>, die explizit Partizipation in

<sup>30</sup> Jarg Bergold – Stefan Thomas, Partizipative Forschung, in: Günter Mey – Katja Mruck (Hg.), Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie, Wiesbaden 2010, 333.

<sup>31</sup> Vgl. von Unger, Partizipative Forschung (s. Anm. 28) 13–34.

<sup>32</sup> Eine Einführung in das Feld der Aktionsforschung liefert Martin Dege, Aktionsforschung, in: Denise Heseler u. a. (Hg.), Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung. Zur Unberechenbarkeit des Subjekts, Wiesbaden 2017, 317–348.

<sup>33</sup> Vgl. Bergold – Thomas, Partizipative Forschung (s. Anm. 32) 335.

<sup>34</sup> Eine Übersicht über die Anwendungsbereiche zeigen Bergold – Thomas, Partizipative Forschung (s. Anm. 32) auf Seite 335.

<sup>35</sup> Eine differenzierte Auf- und Ausarbeitung dieses „Baumes“ kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, sondern erst in einem ersten Teil der Dissertation der Autorin.

<sup>36</sup> Vgl. z. B. Gesundheit Berlin (Hg.): Dokumentation 13. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit, Berlin 2007, 2–4, <http://go.wvu.de/kcqxw> (abgerufen am 30.04.2018) oder auch Erik Farin-Glattacker u. a., Partizipation an der Forschung – eine Matrix zur Orientierung, 2014, [http://www.dgrw-online.de/files/matrix\\_ef\\_1.pdf](http://www.dgrw-online.de/files/matrix_ef_1.pdf) (abgerufen am 30.04.2018).

<sup>37</sup> Sherry R. Arnstein, A Ladder of Citizen Participation, in: Journal of the American Planning Association 35 (1969) 4, 216–224.

<sup>38</sup> Farin-Glattacker, Partizipation an der Forschung (s. Anm. 38) 6.

Forschungsprozessen aufgliedert, wird hier auszugsweise zurückgegriffen, um zu verdeutlichen, wie partizipatives Forschen ausgestaltet werden kann:

Matrix zur Beteiligung Betroffener<sup>4</sup> an Forschung

Art der Beteiligung→ Forschungsprozess ↓	keine Beteiligung	Beratung	Mitwirkung (mehr als nur beratend, aber noch nicht gleichberechtigt)	Zusammenarbeit (gleichberechtigt)	Steuerung (Initiative durch die Betroffenen)
<b>Bestimmung von Forschungsbedarf</b>	Forschungsbedarf wird formuliert, ohne Betroffene einzubeziehen	Betroffene nehmen beratend an einem Fachgespräch teil	Betroffene nehmen als ExpertInnen an Fachgesprächen teil	Forschungsbedarf wird gleichberechtigt zwischen Betroffenen und Forschern/Förderern abgestimmt	Betroffene schreiben ein Forschungsprogramm aus

Die Matrix, welche für die weiteren Schritte im Forschungsprozess „Projektplanung, Antragstellung“, „Begutachtung und Förderentscheidung“, „Projektdurchführung“ und „Publikation und Umsetzung“ ebenfalls hinsichtlich der fünf verschiedenen Arten der Beteiligung ausdifferenziert wurde, zeigt, dass im Rahmen von partizipativem Forschen verschiedene *Arten der Beteiligung* angestrebt und realisiert werden können. Laut den Autor\_innen der Matrix kann von einem partizipativ bestimmten Forschungsbedarf gesprochen werden, sobald „keine Beteiligung“ in mindestens einer Phase des Forschungsprozesses überwunden wurde. Für die Phase der Festlegung des Forschungsstandes hieße das, dass ein Hinzuziehen der „Betroffenen“ in beratender Funktion schon partizipativ wäre. Diese Form der Beteiligung würde allerdings bei Arnstein lediglich als Vorstufe von Partizipation bezeichnet werden. An diesem Beispiel kann aufgezeigt werden, dass „partizipative Forschung“ als divers bezeichnet werden kann und eine forschungsprojektspezifische Konkretisierung nötig ist. Diese steht für die von der Autorin anvisierte Dissertation weitgehend aus, da sie, wie für den Forschungsstil üblich, beim partizipativen Forschen in Zusammenarbeit mit den jungen Menschen erfolgen wird. Über das geplante Vorgehen, wie diese Zusammenarbeit ausgestaltet sein soll, kann ein grober Überblick gegeben werden:

Zu den ersten Fachgesprächen werden junge Menschen katholischer Jugendverbände als Expert\_innen zur Festlegung des genauen Forschungsgegenstandes eingeladen und nach ihrer Meinung zum aktuellen Forschungsbedarf in diesem jugendpastoralen Feld befragt. Demnach wird mindestens die „Mitwirkung“ (s. Matrix) dieser Akteur\_innengruppe von Beginn an im Forschungsprozess anvisiert. Die Auswahl der konkreten Erhebungsmethoden wird aus dem Methodenrepertoire der Sozialwissenschaften, ebenfalls in Zusammenarbeit mit den jungen Menschen, erfolgen. Hierfür bedarf es zunächst einer „Befähigung“ der jungen Menschen: Sie müssen in die Lage versetzt werden, aus einem Methodenpool zu schöpfen und diesen kreativ weiterentwickeln zu können. Hierfür werden sie in Methoden der qualitativen Forschung geschult. Nach einer gemeinsamen Erhebungsphase im Feld Katholischer Jugendverbände, die sowohl von den jungen Menschen als auch von der Forscherin absolviert wird, werden die Ergebnisse in gemeinsamen Workshops ausgewertet und miteinan-

der diskutiert. Hierbei spielen die kontinuierliche (Selbst-)Reflexion und Analyse von Machtstrukturen eine bedeutende Rolle.

Diese kontinuierliche Reflexion, wer, wann, wo, wie mitwirken kann und möchte<sup>39</sup>, ist fortlaufend nötig und wird über den Forschungsprozess hinweg zeigen, welche Stufen von Partizipation wirklich erreicht werden können. Sie kann als ein Wesensmerkmal und zugleich Gütekriterium partizipativen Forschens gesehen werden, wobei vor allem zu den Gütekriterien partizipativer Forschung aktuell eine rege Debatte in der Wissenschaft festzustellen ist.

Mit Rekurs auf die letzten Jahre kann konstatiert werden, dass partizipative Forschungsansätze international „lebendig diskutiert und weiterentwickelt“<sup>40</sup> werden und sie auch im deutschsprachigen Raum wieder<sup>41</sup> „en vogue“ zu sein scheinen<sup>42</sup>, wenngleich die Auseinandersetzung mit diesem partizipativen Forschungsstil durchaus als kritisch, z.T. sogar als skeptisch bezeichnet werden kann. Die kritische Auseinandersetzung mit diesem Forschungsstil wird im Dissertationsprojekt einen wesentlichen Stellenwert einnehmen. Im Folgenden soll es vor allem resümierend darum gehen, wieso die partizipative Forschung einen Mehrwert für die Religionspädagogik erzeugen kann.

## 5. Partizipatives Forschen als ein Weg zukünftiger religionspädagogischer Forschung?

Der vorgestellte partizipative Forschungsstil kann nach bisherigem Stand als vielversprechend für die qualitativ-empirische Erforschung des noch wenig erkundeten Feldes Katholischer Jugendverbände angesehen werden, da die Auseinandersetzung mit den Forschungsfeldern der Jugendverbandsarbeit und im Bereich der (religionspädagogischen) Jugendforschung die Beteiligung junger Menschen durchaus befürworten (vgl. Abschnitt 3). Die normative Ausrichtung des Forschungsstils passt zu dem aufgezeigten, sich wandelnden Verständnis bzgl. der Beteiligung junger Menschen an Forschungsprozessen und zudem zur normativen Ausrichtung des Forschungsfeldes. Jun-

---

<sup>39</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass ein partizipatives Verfahren nur so weit realisiert werden kann, wie die „Betroffenen“ auch partizipieren möchten.

<sup>40</sup> Hella von Unger – Michael T. Wright, Vorwort, in: dies. (Hg.), *An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis: Dokumentation einer Tagung zu partizipativer Forschung in Public Health*, Berlin 2008, 7, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-259306> (abgerufen am 30.04.2018).

<sup>41</sup> Nach einer Hochphase im Anschluss an die 1968er konnte um die 1990er-Jahre davon gesprochen werden, dass dieser Forschungsstil zum Erliegen gekommen ist, vgl. Herbert Altrichter, *Die Debatte um Aktionsforschung in der deutschsprachigen Bildungsforschung – Geschichte und aktuelle Entwicklungen*, in Unger – Wright, *Tagungsdokumentation* (s. Anm. 42) 29–57, hier 34f.

<sup>42</sup> Allein im Zeitraum von Herbst 2017 bis April 2018 konnten fünf Veranstaltungen im wissenschaftlichen Kontext mit expliziter Ausschreibung zur Auseinandersetzung mit der Thematik von der Autorin für den deutschsprachigen Raum ausgemacht und z. T. besucht werden.

ge Menschen engagieren sich im Jugendverband und sind Gestalter\_innen ihrer Lebenswelt. Die in Abschnitt 2 aufgezählten Grundprinzipien – hier vor allem die beiden Prinzipien „Partizipation“ und „Lebensweltbezug“ – können mit einem partizipativen Forschungsstil eingeholt und deutlich besser realisiert werden als mithilfe klassischer Forschungsdesigns.

Anders als im schulischen oder familiären Kontext kann in der katholischen Jugendverbandsarbeit von einem Setting ausgegangen werden, in dem durch die angestrebten demokratischen Strukturen auf Augenhöhe und durch die nicht vorhandene Leistungsbewertung die Freiheit der Teilnehmenden größer und nicht so sehr von Machtstrukturen und/oder Erwünschtheitsprozessen überlagert ist. Dieses ist für partizipatives Forschen eine wichtige Grundlage, welche es durch eine kritische Reflexion während des gesamten Forschungsprozesses zu prüfen gilt und sicherlich auch auf Grenzen stoßen wird. Es darf aber aufgrund der spezifischen Strukturen dieses non-formalen Bildungsbereiches der Jugendverbandsarbeit, welche in der Dissertation dezidiert dargestellt werden, davon ausgegangen werden, dass partizipatives Forschen hier sowohl neue inhaltliche als auch forschungsmethod(olog)ische Erkenntnisse liefern wird.

Das Dissertationsprojekt möchte demnach das unerforschte jugendpastorale Feld der Katholischen Jugendverbände durch das Wahrnehmen der Perspektive der jungen Menschen, die sich hier zugehörig fühlen, mithilfe eines partizipativ-angelegten Forschungsdesigns erhellen und zugleich einen kritischen Blick auf den partizipativen Forschungsstil richten.

Diese kritische Auseinandersetzung erscheint für die (empirische) Religionspädagogik vor allem aus zwei Gründen ertragreich:

Zum einen wird damit an einen aktuellen Diskurs in den Sozialwissenschaften angeschlossen (vgl. Abschnitt 4) und eine (gemeinsame) Weiterentwicklung der qualitativ-empirischen Forschung vorangetrieben. Die Frage nach *Gegenstandsangemessenheit* muss sich beispielsweise jedes qualitativ-empirische Forschungsprojekt stellen – partizipative Forschung versucht dieses auf einem neuen Weg einzulösen.

Zum anderen können in der Auseinandersetzung mit dem partizipativen Forschungsstil und den neu dazu gesammelten Erfahrungswerten Erträge auch für die Weiterentwicklung und -etablierung der Kinder- und Jugendtheologie erwartet werden. Das im Eingang von Abschnitt 4 aufgeführte Zitat thematisiert und verdeutlicht die Fokussierung auf Forschung *mit* Menschen, statt *über* und *für*, und zeigt hier, dass verschiedene Formen der Forschung wahrgenommen werden. Die Unterteilung erinnert an den Dreiklang der in der Kinder- und auch Jugendtheologie vertretenen Formel, auch wenn es sich in dem jeweils ersten Aspekt – Forschung *über/mit/für* Menschen und Theologisieren *von/mit/für* Kinder bzw. Jugendliche – unterscheidet. Beiden wissenschaftlichen Strängen ist gemein, dass sie ein bestimmtes Bild von Kindern bzw. Jugendlichen haben, das auch ein *mit* vorsieht, welches lange Zeit nicht mitgedacht

wurde. Es ist in den letzten Jahren eine rege Theoriediskussion zum method(olog)ischen Vorgehen partizipativer Forschung entstanden, die in ihrer Bearbeitung der an sie gerichteten Anfragen auch gewinnbringend für die Auseinandersetzung mit den Anfragen sein kann, die an die Kinder- und Jugendtheologie gerichtet werden.

Die anvisierte partizipativ angelegte Forschung möchte in doppelter Weise und gemeinsam mit den jungen Menschen schauen, welche neuen Wege sich hier zeigen: Es wird kritisch der Frage nachgegangen, ob und wie<sup>43</sup> dieses ein method(olog)ischer Weg sein kann, um die Perspektiven junger Menschen in der Religionspädagogik zu stärken, und zugleich wird das Feld katholischer Jugendverbände erforscht. An die in der Überschrift des Beitrags angeführte normative Ausgangslage anknüpfend – „Junge Menschen sehen!“ – wird in dem hier vorgestellten Dissertationsprojekt den Fragen „Welche (religiösen) Räumen sehen junge Menschen im Verband?“ und „Wie kann ihre Perspektive erschlossen werden?“ nachgegangen.

Laura Otte, M. Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie der TU Dortmund

Emil-Figge-Str. 50

42277 Dortmund

Tel.: +49 (0) 231 755 65 03

[laura.otte\(at\)tu-dortmund\(dot\)de](mailto:laura.otte(at)tu-dortmund(dot)de)

---

<sup>43</sup> Dieser Weg wird von anderen (internationalen) Autoren ebenfalls schon angeführt – Geir Afdal (Norwegen) schlägt ihn beispielsweise für die Erforschung des Religionsunterrichts vor (vgl. Geir Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice*, Münster u. a. 2010) –, allerdings wurden in der Recherche durch die Autorin bislang keine entsprechenden Forschungsdesigns im deutschen Raum gefunden, die als partizipative Forschung im religionspädagogischen Kontext durchgeführt wurden. Auch hier ist die Autorin des Beitrags dankbar für Hinweise.

## **Religionspädagogische Analysen zur Opferthematik Untersuchungen zwischen den Deutungen Jugendlicher und neuerer systematisch-theologischer Konzepte**

### Abstract

Trotz seiner anthropologischen, pädagogischen und theologischen Relevanz findet die Opferthematik innerhalb der Religionspädagogik bisher kaum Berücksichtigung. Diese Forschungslücke soll mit dem vorgestellten Projekt geschlossen werden. Empirisch erhobene und ausgewertete Vorstellungen von Jugendlichen zur Thematik werden mit Opferkonzepten zweier neuerer systematisch-theologischer Entwürfe in Verbindung gebracht. Von besonderem Interesse ist dabei jeweils das Zueinander von lebensweltlicher Verankerung, anthropologischen Annahmen und theologischen Überlegungen. Auf Basis der Ergebnisse des Vergleichs werden entscheidende Erkenntnisse in verschiedenen religionspädagogischen Feldern auf verschiedenen Ebenen gewonnen.

Despite its anthropological, pedagogical and theological topicality, the concept of 'Opfer' has so far received surprisingly little attention within religious education. The here presented project aims to close this research gap. Empirically collected and analysed notions of youths on the idea of 'Opfer' will be compared with two exemplary concepts of 'Opfer' within current systematic theology. Of particular interest is the connection between real-life background and anthropological as well as theological aspects. Based on the results of this comparison, important insights can be gained for various religious pedagogical fields and on different levels.

### 1. (Gesellschaftliche) Einordnung der Projektthematik

Die Opferthematik ist gesellschaftlich und theologisch von besonderer Relevanz und in der gegenwärtigen Welt (neu) präsent. Opfererfahrungen und der Diskurs über diese sind komplex und widersprüchlich und auf unterschiedliche, aber wirkmächtige Weise im Alltagsleben der westlichen Welt gegenwärtig: Evans spricht von der „primacy of victimhood in the formation of contemporary American culture and identity“<sup>1</sup>. In Europa zeigt sich ein massiver Anstieg an Viktimisierungserfahrungen, einerseits durch die Zunahme von Flucht- und Migrationsphänomenen<sup>2</sup>, andererseits durch die Angst der autochthonen Bevölkerung, dadurch Nachteile zu erleiden oder zum

---

<sup>1</sup> Richard J. Evans, *Rituals of Retribution. Capital Punishment in Germany 1600–1987*, Oxford 1996, xiv.

<sup>2</sup> Vgl. Elena Fiddian-Qasimiyeh u.a. (Hg.), *The Oxford Handbook of Refugee & Forced Migration Studies*, Oxford 2014; Sigrid Scheifele (Hg.), *Migration und Psyche. Aufbrüche und Erschütterungen*, Gießen 2008.

Opfer von Terroranschlägen zu werden<sup>3</sup>. Im politischen Geschehen werden polemische Auseinandersetzungen auf Kosten von bestimmten Feindbildern geführt, gleichzeitig aber auch Opfernarrative bewusst eingesetzt.<sup>4</sup> Phänomene von Selbststilisierungen als Opfer lassen sich sowohl individuell als auch kollektiv finden, da der Opferstatus im Kontext westlicher Kultur oft einen Vorteil (zumindest moralischer Qualität) mit sich zu bringen vermag.<sup>5</sup> So lässt sich unsere Gesellschaft gar als „victimhood culture“<sup>6</sup> beschreiben und eine umfassende „Opferversessenheit“<sup>7</sup> konstatieren. Neben dem instrumentalisierenden Einsatz findet sich aber auch Sensibilität für Menschen, die zum Opfer werden. Diese zeigt sich – allerdings auch neben gegenläufigen Tendenzen – beispielsweise in Missbrauchszusammenhängen und im Kontext von Flucht und Migration als klare Solidarisierung mit bzw. im Einsatz für Opfer.<sup>8</sup> Auf einer grundsätzlichen Ebene ist Leben nicht ohne Einsatz füreinander und das Bringen von Opfern denkbar.<sup>9</sup>

Die Präsenz von Opfererfahrungen und die Auseinandersetzung mit ihnen lassen sich an vielfältigen künstlerischen Neu-Inszenierungen des Opfermotivs und modernen Opfermythen ablesen.<sup>10</sup> Auf vielfältige Weise sind Jugendliche mit Opfern in Familie,

---

<sup>3</sup> Eine Nachwahlbefragung zu einer lokalen Wahl im Herbst 2015 in einem Bundesland in Österreich zur Flüchtlingssituation und der längerfristigen Integration von Zuwanderer\_innen weist 53% Besorgte, 26% Zuversichtliche und 17% Verärgerte (4% ohne Deklaration) auf. Vgl. <http://go.wvu.de/wvilu> (abgerufen am 20.01.17).

<sup>4</sup> Exemplarisch dafür: K. Erik Franzen – Martin Schulze Wessel (Hg.), *Opfernarrative. Konkurrenzen und Deutungskämpfe in Deutschland und im östlichen Europa nach dem Zweiten Weltkrieg*, München 2012; exemplarisch für die Debatte um die Einordnung der Shoa: Jean-Michel Chaumont, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris 1997.

<sup>5</sup> Vgl. Daniele Giglioli, *Critica della vittima. Un esperimento con l'etica*, Mailand 2014.

<sup>6</sup> Bradley Campbell – Jason Manning, *Microaggression and Moral Cultures*, in: *Comparative Sociology* 13 (2014) 6, 692–726, 692.

<sup>7</sup> Kirstin Breitenfellner, *Wir Opfer. Warum der Sündenbock unsere Kultur bestimmt*, München 2013, 13.

<sup>8</sup> Ein Hinweis darauf sind Publikationen, die sich dem Umgang mit erlebten Traumata von Fluchterfahrungen widmen, wie: Fred Bemerk – Rita Chi-Ying Chung, *Counseling Immigrants and Refugees*, in: Paul B. Pedersen u. a. (Hg.), *Counseling Across Cultures*, Thousand Oaks/CA 2016, 323–346; Serfiraz Demir, *Beratung nach Flucht und Migration. Ein Handbuch zur psychologischen Erstbetreuung von Geflüchteten*, Potsdam 2015; Robert E. Feldmann – Günther H. Seidler (Hg.), *Traum(a) Migration. Aktuelle Konzepte zur Therapie traumatisierter Flüchtlinge und Folteropfer*, Gießen 2013; David Zimmermann, *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*, Gießen 2012.

<sup>9</sup> Diese Argumentation stark macht z. B. Arnold Angenendt, *Die Revolution des geistigen Opfers. Blut – Sündenbock – Eucharistie*, Freiburg u. a. 2011, v. a. 124–126, 131.

<sup>10</sup> Grundlegende Überlegungen zu ‚modernen Opfermythen‘ bietet: Hans-Martin Gutmann, *Die tödlichen Spiele der Erwachsenen. Moderne Opfermythen in Religion, Politik und Kultur*, Freiburg/Br. 1995, 266; spezifisch mit Film setzt sich auseinander: John C. Lyden, *Film as Religion. Myths, Morals, and Rituals*, New York/London 2003, v. a. 83–94. Die Auseinandersetzung mit Opfermythen in aktuellen Büchern und Filmen erfolgt immer wieder anhand konkreter Beispiele. Exemplarisch dafür: Costica Bradaton – Camil Ungureanu (Hg.), *Cinema and Sacrifice*,

Freundeskreis und Medien konfrontiert. Sie gebrauchen den Begriff als Schimpfwort<sup>11</sup>, machen die Erfahrung, selbst zum Opfer zu werden – gerade im Schulkontext<sup>12</sup> –, aber auch, dass andere Menschen sich für sie einsetzen und Opfer für sie bringen.<sup>13</sup> Die „Idee des Opfers“ stellt „eine anthropologische Konstante“<sup>14</sup> dar, in der sich Erfahrungen des Ausgeschlossenwerdens und des Einsatzes für eine Person oder eine Sache verdichten. Im deutschen Begriff ‚Opfer‘ (aber analog z. B. auch im Russischen) bündeln sich die Diskurse um diese beiden Erfahrungen, die im Englischen und in den romanischen Sprachen getrennt um ‚victim‘ (‚zum Opfer gemacht werden‘) und ‚sacrifice‘ (‚Opfer bringen für‘) geführt werden. Dabei finden sowohl anthropologische Erfahrungen (‚zum Opfer gemacht werden‘, aber auch ‚Opfer bringen für jemanden/etwas‘) als auch genuin theologische Vorstellungen (‚Opfer bringen für eine transzendente Wirklichkeit‘) Berücksichtigung.<sup>15</sup> Neben der Alltagsbedeutung handelt es sich bei ‚Opfer‘ gleichzeitig ja auch um einen theologischen Zentralbegriff mit entsprechender Wirkmächtigkeit, der allerdings nicht eindeutig geklärt ist:<sup>16</sup> Dass Jesus ein Opfer (victima) fremder Gewalt geworden ist, scheint unbestritten. Unterschiedlich erklärt wird aber, wie sich im Tod Jesu ein heilwirksames Opfer (sacrificium) er-

---

Abingdon/New York 2016; Hans-Martin Gutmann, Das Opfer als Geschenk, das die Gewalt verschlingt? Prost Mahlzeit!, in: Inge Kirsner – Michael Wermke (Hg.), Gewalt – Filmanalysen für den Religionsunterricht, Göttingen 2004, 119–123; Inge Kirsner, Das Opfer im Film. Einer muss sterben fürs Volk, in: Inge Kirsner – Michael Wermke (Hg.), Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Jena <sup>2</sup>2014, 45–53.

- <sup>11</sup> Die Verwendung des Opferbegriffs als Schimpfwort spiegelt sich exemplarisch in Überschriften verschiedener Zeitschriften und Zeitungen wider: Julia Encke, Du Opfer!, in: FAZ, 12.06.06, verfügbar unter: <http://go.wvu.de/axab7> (abgerufen am 20.01.17); Jens Rosbach, „Du Jude, du Opfer!“ Antisemitismus an Schulen, in: Deutschlandfunk, 18.05.15, verfügbar unter: <http://go.wvu.de/5zo62> (abgerufen am 20.01.17); Wolfgang Wendel, „Ey, Opfer, komm mal her!“ Eine Projektwoche zur Auseinandersetzung mit Begriffen aus der heutigen Jugendsprache, in: Schönberger Hefte 42/1 (2012), 8–10.
- <sup>12</sup> Z. B. Wolfhard Schweiker, Systematisches Mobbing und Mobbing im System. Was Schüler/innen angetan wird, die anders sind, in: Entwurf (2015) 2, 15–18.
- <sup>13</sup> Exemplarisch: Thomas Schlag, Kann man heute noch über Opfer sprechen? – Überlegungen zur religiösen Kommunikation mit Jugendlichen über ein unzeitgemäßes Thema, in: Béatrice Acklin Zimmermann – Franz Annen (Hg.), Versöhnt durch den Opfertod Christi?, Zürich 2009, 179–195, 180–181 sowie 186.
- <sup>14</sup> Robert Spaemann, Einleitende Bemerkungen zum Opferbegriff, in: Richard Schenk (Hg.), Zur Theorie des Opfers. Ein interdisziplinäres Gespräch (Collegium philosophicum 1), Stuttgart 1995, 11–24, 24.
- <sup>15</sup> Vgl. Philippe Borgeaud, Opfer. I Religionswissenschaftlich, in: RGG, Bd. 6, Tübingen <sup>4</sup>2003, 570–572, hier 570; Robert J. Daly, Sacrifice Unveiled. The True Meaning of Christian Sacrifice, London 2009, 1–2; Hans-Martin Gutmann, Opfer, in: Norbert Mette – Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1459–1464, hier 1459–1461. Einen Überblick über die verschiedenen Opfertheorien bietet: Jeffrey Carter, Understanding Religious Sacrifice. A Reader, London 2003.
- <sup>16</sup> Robert Spaemann beispielsweise betrachtet innerhalb des Christentums die Idee des Opfers als „eine der am wenigstens [sic!] gedanklich geklärten“ (Spaemann, Opferbegriff [s. Anm. 14] 21).

eignet hat. Entsprechend unterschiedlich kann diskutiert werden, ob und wie diese Aspekte zusammenhängen bzw. inwiefern es Verbindungen zwischen anthropologischen und theologischen Opfererfahrungen und -verständnissen gibt.

## 2. Konzeption des Forschungsprojektes

Trotz der anthropologischen, bildungswissenschaftlichen und theologischen Brisanz der Opferthematik findet diese in der Religionspädagogik erstaunlicherweise bisher kaum Beachtung. Diese Forschungslücke soll mit dem Forschungsprojekt geschlossen werden. Ziel des Projektes ist es, empirisch erhobene und analysierte Opferkonzepte von Jugendlichen mit Opferkonzepten in der neueren systematischen Theologie in Beziehung zu setzen, um auf dieser Grundlage eine umfassende religionspädagogische Potenzialerhebung der Thematik zu leisten, die auf verschiedenen Ebenen (religions-)pädagogische und -didaktische Weiterüberlegungen ermöglicht. Bei dem dafür gewählten mehrperspektivischen, wechselseitig kritischen Vorgehen sind folgende vier Fragen leitend:

1. Welche anthropologischen Aspekte aus den vielschichtigen Erfahrungen und Diskursen der Gegenwart sind leitend für Opferkonzepte von Jugendlichen, ob und wie werden diese von ihnen mit theologischen Aspekten in Verbindung gebracht?
2. Welche anthropologischen und theologischen Implikationen beinhalten neuere systematisch-theologische Opferkonzepte und was bedeuten sie für die Interpretation von konkreten Opfererfahrungen?
3. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den Opferkonzepten Jugendlicher und neueren systematisch-theologischen Opferkonzepten bzw. dem jeweiligen Zueinander von anthropologischen und theologischen Aspekten?
4. Welche weiterführenden Erkenntnisse im (religions-)pädagogischen und religionsdidaktischen Bereich können daraus auf verschiedenen Ebenen entwickelt werden?

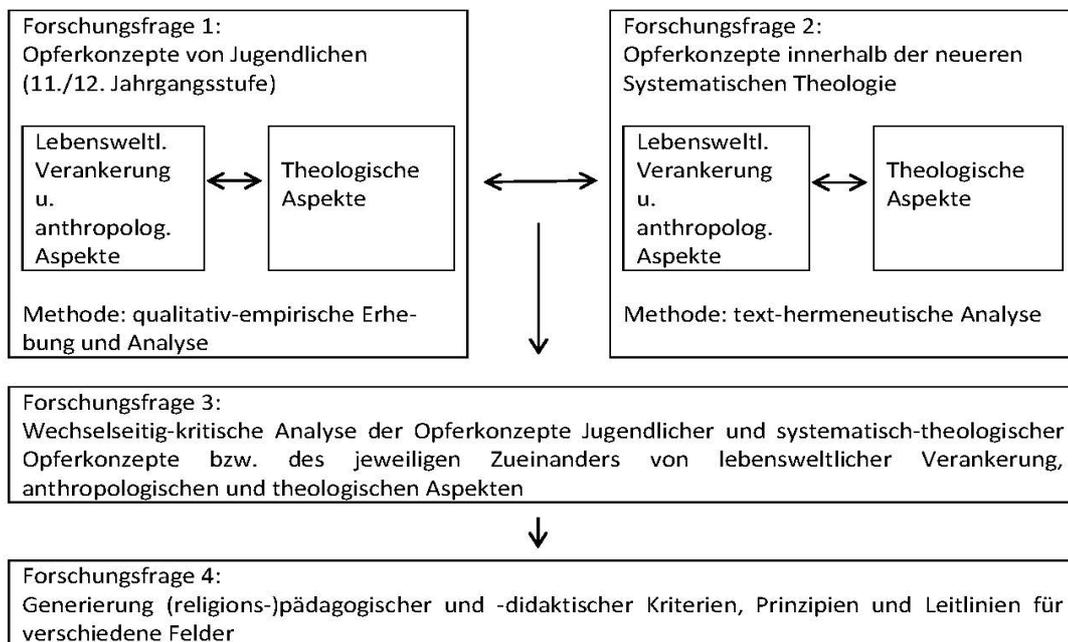
Der Konzeption des Forschungsprojektes liegt die Annahme zugrunde, dass eine adäquate und gleichgewichtige Berücksichtigung von Lebenswelt und deren Reflexion sowie theologischer Tradition ein Konstitutivum religionspädagogischer Forschungen darstellt. Damit wird die Forderung von Ulrike Greiner, die in ihren Überlegungen zur Verortung der Religionspädagogik eine „wesentlich stärkere Annäherung der Fragehorizonte beider Disziplinen [Religionspädagogik und Systematische Theologie] für gegenwärtig unverzichtbar“<sup>17</sup> hält, konkretisiert. Das von Rudolf Englert als Aufgabe der Religionspädagogik beschriebene Aufeinander-Beziehen „eine[r] Exegese des überlie-

---

<sup>17</sup> Ulrike Greiner, *Der Spur des Anderen folgen? Religionspädagogik zwischen Theologie und Humanwissenschaften* (BMT 11), Münster u. a. 2000, 169–170, Anm. 1.

ferten Glaubens und eine[r] Exegese faktisch gelebten Lebens“<sup>18</sup>, erfährt Verwirklichung. Das Forschungsanliegen lässt sich in die von Englert beschriebene Herausforderung der „Relevanzproblematik“, der Frage nach der Bedeutung von bestimmten religiösen Traditionen für posttraditionell geprägte Jugendliche, und der „Substanzproblematik“, der Frage, inwiefern theologische Konzepte einen nachvollziehbaren Klärungswert besitzen, einordnen.<sup>19</sup>

In den beiden für das Projekt ausschlaggebenden eigenständigen Erkenntnisquellen – den Opferkonzepten von Jugendlichen und solchen der Systematischen Theologie – gilt das Interesse dem Zueinander von lebensweltlichen Verankerungen, anthropologischen Annahmen und theologischen Überzeugungen. Aufgrund der unterschiedlichen Quellenlage kommen unterschiedliche methodische Herangehensweisen zum Tragen:



### 3. Forschungsstand, methodische Vorgehensweise und erwartbare Ergebnisse

#### Forschungsfrage 1

Verschiedene Untersuchungen widmen sich den Erfahrungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen hinsichtlich Opferrealitäten – besonders im Kontext von Flucht und Migration sowie Missbrauch.<sup>20</sup> Mit einem Fokus auf den Schulkontext wird immer

<sup>18</sup> Rudolf Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz – Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147–174, hier 167.

<sup>19</sup> Rudolf Englert, Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München 2013, 36.

<sup>20</sup> Siehe Anm. 2, 8 und 11.

wieder analysiert, inwiefern Jugendliche in diesem Raum Opfererfahrungen machen bzw. zu Täter\_innen werden – besonders im Bereich der Mobbing- bzw. Bullying-Forschung<sup>21</sup> –, seltener wird danach gefragt, wie sie solche Situationen, in denen einzelne oder kleine Gruppen viktimisiert werden, deuten<sup>22</sup>. Zu positiven anthropologischen Opfervorstellungen und theologischen Opferkonzeptionen von Jugendlichen finden sich gar keine expliziten Untersuchungen, weder im deutsch- noch im englischsprachigen Raum. Hinweise auf theologische Opfervorstellungen lassen sich allerdings in breiter angelegten Studien entdecken, die danach fragen, wie Jugendliche die Person Jesus Christus bzw. spezifischer seinen Tod verstehen.

In der Studie von Tobias Ziegler, der Aufsätze von Jugendlichen der 11. Jahrgangsklasse zu Jesus Christus untersucht<sup>23</sup>, kommt nur in einem Dutzend Aufsätze die Opferterminologie zur Anwendung, „mehrheitlich in der zustimmenden Rede von Jesu eigenem Opfer bzw. seiner Aufopferung, seltener in Gestalt der Vorstellung von Gott als Subjekt, das seinen Sohn opfert“<sup>24</sup>. Aufsätze von Schüler\_innen desselben Alters zum Kreuzestod Jesu und dessen Bedeutung analysiert Michaela Albrecht.<sup>25</sup> Hinsichtlich traditioneller theologischer Formeln zeigt sich, dass diese den jungen Menschen oft bekannt sind und von ihnen auch verwendet werden, allerdings häufig ohne Erläute-

---

<sup>21</sup> Einen Überblick über Definition, die unterschiedlichen Rollen, den typischen Verlauf und die Auswirkungen eines solchen Geschehens sowie einen Überblick über aktuelle Untersuchungen bieten alle einschlägigen Publikationen, z.T. mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Exemplarisch dafür: Shane R. Jimerson – Susan M. Swearer – Dorothy L. Espelage (Hg.), *Handbook of Bullying in Schools*, New York/Abingdon 2010; Herbert Scheithauer – Tobias Hayer – Franz Petermann, *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte (Klinische Kinderpsychologie 8)*, Göttingen u.a. 2003; Peter K. Smith, *Understanding School Bullying. It's Nature & Prevention Strategies*, London 2014; Peter Teuschel – Klaus Werner Heuschen, *Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 2013; Sebastian Wachs u.a., *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*, Stuttgart 2016; auch populärwissenschaftlich wird das Thema breit aufgegriffen, z.B.: Michael Link, *Martyrium im Klassenzimmer*, in: *Zeit online*, 26.02.16, <http://go.wwu.de/h4oop> (abgerufen am 29.05.17).

<sup>22</sup> Schriftliche kurze Beschreibungen von Schüler\_innen zu Faktoren, die Mobbing aus ihrer Erfahrung ausmachen, bietet: Bonni Gourneau, *Students' Perspectives Of Bullying in Schools*, in: *Contemporary Issues in Education Research* 5 (2012) 2, 117–124; Definitionen von Schüler\_innen und Lehrpersonen zu Bullying erheben: Paul Naylor u.a., *Teachers' and pupils' definitions of bullying*, in: *British Journal of Educational Psychology* 76 (2006), 553–576; jugendliche Erklärungsversuche für Viktimisierungen in multikulturellen Klassen sichten: Dagmar Strohmeier – Moira Atria – Christiane Spiel, *Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen?*, in: Angela Ittel – Maria von Salisch (Hg.), *Lügen, Lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 2005, 204–219.

<sup>23</sup> Vgl. Tobias Ziegler, *Jesus als „unnahbarer Übermensch“ oder „bester Freund“? Elementare Zugänge zur Christologie als Herausforderung für Religionspädagogik und Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2006.

<sup>24</sup> Ebd., 306.

<sup>25</sup> Vgl. Michaela Albrecht, *Für uns gestorben. Die Heilsbedeutung des Kreuzestodes Jesu Christi aus der Sicht Jugendlicher*, Göttingen 2007.

nung, was genau darunter verstanden wird. Positiv aufgegriffen wird die Opferterminologie von Jugendlichen als Ausdruck für die große Bedeutung, die die Menschen für Jesus bzw. Gott haben. Allerdings wird von manchen auch kritisch angefragt, weshalb ein solches Opfer überhaupt erforderlich ist.<sup>26</sup> Dass viele Kinder und Jugendliche auf traditionelle Formeln zurückgreifen, ist auch das Ergebnis einer schriftlichen Erhebung von Mirjam Zimmermann unter Schüler\_innen im Alter von 10 bis 19 Jahren.<sup>27</sup> Eine zweite Untersuchung unter 10- bis 12-jährigen Kindern außerhalb des Schulkontextes<sup>28</sup> zeigt, dass die „Fülle theologischer Deutungsmuster [...] mit [...] bekannten Deutungsangeboten der biblischen und theologischen Tradition konvergieren“<sup>29</sup>.

Die im Forschungsprojekt angestrebte Erhebung der Opferkonzepte von Schüler\_innen bietet neue Erkenntnisse darüber, welche konkreten Vorstellungen, Deutungen und Erfahrungen sich hinter den teils selbstverständlich und ohne nähere Erläuterungen vorgenommenen Verwendungsweisen von traditionellen Begriffen – hier konkret dem Opferbegriff – bei Jugendlichen verbergen. Von besonderem Interesse ist dabei, ob und wie anthropologische und theologische Aspekte zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Eine Pilotstudie wurde im Februar 2017 mit 22 Schüler\_innen im Fach Katholische Religion einer Maturaklasse (12. Jahrgangsstufe) einer Allgemeinbildenden Höheren Schule in einer größeren Stadt in Österreich durchgeführt. Dabei verfassten die Jugendlichen zwei zusammenhängende Texte zur Opferthematik: Der erste bezog sich auf Assoziationen und Erfahrungen, die Jugendliche mit dem Opferbegriff in Verbindung bringen, der zweite zielte im Anschluss daran dezidiert – und ohne vorherige Vorbereitung oder die Bereitstellung spezifischen Materials – auf ihre Deutungen des Todes Jesu, der in der christlichen Tradition als Opfertod verstanden wird.

Angesichts der erhobenen Texte, die eher kurz und argumentativ ausgerichtet sind, erwies sich das „integrative Basisverfahren“<sup>30</sup> als lohnendste empirische Auswertungsmethode. Diese „durch die genuin sozialwissenschaftliche Zielperspektive gerahmte[] [...] textlinguistische[]“<sup>31</sup> Analyse ermöglicht in einem sequenziellen Verfahren, den Argumentationsverlauf der Texte wahrzunehmen, Muster bzw. Regelmäßigkeiten des Geschriebenen zu erkennen, um in einem interpretatorischen Schritt zentrale Motive aus Texten rekonstruieren zu können.<sup>32</sup> Grundannahme dafür

---

<sup>26</sup> Vgl. ebd., 141–142, 158.

<sup>27</sup> Vgl. Mirjam Zimmermann, *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*, Neukirchen-Vluyn 2010, 323–331.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 339–377.

<sup>29</sup> Ebd., 373.

<sup>30</sup> Jan Kruse, *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim u. a. 2014.

<sup>31</sup> Ebd., 472.

<sup>32</sup> Vgl. ebd., 545.

ist in wissenssoziologischer Hinsicht der Ansatz von Karl Mannheim<sup>33</sup> sowie die linguistische Überzeugung, dass Bedeutung von Aussagen durch das ‚Was und Wie‘ – also durch Pragmatik, Syntaktik und (Wort-)Semantik – konstituiert werden.<sup>34</sup>

Die Auswertung der Pilotstudie, die für einen Teil der Texte bereits im Detail erfolgt ist, bestätigte das konkret gewählte Untersuchungsdesign, das auch in der Hauptstudie zum Einsatz kommen wird. Erste detaillierte Auswertungen erbrachten inhaltlich bereits aufschlussreiche Ergebnisse. Sie zeigten unterschiedliche lebensweltliche Anknüpfungspunkte der Jugendlichen bei der Beschreibung ihrer Opferkonzepte; auch, was so nicht unbedingt zu erwarten war, bei ‚Opfer bringen für jemanden‘. In einigen Texten wurden die Überlegungen der Jugendlichen hinter dem in bisherigen Untersuchungen oft sich als Grenze erweisenden formelhaften Verwenden von theologischen Begriffen eindrücklich deutlich. Auch der Zusammenhang von anthropologischen Erfahrungen und Deutungen sowie theologischen Annahmen erwies sich in den analysierten Texten in überwiegendem Maß als enge Verbindung in Form gegenseitiger Beeinflussung und Vertiefung.

In der Erhebung der Hauptstudie wird mit einem Sample von etwa 80 Jugendlichen gearbeitet. Für die Kohorte ist ausschlaggebend, dass diese aus allen für die gewählte Altersgruppe in Österreich maßgeblichen Schultypen (AHS, BHS, Berufsschule in einem dualen Ausbildungssystem) zusammengesetzt ist, um junge Menschen aus möglichst verschiedenen sozialen Milieus zu erreichen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Geschlecht und Herkunftsregion (größere Stadt – ländlicher Raum) zu ermöglichen.

## Forschungsfrage 2

Mit der Analyse der anthropologischen und theologischen Implikationen von zwei neueren systematisch-theologischen Opferkonzepten wird ein Diskurs aufgegriffen, der seit Ende der 1990er-Jahre besonders im deutschsprachigen Raum eine regelrechte Renaissance erlebt.<sup>35</sup> Schon 2003 konstatierte Ralf Miggelbrink, dass die „Literatur zum Thema [...] kaum überschaubar“<sup>36</sup> ist. Die Einschätzungen, was unter Opfer überhaupt zu verstehen ist und welche soteriologische Bedeutung dem Opfer Jesu zu-

---

<sup>33</sup> Vgl. Karl Mannheim, *Strukturen des Denkens*, Frankfurt/Main 1980.

<sup>34</sup> Vgl. Kruse, *Qualitative Interviewforschung* (s. Anm. 30) 480–495.

<sup>35</sup> Einen kurzen Überblick über Bedeutung und Verwendung des Opferbegriffs bieten alle neueren Studien zur Opferthematik. Exemplarisch: Mathias Moosbrugger, *Die Rehabilitierung des Opfers. Zum Dialog zwischen René Girard und Raymund Schwager um die Angemessenheit der Rede vom Opfer im christlichen Kontext*, Innsbruck u. a. 2014, 13–17; Joachim Negel, *Ambivalentes Opfer. Studien zur Symbolik, Dialektik und Aporetik eines theologischen Fundamentalbegriffs*, Paderborn 2005, 17–21.

<sup>36</sup> Ralf Miggelbrink, *Opfer. Systematische Theologie und die christliche Rezeption eines religionsgeschichtlichen Schlüsselbegriffes*, in: *Trierer theologische Zeitschrift* 112 (2003), 102–117, hier 103.

kommt, fallen dabei sehr disparat aus.<sup>37</sup> Neben opferkritischen Einwänden gibt es verschiedene Versuche, die Opfervorstellung theologisch neu zu fassen. Veronika Hoffmann sieht diese Debatte wesentlich durch die Paradigmen Gabe und Gewalt strukturiert.<sup>38</sup> Im Rahmen des Forschungsprojektes werden exemplarisch zwei neuere systematisch-theologische Entwürfe gewählt, deren Ausgangspunkte sich jeweils einem der Paradigmen zuordnen lassen und für die Rehabilitierung der theologischen Opfervorstellung jeweils auf unterschiedliche, breit rezipierte kulturtheoretische Konzepte zurückgreifen.

Die kulturtheoretischen Überlegungen zur Gabe macht Veronika Hoffmann für die Theologie fruchtbar. Die Opferthematik im Licht des Gabediskurses zu betrachten, bedeutet für sie, die Kontaktaufnahme zwischen Menschen und dem Göttlichen ins Zentrum zu stellen – während im Paradigma der Gewalt der Fokus ganz auf den sozialen Verhältnissen zu liegen scheint.<sup>39</sup> In der Auseinandersetzung mit exegetischen Erkenntnissen zu alttestamentlichen Opfern<sup>40</sup> und der neutestamentlichen Verwendung des Opferbegriffs formuliert Hoffmann den heuristischen Wert christlicher Opfermetaphorik. Der Opferbegriff kommt nicht nur bei Jesus in doppelter Weise – als Opfern-der und als Opfergabe – zur Anwendung, sondern bietet auch den Menschen unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit der Metapher zu identifizieren<sup>41</sup> und Eucharistie als Opfer zu verstehen<sup>42</sup>.

Für besondere Aufmerksamkeit gegenüber Gewaltphänomenen steht der Entwurf von Raymund Schwager, der Überlegungen des Literaturwissenschaftlers und Kulturanthropologen René Girard weiterdenkt. Girards Opfertheorie wurde ob ihres religionskritischen Grundzugs, religiöse Vollzüge auf kollektive Gewaltakte zurückzuführen, in der akademischen Welt zu Beginn generell sehr positiv aufgenommen. Seiner in späteren Jahren deutlicher werdenden Betonung der Bedeutung der biblischen Texte

---

<sup>37</sup> Vgl. dazu verschiedene überblicksartige Zusammenfassungen, exemplarisch wiederum: Moosbrugger, Rehabilitierung (s. Anm. 35) 355–357 bzw. Negel, Ambivalentes Opfer (s. Anm. 35) 21–39.

<sup>38</sup> Vgl. Veronika Hoffmann, Skizzen zu einer Theologie der Gabe. Rechtfertigung – Opfer – Eucharistie – Gottes- und Nächstenliebe, Freiburg/Br. 2013, 349.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 351–354.

<sup>40</sup> Bezug nimmt Hoffmann dabei v. a. auf Studien von Christian Eberhart (exemplarisch: Christian Eberhart, Studien zur Bedeutung der Opfer im Alten Testament. Die Signifikanz von Blut- und Verbrennungsriten im kultischen Rahmen [WMANT 94], Neukirchen-Vluyn 2002) und Alfred Marx (exemplarisch: Alfred Marx, Les systèmes sacrificiels de l’Ancien Testament. Formes et fonctions du culte sacrificiel à Yhwh [SVT 105], Leiden 2005).

<sup>41</sup> Vgl. Hoffmann, Skizzen (s. Anm. 38) 404–406; Veronika Hoffmann, Die Opfergabe Jesu Christi, in: Bernd Janowski – Berndt Hamm (Hg.), Geben und Nehmen (JBTh 27), Neukirchen-Vluyn 2013, 299–319.

<sup>42</sup> Vgl. Veronika Hoffmann, Die Eucharistie: Gabe und Opfer?, in: Alexandra Grund (Hg.), Opfer, Geschenke, Almosen. Die Gabe in Religion und Gesellschaft, Stuttgart 2015, 154–171, v. a. 159–164, 168–170.

und der jüdisch-christlichen Tradition für seine Theorieentwicklung, bei der er sich zunächst aber strikt gegen einen positiven Opferbegriff ausspricht<sup>43</sup>, wurde hingegen mit deutlicher Skepsis begegnet. Schwager griff die Girard'schen Grundüberzeugungen in eigenständiger Weise auf und entwickelte sie theologisch weiter<sup>44</sup>, was bei Girard selbst zu einer veränderten Einstellung gegenüber einem positiven Opferbegriff führte<sup>45</sup>. Für einen positiven Opferbegriff ist bei Schwager ausschlaggebend, dass Jesus seine Botschaft und sein Eintreten für seine Widersacher auch in der extremen Situation des Kreuzes durchhält und der himmlische Vater ihn durch die Geistsendung bestätigt. Die Entwicklung eines positiven Opferverständnisses ist von der inneren Haltung Jesu her möglich. Von außen betrachtet entspricht der Tod Jesu einfach einem sakrifiziellen Opfer, unter existenzieller Rücksicht macht er die positive Hingabe Jesu deutlich.<sup>46</sup>

Die beiden exemplarisch gewählten Opferkonzepte werden anhand folgender Leitfragen analysiert:

1. Inwiefern wird Jesu Tod als Opfer verstanden?
2. Welche Aufmerksamkeiten und Konsequenzen ergeben sich daraus für anthropologische Opfererfahrungen und -handlungen?
3. Welche Möglichkeiten erschließen sich, Viktimisierungserfahrungen zu vermeiden bzw. diese zu transformieren?

#### Forschungsfragen 3 und 4

Im Vergleich der neueren systematisch-theologischen Opferkonzepte mit den Konzepten der Jugendlichen (Forschungsfrage 3) werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie das anschlussfähige und provokative Potenzial für eine (religions-)pädagogische Weiterarbeit erhoben. Dabei und in den weiterführenden Überlegungen werden Erkenntnisse in unterschiedlichen Feldern und auf verschiedenen Ebenen gewonnen (Forschungsfrage 4):

1. Auf der Basis der Deutungen von Jugendlichen werden exemplarische Kriterien für die Möglichkeit eines gewinnbringenden Einsatzes von systematisch-theologischen

---

<sup>43</sup> Besonders deutlich in: René Girard, *Das Ende der Gewalt. Analyse des Menschheitsverhängnisses. Erkundungen zu Mimesis und Gewalt* mit Jean-Michel Oughourlian und Guy Lefort, Freiburg/Br. 2009.

<sup>44</sup> Die wichtigsten publizierten Werke und einige unveröffentlichte Manuskripte werden aktuell neu herausgegeben. Siehe: Raymund Schwager *Gesammelte Schriften*, hg. von Józef Niewiadomski, 8 Bd., Freiburg/Br. 2014–2018.

<sup>45</sup> Vgl. René Girard, *Mimetische Theorie und Theologie*, in: Józef Niewiadomski – Wolfgang Palaver (Hg.), *Vom Fluch und Segen der Sündenböcke. Raymund Schwager zum 60. Geburtstag (BMT 1)*, Thaur 1995, 15–29.

<sup>46</sup> Vgl. Raymund Schwager, *Jesus im Heildrama. Entwurf einer biblischen Erlösungslehre (ITS 29)*, Innsbruck u. a. <sup>2</sup>1996, v. a. 203–273.

Opferkonzepten für die (religions-)pädagogische und -didaktische Weiterarbeit erarbeitet. Für eine konkrete kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit der Opferthematik im Religionsunterricht werden didaktische Prinzipien entwickelt, die für die Auseinandersetzung mit klassisch systematisch-theologischen Begriffen und Konzepten von exemplarischer Bedeutung sind.

2. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden Leitlinien für eine viktimisierungssensible Gruppen-/Schulkultur ausgearbeitet, in der eine erhöhte Aufmerksamkeit für diese Thematik gegeben ist. Die gestiegene Sensibilität für Viktimisierungen soll längerfristig dazu beitragen, diese zu vermeiden bzw. zu bearbeiten. Diese Überlegungen sind in den größeren Kontext des Bemühens um eine positive Schulentwicklung<sup>47</sup> einzuordnen und als Beitrag auch für den allgemeinpädagogischen Diskurs zu verstehen.
3. Die fachübergreifende Anlage des Projekts leistet einen Beitrag zur Verwirklichung und wissenschaftstheoretischen Reflexion von Religionspädagogik und Religionsdidaktik als Reflexionsraum zwischen Deutungen (junger) Menschen und der theologischen Tradition (hier in der Auslegung durch neuere systematisch-theologische Ansätze). Damit werden Klärungen, Differenzierungen und Weiterüberlegungen im Diskurs um Korrelation als „Leitkonzept der nachkonziliaren Religionspädagogik“<sup>48</sup> möglich.

Dr. Karin Peter

Institut für Praktische Theologie – Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik, Katholisch-Theologische Fakultät, Universität Wien

Schenkenstraße 8–10

A-1010 Wien

Tel.: + 43 1 4277-31904

karin.peter(at)univie.ac(dot)at

<https://pt-ktf.univie.ac.at/ueber-uns/team/peter/>

---

<sup>47</sup> Aus religionspädagogischer Perspektive siehe exemplarisch dazu das Anliegen um eine ‚Schulkultur der Anerkennung‘ (Martin Jäggle u.a. [Hg.], *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*, Hohengehren 2013; Benno Hafenegger – Peter Henkenborg – Albert Scherr, *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder [Politik und Bildung 27]*, Schwalbach 2002; Thomas Krobath – Andrea Lehner-Hartmann – Regina Polak [Hg.], *Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen. Interdisziplinäre Perspektiven. Diskursschrift für Martin Jäggle [Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 8]*, Göttingen 2013).

<sup>48</sup> Roman Siebenrock, *Dramatische Korrelation als Methode der Theologie*, in: Józef Niewiadomski – Nikolaus Wandering (Hg.), *Dramatische Theologie im Gespräch. Symposium/Gastmahl zum 65. Geburtstag von Raymund Schwager (BMT 14)*, Münster u. a. 2003, 41–60, hier 43.

## Historische Religionspädagogik mit Pierre Bourdieu Ein Beitrag zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität

### Abstract

Die Geschichte der katholischen Religionspädagogik ist nicht nur die Geschichte theoretischer Konzepte, sondern ebenso die Beziehungsgeschichte einer Gruppe von Akteur\_innen und Institutionen, die zu einer Scientific Community wurden. Auf den folgenden Seiten wird ein Vorschlag entwickelt, wie die Wissenschaftssoziologie Pierre Bourdieus als heuristischer Rahmen zur Erforschung der Disziplinengeschichte katholischer Religionspädagogik zwischen 1965 und 1975 angewendet werden kann. Die Feldtheorie Pierre Bourdieus wird schließlich als Beitrag zur Förderung wissenschaftlicher Reflexivität diskutiert, von der auch die religionspädagogische Praxis profitieren kann.

The history of research in religious education is far more than the development of theoretical concepts. It is also the history of the relations between a group of social actors and institutions as well as their strategies of building a collective identity as a scientific community. This article discusses the possible benefits of applying Pierre Bourdieu's sociology of science as a heuristic frame for the study of catholic religious education between 1965 and 1975. It argues that a deeper knowledge of the development of religious education as a scientific field can promote a culture of reflexivity within research and educational practice.

Im Jahr 2014 habe ich zum ersten Mal an einer Tagung der *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* teilgenommen. Ungefähr zur selben Zeit habe ich Abonnements der *Religionspädagogischen Beiträge* und der *Katechetischen Blätter* abgeschlossen. Die Favoritenliste meines Browsers habe ich nach und nach mit Links zu weiteren relevanten Zeitschriften bestückt. In vielen Gesprächen auf Tagungen oder Oberseminaren habe ich mir Strategien abgeguckt, Lob oder Kritik ‚richtig‘ zu äußern und dabei sicher mehr als einen Fauxpas begangen. In publizierten Dissertationen habe ich oft mit großem Interesse die Vorwörter und Danksagungen gelesen. Und ja: Auch bei Klatsch und Tratsch habe ich nicht immer weggehört.

Als Nachwuchstheologen ‚bewegen‘ mich viele kleine und große Dinge, geht es doch in dieser Phase des wissenschaftlichen Arbeitens auch darum, in eine *Scientific Community* hineinzuwachsen (einschließlich ihrer Umgangsformen oder auch ‚Sitten und Bräuche‘). Mit Pierre Bourdieu ließe sich dieser Vorgang als Anpassung des Habitus an ein historisch gewachsenes Feld verstehen. Dieser Habitus bestimmt nicht zuletzt, ob z. B. ein autobiografischer Einstieg in einen wissenschaftlichen Artikel als ‚angemessen‘ bzw. ‚unangemessen‘ empfunden wird.

## 1. Religionspädagogik als Wissenschaft – ein Beispiel aus dem Jahr 1974

Genau 40 Jahre vor meiner ersten Teilnahme tagte die erst 1968 gegründete *Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetikdozenten* (AKK)<sup>1</sup> in Leitershofen bei Augsburg zum Thema *Religionspädagogische Wissenschaftstheorie*. Die Tagung ist gut dokumentiert, sowohl durch einen ausführlichen Tagungsbericht<sup>2</sup> als auch durch einen Tagungsband, der mit einer aufschlussreichen Vermessung des Diskurses eingeleitet wird:

„Wer durchmustert, was unter dem Titel ‚Religionspädagogik‘ in den vergangenen Jahren betrieben und publiziert worden ist, gewinnt den Eindruck, dass die Religionspädagogik eine junge, jedenfalls nicht eine reife, theoretisch gesicherte und methodisch abgeklärte Disziplin ist. Gemessen an den Kräften wird viel publiziert. Das Spektrum der Konzeptionen ist breit und variantenreich. Die Terminologie fluktuiert nicht unerheblich. Unterschiedliche Denkweisen und Verfahrensansätze stehen neben- und gegeneinander. Ein allgemein anerkanntes methodisches Instrumentarium, mit dem man forscht und Forschungsergebnisse überprüft – wie es z. B. die Bibelwissenschaften in der historisch-kritischen Methode haben – steht der Religionspädagogik noch nicht zu Gebote.“<sup>3</sup>

Dieser Diagnose entsprechend wurden die einzelnen Referate der Tagung als Vorschläge verstanden, wie ein gemeinsames religionspädagogisches „Arbeits- oder Forschungsprogramm“ aussehen könnte – bis hin zur „Absprache von Forschungsschwerpunkten und -sektionen“.<sup>4</sup> Von Überlegungen zur Theologizität der Religionspädagogik über Methodenreflexionen bis hin zu Fragen nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis bietet der Tagungsband einen aufschlussreichen Einblick in den Diskurs Mitte der 1970er-Jahre. Theoriegeschichtlich lässt sich die Tagung damit eindeutig dem Prozess der „Verwissenschaftlichung“<sup>5</sup> von Religionspädagogik zuordnen.

Dieser Prozess lässt sich jedoch nicht nur bei der Lektüre des Tagungsbandes beobachten – er ging vielmehr einher mit der Veränderung zahlreicher sozialer Praktiken: So markierte die Tagung z. B. einen Bruch in der religionspädagogischen Verbands- und Tagungskultur, tagte die AKK – nach einem Wechsel im Vorstand 1973 –

<sup>1</sup> Die Umbenennung in *Arbeitsgemeinschaft katholische Religionspädagogik und Katechetik* (AKRK) erfolgte erst 2002. Vgl. Werner Simon – Burkard Porzelt, Vorwort, in: RpB 49 (2002), 1.

<sup>2</sup> Vgl. Claus Bussmann, *Religionspädagogische Wissenschaftstheorie. Bericht über die Jahrestagung der AKK vom 23.–25. September 1974 in Leitershofen bei Augsburg*, in: KatBl 100, 50–55.

<sup>3</sup> Alex Stock, Vorwort, in: ders. (Hg.), *Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden*, Zürich u. a. 1975, 7f., hier 7.

<sup>4</sup> Alex Stock, *Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik. Hauptreferat der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten, 24. September 1974, in Augsburg Leitershofen*, in: ders. (Hg.), *Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich – Probleme – Methoden*, Zürich u. a. 1975, 9–33, hier 11.

<sup>5</sup> Vgl. Friedrich Schweitzer u. a., *Religionspädagogik als Wissenschaft. Transformationen der Disziplin im Spiegel ihrer Zeitschriften*, Freiburg u. a. 2010, 281–296.

doch 1974 zum ersten Mal selbstständig ohne eine anschließende ‚Katechetikertagung‘ des *Deutschen Katecheten-Vereins* (DKV), innerhalb dessen sie sich 1968 konstituiert hatte.<sup>6</sup> Dies legt die Vermutung nahe, dass die Mitglieder der AKK – die „katholischen deutschen Dozenten für Religionspädagogik und Katechetik der verschiedenen Hochschularten“<sup>7</sup> – sich zunehmend andere Fragen stellten als die „Schulreferenten, Diözesanschulräte und katechetische[n] Autoren“<sup>8</sup>, die zusätzlich auf den Katechetikertagungen anwesend waren.

Auch beim Tagungskonzept wurde experimentiert, nämlich mit der Konzentration auf einen Hauptvortrag und mehrere kurze „papers“ „[n]ach dem Muster angelsächsischer wissenschaftlicher Kongresse“<sup>9</sup>. Befassten sich die Arbeitskreise außerhalb des Tagungsprogramms in den 1960er-Jahren vor allem mit Fragen der Lehre, wurden nun auch erstmals Fragen der „Forschungsplanung und -förderung“<sup>10</sup> durch die DFG diskutiert.

In Verbindung damit stand auch eine Veränderung eingespielter Publikationspraktiken. Erstmals wurde eine AKK-Tagung nicht in den (vom DKV herausgegebenen) *Katechetischen Blättern* publiziert, sondern als Band 7 der neuen Reihe *Studien zur Praktischen Theologie*<sup>11</sup> unter dem selbstbewussten Titel *Religionspädagogik als Wissenschaft*. Mit dieser ersten ‚eigenen‘ Publikation wurde u. a. ein wichtiger Schritt in Richtung der Gründung der *Religionspädagogischen Beiträge* getan, die in der ersten Ausgabe 1978 als die von den Mitgliedern der AKK „gewünschte ‚wissenschaftliche‘ Zeitschrift“<sup>12</sup> vorgestellt wurden.

## 2. Feldanalyse historisch-religionspädagogisch. Theorie und Operationalisierung

Schon dieser kurze Einblick zeigt, dass die Verwissenschaftlichung der katholischen Religionspädagogik auf vielen Ebenen stattfand. Die Geschichte der Disziplin ist nicht nur die Geschichte von Theorien und Konzepten, sondern auch die Geschichte von Praktiken; sie ist ebenso Geschichte von Personen sowie von Medien und Institutionen und der Beziehungen zwischen ihnen.

Diese Einsicht ist keineswegs neu – es darf vielmehr die These vertreten werden, dass es gerade Arbeiten zur Disziplingeschichte waren, die einen sichtbaren Beitrag zur

<sup>6</sup> Vgl. Günter Stachel, Notizen zur Geschichte der AKK, in: RpB 27 (1991), 175–193, hier 176f.

<sup>7</sup> N. N., Diskussion über katechetische Zielvorstellungen, in: HK 22 (1968), 517–520, hier 517.

<sup>8</sup> Ebd., 518.

<sup>9</sup> Stock, Vorwort (s. Anm. 3) 7.

<sup>10</sup> Bussmann, Religionspädagogische Wissenschaftstheorie (s. Anm. 2) 55.

<sup>11</sup> Seit 1972 herausgegeben von Erich Feifel, Eugen Paul und Günter Stachel.

<sup>12</sup> Günter Stachel, Vorwort, in: RpB 1 (1978), 1f., hier 1.

beeindruckenden Methodenvielfalt<sup>13</sup> historischer Religionspädagogik<sup>14</sup> geleistet haben. Ein entscheidender Faktor für diese Entwicklung dürfte die wachsende Skepsis gegenüber der Orientierung an den Werken einzelner besonders relevanter Autoren – und nur sehr vereinzelt Autorinnen – gewesen sein; leitend wurde stattdessen zunehmend die Frage nach größeren „Diskussionszusammenhängen“<sup>15</sup>, Institutionalisierungsvorgängen<sup>16</sup> bzw. der konkreten Praxis vor Ort<sup>17</sup>.

Den damit erreichten Reflexionsstand historisch-religionspädagogischer Forschung möchte ich in meinem Promotionsprojekt zum Ausgangspunkt nehmen, die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik zwischen 1965 und 1975 möglichst multiperspektivisch zu rekonstruieren; mittels theoretischer und methodologischer Orientierung an der Wissenschaftssoziologie<sup>18</sup> Pierre Bourdieus möchte ich zugleich einen Schritt weiter gehen.<sup>19</sup>

## 2.1. Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes

Bourdieus Feldtheorie kompakt und verständlich nachzuzeichnen ist eine gleich dreifach undankbare Aufgabe. Der Begriff des Feldes bleibt (1) ohne weitere Grundbegriffe wie ‚Habitus‘, ‚Kapital‘ oder auch ‚*illusio*‘ unverständlich. Darüber hinaus entwickeln sich (2) Bourdieus Theorien im Laufe seines Lebens in rekursiven Schleifen weiter, Begriffe wechseln oder verschieben sich, sodass der Versuch einer Systematisierung immer künstlich wirkt. Dies liegt (3) vor allem daran, dass Bourdieu seinem Selbstverständnis nach als Empiriker schreibt: Die wichtigsten Werke sind der Auseinandersetzung mit einer konkreten empirischen Frage und nicht der systematischen Entwick-

<sup>13</sup> Vgl. zur Methodenvielfalt Bernd Schröder, Historische Religionspädagogik – Überlegungen zu Fokus und Funktion, in: Theo-Web 10 (2011), 173–189.

<sup>14</sup> Für einen Überblick über die historische Religionspädagogik vgl. ebd. sowie Johannes Wischmeyer, Historische Religionspädagogik, in: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 2, 110–123. Historische Religionspädagogik wird schwerpunktmäßig von evangelischen Religionspädagog\_innen betrieben, vgl. speziell zur katholischen Religionspädagogik: Werner Simon, Katholische Religionspädagogik in Deutschland im 20. Jahrhundert. Schwerpunkte und Desiderate historisch-religionspädagogischer Forschung, in: RpB 57 (2006), 61–82.

<sup>15</sup> Vgl. Schweitzer u. a., Religionspädagogik als Wissenschaft (s. Anm. 5) 23.

<sup>16</sup> Vgl. Bernd Schröder, Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft, Tübingen 2009.

<sup>17</sup> Vgl. David Käbisch – Johannes Wischmeyer, Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918, Tübingen 2008.

<sup>18</sup> Vgl. zur Forderung nach einer Intensivierung wissenschaftssoziologischer Forschung in der historischen Religionspädagogik Schröder, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 13) 181.

<sup>19</sup> Vgl. als erste Arbeitsprobe aus meinem Projekt: Lukas Ricken, Katholische Rezeptionen evangelischer Religionspädagogik. Feldanalytische Beobachtungen zur Tagungspraxis in den 1960er Jahren, in: Peter Gemeinhardt u. a. (Hg.), „Rezeption“ und „Wirkung“ als Phänomene religiöser Bildung. Forschungsperspektiven und historiographische Fallstudien, Leipzig 2018, 67–83.

lung eines Theoriegebäudes gewidmet.<sup>20</sup> Damit ist auch der wichtigste Grundsatz für die Arbeit mit Bourdieu gefunden: Die Theorien und Begriffe sind „Denkwerkzeuge“<sup>21</sup> und dienen als solche der Schärfung des Blickes und der Entwicklung der Methode. Das Forschungsdesign muss dementsprechend offen gestaltet sein, um Überraschungen und eine Korrektur der Vorannahmen zu ermöglichen.

Während Bourdieus Begriff des Habitus in der Religionspädagogik bereits seit einigen Jahren rezipiert und in verschiedenen Kontexten angewendet wird<sup>22</sup>, steht eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Begriff des Feldes noch aus. Dabei sind Feld und Habitus aufeinander verwiesen; das Feld strukturiert den Habitus, während der Habitus die Praktiken erzeugt, die das Feld in seiner Existenz sichern.

Ein Feld ist ein Ort sozialer Auseinandersetzung, der durch das „heimliche Einverständnis“<sup>23</sup> der Akteur\_innen konstituiert und erhalten wird. Bourdieu spricht hier in verschiedenen Phasen seines Werkes von *Interesse* oder auch *illusio*:

„Die *illusio* ist das Gegenteil der Ataraxie: Sie bedeutet, daß man involviert ist, im Spiel befangen und gefangen. Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, daß das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist.“<sup>24</sup>

Ein Feld lässt sich über die Art der Einsätze (Bourdieu spricht von Kapitalformen) bestimmen, die ‚auf dem Spiel stehen‘: Im wissenschaftlichen Kontext wären dies vor allem die Anerkennung der wissenschaftlichen Leistungen durch die *Community* oder auch institutioneller Einfluss. Die Dynamik des Feldes ist wesentlich geprägt durch die Versuche der Akteur\_innen, Kapital zu akkumulieren bzw. die Regeln der Kapitalakkumulation zu ihren Gunsten zu verändern. Die Praktiken der Akteur\_innen sind dabei jedoch weder als „mechanische Reaktion“ noch als „planvolle Ausführung einer bewußten Absicht“<sup>25</sup> zu verstehen, sondern sind in den meisten Fällen disponiert durch den Habitus. Als Ensemble von „Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien (*Disposi-*

---

<sup>20</sup> Eine gewisse Ausnahme und wertvolle Hilfe bei der Einarbeitung in Bourdieus Denken stellen daher vor allem die Interviewbände und Aufsatzsammlungen dar. Zentral für diesen Artikel ist vor allem: Pierre Bourdieu – Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1996. Vgl. aus der fast unüberschaubaren Menge an Einführungsliteratur: Boike Rehbein – Gernot Saalman, *Feld (champ)*, in: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, Stuttgart 2014, 99–103.

<sup>21</sup> Anna Brake u.a., *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Eine Einleitung*, in: dies. (Hg.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen*, Weinheim/Basel 2013, 7–19, hier 9.

<sup>22</sup> Vgl. Stefan Heil, *Art. Habitus*, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon (wirelex.de)*, 2016, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196> (abgerufen am 31.01.2018).

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu – Loïc J. D. Wacquant, *Die Ziele der reflexiven Soziologie*, in: dies., *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a.M. 1996, 95–249, hier 128.

<sup>24</sup> Ebd., 148.

<sup>25</sup> Ebd., 153.

tionen)<sup>26</sup> bestimmt der Habitus, wie die Akteur\_innen ihre im Feld „bezogenen Positionen“<sup>27</sup> wahrnehmen und welche ‚Strategien‘ sie ihrer Position und Disposition entsprechend praktizieren. ‚Newcomer‘ z.B. agieren auf den meisten Feldern innovativ oder auch subversiv, während Akteur\_innen an Schlüsselpositionen an der Bewahrung der Ordnung interessiert sind.<sup>28</sup>

Die Pointe der Praxistheorie Bourdieus liegt darin, dass die soziale Welt auf symbolische wie materielle „objektive Relationen“<sup>29</sup> zwischen Positionen im Feld zurückgeführt wird. Der Begriff ‚objektive‘ Relation ist denkbar sperrig<sup>30</sup>, meint aber, dass in einem Feld potenzielle Deutungs- und Handlungsoptionen grundgelegt sind, die durch den Habitus aktiviert und nicht erst geschaffen werden. Deutlich wird dies z.B. in Bourdieus Konzeption des Geschlechterverhältnisses, dessen „Evidenz“ nicht überzeitlich-substantialistisch ist, sondern „nur durch die dichotome Festschreibung des jeweils anderen“<sup>31</sup> erhalten wird.

„Erst das Verhältnis, in dem die unterschiedlichen Punkte zueinander stehen, verleiht ihnen ihre Eigenschaften, die sich aus der Funktion ergeben, die sie in dem Beziehungssystem innehaben.“<sup>32</sup>

## 2.2. Bourdieus Mehrwert für die religionspädagogische Disziplingeschichte

Bourdieus Konzept des wissenschaftlichen Feldes stellt eine Möglichkeit dar, bisherige Ansätze religionspädagogischer Disziplingeschichte produktiv aufzugreifen und in ein Modell zu integrieren. Dieser Umstand verdankt sich der wesentlichen Pointe der ‚Denkwerkzeuge‘ Bourdieus: der Relationalität. In der Rekonstruktion des Feldes werden sowohl Akteur\_innen und Institutionen als auch theoretische Positionierungen in Beziehung zueinander gesetzt, sodass schrittweise ein Beziehungsnetzwerk sichtbar wird.

---

<sup>26</sup> Loïc J. D. Wacquant, Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus, in: ders. – Pierre Bourdieu, Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M. 1996, 17–93, hier 29.

<sup>27</sup> Ebd., 29 (Im Original kursiv).

<sup>28</sup> „Wir tun das zum Beispiel, wenn wir sagen, X oder Y ist kein Soziologe, oder kein *richtiger* Soziologe, also keiner, der den Anforderungen entspricht, die im Grundgesetz des Feldes, wie wir es sehen, niedergelegt sind.“ (Bourdieu – Wacquant, Ziele der reflexiven Soziologie [s. Anm. 23] 130.)

<sup>29</sup> Ebd., 131.

<sup>30</sup> „Was in der sozialen Welt existiert, sind Relationen – nicht Interaktionen oder intersubjektive Beziehungen zwischen Akteuren, sondern objektive Relationen, die ‚unabhängig von Bewußtsein und Willen der Individuen‘ bestehen, wie Marx gesagt hat.“ (Ebd., 127.)

<sup>31</sup> Sandra Beaufays, Relation (*relation*), in: Gerhard Fröhlich – Boike Rehbein (Hg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe, Stuttgart 2014, 206–209, hier 207.

<sup>32</sup> Ebd., 206.

Relationalität ist somit auch handlungsleitend für die Entwicklung angemessener Methoden. Da alle Methoden „implizite Philosophien des Sozialen“<sup>33</sup> enthalten, dürfen nur solche zum Einsatz kommen, durch die ein Feld als „Relationennetz“<sup>34</sup> sichtbar gemacht werden kann. Für die Rekonstruktion des religionspädagogischen Feldes habe ich ein dreischrittiges Verfahren gewählt. Die Feldtheorie prägt (1) das heuristische Raster für die Recherche, die Quellenarbeit und die Auswertung bereits vorliegender Forschungsarbeiten. Die Eingrenzung auf den Zeitraum von 1965 bis 1975 ist ein Resultat dieser Arbeitsphase. Ausgehend von der Forschungsfrage „Wem ist es wann von welchen Positionen aus wie möglich, sich wissenschaftlich zu positionieren?“ wurden dann verschiedene *Segmente* für die Analyse identifiziert: Eingehend analysiert werden (2) die Institutionalisierung des Faches an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die Publikationspraktiken, die Verbands- und Tagungspraktiken, die Laufbahnen bzw. die Lebenswege der Akteur\_innen sowie die Spiegelung der Zeit in autobiografischen Texten. Die Existenz eines religionspädagogischen Feldes ist in dieser Phase der Arbeit noch Hypothese – in einem nächsten Schritt ist (3) die nachvollziehbare Rekonstruktion von Relationen zwischen Akteur\_innen und Institutionen durch die Segmente hindurch unerlässlich.

Anhand der AKK-Tagung 1974 (s. o.) sollte dieses Verfahren in Ansätzen demonstriert werden, überschneiden sich hier doch gleich mehrere relevante Segmente des religionspädagogischen Feldes: die Tagungs-, die Verbands- sowie die Publikationspraxis. Im Schnittfeld dieser Praktiken wurde eine Gruppe von Akteuren sichtbar, die ihre Identität als wissenschaftliche Disziplin verhandelte.<sup>35</sup> Je öfter es gelingt, solche Überschneidungen nachzuvollziehen und je mehr Verknüpfungen nachgewiesen werden können, desto sichtbarer wird das Feld schließlich in seinen Strukturen.

---

<sup>33</sup> Pierre Bourdieu, „Inzwischen kenne ich alle Krankheiten der soziologischen Vernunft“. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Beate Krais, in: ders. u. a. (Hg.), *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*, Berlin/New York 1991, 269–283, hier 277.

<sup>34</sup> Pierre Bourdieu, *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*, in: ders. – Loïc J. D. Wacquant, *Reflexive Anthropologie*, Frankfurt a. M. 1996, 251–294, hier 262.

<sup>35</sup> Vgl. Ricken, *Katholische Rezeptionen evangelischer Religionspädagogik* (s. Anm. 19) zu einer weiteren Arbeitsprobe zur Tagungspraxis. Hier habe ich anhand der Tagungen des *Deutschen Katecheten-Vereins* 1965 und 1968 versucht, nachzuzeichnen, wie die schrittweise interkonnessionelle Öffnung des katholisch-katechetischen Feldes für evangelische Religionspädagogen zur Verwissenschaftlichung der katholischen Religionspädagogik beitragen konnte.

### 3. Historische Religionspädagogik als Beitrag zur wissenschaftlichen Reflexivität?

Ausgehend von der Wissenschaftssoziologie Bourdieus lassen sich – so meine These – neue und vertiefende Einblicke in die Disziplingeschichte der Religionspädagogik gewinnen. Ebenfalls auf den Spuren Bourdieus möchte ich abschließend ein Argument für die Relevanz historischen Arbeitens und speziell der Disziplingeschichte entwickeln und zur Diskussion stellen. Dieses Argument lautet, dass historisch-religionspädagogische Disziplingeschichte zur Ausbildung wissenschaftlicher Reflexivität beitragen kann.<sup>36</sup>

Die Debatte um Sinn und Zweck historisch-religionspädagogischer Forschung hat in den letzten Jahren wieder Fahrt aufgenommen. So betonen etwa Stefanie Pfister und Michael Wermke deren „paradigmatische Funktion sowohl für systematische als auch handlungsorientierte Theoriebildung“<sup>37</sup> und Bernd Schröder unterscheidet zwischen lerntheoretischen, methodologischen, sachlichen und wissenschaftstheoretischen Funktionen historischer Religionspädagogik.<sup>38</sup> Doch obwohl diese Ansprüche keineswegs unterkomplex in Form direkter Anwendungs- oder Übertragungsfantasien vorgebracht werden, nimmt der Kirchenhistoriker Johannes Wischmeyer ein „Streben nach Funktionalisierbarkeit historischer Forschungsergebnisse“ in der Religionspädagogik wahr, das bei ihm zu „einem leichten Stirnrunzeln“ führe.<sup>39</sup>

#### 3.1. Wissenschaftliche Reflexivität bei Bourdieu

Reflexivität als „Fähigkeit des Menschen, das eigene Denken und Handeln zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen“<sup>40</sup> ist nicht nur ein Thema der Anthropologie. In den Sozialwissenschaften werden aktuell verschiedene Konzepte von Reflexivität „in verwirrend unterschiedlicher Weise verwendet“<sup>41</sup>, von denen die bekanntesten

<sup>36</sup> Vgl. Renate Wieser, Zurück- und nicht Zurechtbiegen. Über die Notwendigkeit der Ausbildung eines reflexiven theologischen Habitus, in: Rainer Bucher – Renate Oxenknecht-Witzsch (Hg.), Was fehlt? Leerstellen der katholischen Theologie in spätmodernen Zeiten: ein Experiment, Würzburg 2015, 75–87.

<sup>37</sup> Stefanie Pfister – Michael Wermke, Bildungsgeschichte in der Religionspädagogik – Auf der Suche nach ihrem systematischen Ort, in: dies. (Hg.), Religiöse Bildung als Gegenstand historischer Forschung, Leipzig 2013, 7–12, hier 11.

<sup>38</sup> Vgl. Schröder, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 13) 184–189.

<sup>39</sup> Wischmeyer, Historische Religionspädagogik (s. Anm. 14) 112.

<sup>40</sup> Edgar Forster, Reflexivität, in: Christoph Wulf – Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden 2014, 589–597, hier 589.

<sup>41</sup> Michael Lynch, Gegen Reflexivität als akademischer Tugend und Quelle privilegierten Wissens, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5 (2004) 2, 273–309, hier 273. Vgl. ebd. 275–285 für eine Übersicht zu verschiedenen „Reflexivitätsversionen“.

sicherlich der *reflexive turn* nach Clifford Geertz<sup>42</sup> und der Reflexivitätsbegriff Bourdieus sind.<sup>43</sup>

Bourdieu fasst die „Frage der Möglichkeitsbedingungen von Erkenntnis“ bewusst nicht mehr als epistemologische, sondern „als genuin *soziologische*, genauer noch: als *empirische Frage*“<sup>44</sup>. Nicht die Rückwendung des Denkens auf sich selbst, sondern die sozialen Bedingungen eben dieses Denkens stehen im Mittelpunkt seines Interesses.

Reflexive Wissenschaftspraxis lässt sich nach Bourdieu in mehrere Aufgabenbereiche unterteilen, die Aufklärung über die Bedeutung herkunftsbedingter Unterschiede (sozial, regional, geschlechtlich) markiert dabei lediglich einen ersten Schritt. Daran anknüpfend gelte es, die „theoretische Beobachterposition selbst zur zu beobachtenden Praxis zu machen“<sup>45</sup>, um blinde Flecken oder Verzerrungen entdecken zu können. Damit zielt Bourdieu auf den sogenannten „intellektualistischen Bias“: Immer dann, wenn Wissenschaftler\_innen vergessen, dass die *illusio* ihres Feldes nicht mit der anderer Felder übereinstimmt, liefern sie Gefahr, eigene habituelle Deutungs- und Handlungsoptionen absolut zu setzen. Dies resultiere in einem Verständnis der sozialen Welt als „Gesamtheit von Bedeutungen, die nach einer Interpretation verlangt“ und nicht als eine „Gesamtheit von konkreten Problemen, die nach praktischen Lösungen ruft.“<sup>46</sup> Mit anderen Worten: Ohne reflexive Selbstaufklärung „setzt sich der Denker, ohne es zu wissen, der Gefahr aus, *seine eigene Denkweise* an die Stelle der Denkweise der von ihm analysierten Handelnden zu setzen, die nicht die Muße haben (noch oft den Wunsch), sich selbst zu analysieren“<sup>47</sup>.

Somit müsse „ein reflexiver wissenschaftlicher Habitus produziert sowie Reflexivität in den Mechanismen des wissenschaftlichen Feldes institutionalisiert werden“<sup>48</sup>. Dies sei kein einmaliger Vorgang, sondern bedürfe der dauerhaften Auseinandersetzung v. a. über die Formen, in denen wechselseitig Kritik geübt wird.

<sup>42</sup> Vgl. Doris Bachmann-Medick, *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg<sup>5</sup>2014, 144–183.

<sup>43</sup> Vgl. zur Verhältnisbestimmung Andreas Langenohl, *Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 10 (2009) 2. Zur Kritik Bourdieus an Geertz vgl. Pierre Bourdieu, *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität*, in: Eberhard Berg – Martin Fuchs (Hg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*, Frankfurt a.M. <sup>2</sup>2005, 365–374, hier 366.

<sup>44</sup> Sabine Hark, *Reflexivität (réflexivité)*, in: Gerhard Fröhlich – Boike Rehbein (Hg.), *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe*, Stuttgart 2014, 203–205, hier 203 (Hervorhebungen: im Original).

<sup>45</sup> Ebd., 203f.

<sup>46</sup> Bourdieu, *Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität* (s. Anm. 44) 370.

<sup>47</sup> Ebd., 371 (Hervorhebungen im Original).

<sup>48</sup> Hark, *Reflexivität* (s. Anm. 44) 204.

### 3.2. Reflexivität als religionspädagogische „Schlüsselkompetenz“

In der Religionspädagogik hat der Begriff der Reflexivität vor allem in Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer\_innen in den letzten Jahren seine Heimat gefunden. Reflexivität ist dort „die erste Schlüsselkompetenz, um den unterschiedlichen Erwartungen an Lehrende und besonders Religionslehrende gerecht zu werden“<sup>49</sup>. Autoren wie Stefan Heil, Hans Mendl oder Hans-Georg Ziebertz haben bereits Vorschläge entwickelt, Reflexivität im Habitus von Religionslehrer\_innen zu fördern.<sup>50</sup> Dabei vertreten sie ein Reflexivitätskonzept, das auf dem Grundgedanken der situationgerechten Transformation theoretischen Wissens in die Praxis beruht<sup>51</sup> und betonen die Bedeutung eines „wissenschaftlich-reflexiven“ Habitus für die Ausbildung eines „reflexiv-pragmatischen“ Habitus.<sup>52</sup>

Die feldanalytische Beschäftigung mit der Disziplingeschichte verspricht nun Einsichten in die historische Genese des „wissenschaftlich-reflexiven“ Habitus; sie kann deutlich machen, wie sich Deutungs- und Handlungsmuster ausgebildet haben, die gegenwärtig die akademische Praxis strukturieren. Sie kann heutige Spannungen als Ergebnisse historischer Annäherungs- und Abgrenzungsprozesse sichtbar machen und zu einem besseren Verständnis der eigenen Praxis beitragen. Dazu lässt sich nicht zuletzt auf den Begriff der ‚Perspektive‘ zurückgreifen, den Johannes Heger kürzlich in die religionspädagogische Wissenschaftstheorie eingebracht hat.<sup>53</sup> Auch Bourdieu ist sensibel für das Perspektivische, wenn er ein Feld als „Ensemble von Blickwinkeln“<sup>54</sup> denkt. Gerade die historische Analyse der Genese einzelner Perspektiven und der mit ihnen verbundenen Praktiken kann dabei helfen, „die Wahrheit verschiedener Stellungen zu verstehen und die Grenzen der Gültigkeit unterschiedlicher Stellungnahmen aufzuzeigen“<sup>55</sup>. Disziplingeschichte kann somit zu einer wohltuenden Relativierung beitragen, die nicht in Relativismus abdriftet.

---

<sup>49</sup> Hans Mendl, Helden, Novizen, Zeugen? Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden, in: RpB 74 (2016), 81–92, hier 83. Vgl. grundlegend: Stefan Heil – Hans-Georg Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: Hans-Georg Ziebertz u.a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 78–95.

<sup>50</sup> Vgl. Hans Mendl, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: Ludwig Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzorientierung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235–255.

<sup>51</sup> Vgl. Heil – Ziebertz, Reflexivität als Schlüsselkompetenz (s. Anm. 49).

<sup>52</sup> Mendl, Reflexivität (s. Anm. 50) 241.

<sup>53</sup> Johannes Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze der Religionspädagogik, Paderborn 2017.

<sup>54</sup> Pierre Bourdieu, Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes, Konstanz 1998, 39.

<sup>55</sup> Ebd., 40.

Eine derart geschulte Reflexivität wäre auch nicht folgenlos für die schulische Praxis. Das Wissen über den „intellektualistischen Bias“ hat das Potenzial, noch einmal radikaler die eigene Standortgebundenheit bewusst zu machen:<sup>56</sup> In welchen Feldern wurde mein Habitus geprägt und wo laufe ich Gefahr, meine Deutungs- und Handlungsoptionen absolut zu setzen? Hier liegt die normative Dimension der Soziologie Bourdieus, der Subjektivität und Freiheit keineswegs zugunsten einer vollständigen Determination durch Feld und Habitus verabschiedet, sondern vielmehr zu einem Zielhorizont der „ständigen, systematischen Aufklärungsarbeit“<sup>57</sup> macht.

Lukas Ricken, M. A.

Studienreferendar am ZfsL Krefeld und Promovend

an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen

lukas.ricken(at)uni-tuebingen(dot)de

---

<sup>56</sup> Vgl. Reinhold Boschki, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt <sup>3</sup>2017, 84f.

<sup>57</sup> Bourdieu – Wacquant, Ziele der reflexiven Soziologie (s. Anm. 23) 171. Vgl. auch ebd., 226f.

# **Vom Katechismusunterricht zur kompetenzorientierten religiösen Grundbildung Über die Entwicklung des Religionsunterrichts an der Volksschule des Kantons Luzern nach dem Zweiten Weltkrieg bis ins 21. Jahrhundert**

## Abstract

Im föderalistischen System der Schweiz liegt die Schulhoheit bei den Kantonen. Sie entscheiden über Angebot und Form der religiösen Bildung an der Volksschule. Im Kanton Luzern wird die religiöse Bildung als staatlicher und konfessioneller Religionsunterricht realisiert. Trotz kontroverser Diskussionen um den Religionsunterricht an der Volksschule wird er nicht aus dem Fächerkanon gestrichen. Vielmehr erhält in den letzten 60 Jahren sowohl der staatliche als auch der konfessionelle Religionsunterricht ein eigenes Profil. Die Entwicklung lässt sich grob in drei Phasen einteilen und verläuft anhand religionspolitischer Debatten sowie neuer pädagogischer Konzepte. Über den gesamten Prozess hinweg ist eine enge Zusammenarbeit staatlicher und kirchlicher Akteure auszumachen.

In the federalist system of Switzerland, the cantons (districts) are responsible for schools and education. They decide if and how religious education is offered in primary and lower secondary schools. In the canton of Lucerne, religious education is implemented as state-run religious education and confessional religious education. Despite controversial discussions about religious education in primary and lower secondary schools, it has not yet been removed from the curriculum. Rather, during the last 60 years, state religious education as well as confessional religious education have each received their own profile. The development can be roughly divided into three phases and proceeds based on religious policy debates and new pedagogical concepts. Throughout the entire process, there is a close cooperation between federal and church representatives.

## 1. Projektbeschreibung

Der Religionsunterricht an staatlichen Schulen ist seit Jahrzehnten ein intensiv diskutiertes Thema in bildungs- und religionspolitischen Debatten. Seine Stellung im Fächerkanon ist zunehmend umstritten, kritische Stimmen häufen sich, ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht habe an der Volksschule keine Berechtigung. Sollen Schülerinnen und Schüler religiöse Bildung erhalten und wenn ja, welcher Lernort ist dafür geeignet und wer hat sie zu verantworten? Dies ist die Grundfrage, die Bildungsexpert\_innen, Politiker\_innen, Lehrpersonen, Vertreter\_innen verschiedener Religionsgemeinschaften und nicht zuletzt Eltern schulpflichtiger Kinder diskutieren.

Die Schweiz gab sich mit der Gründung des modernen Bundesstaates 1848 eine föderalistische Verfassung, wonach die Schulhoheit bei den Kantonen liegt. So entscheiden

sie auch über die rechtliche Stellung und die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichtes an den öffentlichen Schulen und die Rolle der Religionsgemeinschaften. Es gibt in der Schweiz keinen vom Bund geregelten, für alle obligatorischen Religionsunterricht an der Volksschule. Deshalb haben sich verschiedene Modelle von Religionsunterricht etabliert, was zu einer gewissen Unübersichtlichkeit führt.<sup>1</sup> Eine umfassende Darstellung unter Berücksichtigung aller Kantone fehlt, ebenso eine sorgfältige historische Aufarbeitung der Entstehungsprozesse der verschiedenen Modelle. Welche Form(en) der Religionsunterricht tatsächlich annimmt, ist nicht zuletzt Ergebnis historischer Bedingungen und Entwicklungen.

Diesem Forschungsdesiderat nimmt sich das im Februar 2017 gestartete Dissertationsprojekt an und untersucht die Entwicklung des Religionsunterrichtes an der Volksschule des Kantons Luzern mittels Prozessanalyse auf der Grundlage historischer Dokumente. Es handelt sich dabei um die Analyse formaler und informeller politischer Entscheidungsprozesse, die zum jeweiligen Modell von Religionsunterricht führen. Berücksichtigt werden offizielle Verlautbarungen sowie Protokolle der politischen Gremien und Behörden, aber auch die öffentliche Diskussion in relevanten – allgemein gesellschaftlichen wie kirchlichen – Medien sowie Dokumentationen von Auseinandersetzungen und Entscheiden in kirchlichen Gruppen und Organisationen einzelner Berufsgruppen. Die Kriterien der Textanalyse ergeben sich aus dem Modell der Educational Governance.<sup>2</sup> Dieses geht davon aus, dass intentionale Veränderungsprozesse nicht hierarchisch linear gesteuert werden, sondern multifaktoriellen Einflüssen unterliegen. Das Augenmerk verschiebt sich damit vom Ergebnis hin zum Prozess. Dabei stehen Akteur\_innen und Akteurskonstellationen als wesentlicher Faktor dieser Prozesse im Fokus der Analyse.<sup>3</sup>

Aus historischer Sicht ist diese Zugangsweise vielversprechend, weil die politischen Prozesse in der Schweiz anwendungsorientiert und geprägt von pragmatischen Überlegungen sind. Ideologisch-theoretische Auseinandersetzungen spielen eine geringe

---

<sup>1</sup> Vgl. Monika Jakobs u. a., Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Beiträge zur Pastoralsoziologie 13, Zürich 2009, 15–19.

<sup>2</sup> Zur Educational Governance vgl.: Thomas Brüsemeister, Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem, in: Monique Ratermann – Sybille Stöbe-Blossey (Hg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Educational Governance Bd. 16, Wiesbaden 2012, 27–44; Jürgen Kussau – Thomas Brüsemeister, Educational Governance. Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule, in: Herbert Altrichter – Thomas Brüsemeister – Jochen Wissinger (Hg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung in Bildungssystemen, Educational Governance Bd. 1, Wiesbaden 2007, 15–54.

<sup>3</sup> Die didaktische Debatte um den Religionsunterricht steht bei diesem Untersuchungsansatz nicht im Mittelpunkt und wird daher nicht ausgeführt.

Rolle.<sup>4</sup> Erste Forschungsergebnisse des Dissertationsprojektes werden im Folgenden präsentiert.

## 2. Religionsunterricht im schweizerischen Bildungsföderalismus

Aufgrund der kantonalen Schulhoheit haben sich in der Schweiz vielfältige Modelle von Religionsunterricht etabliert. Diese Vielfalt ist verschiedentlich dargestellt worden.<sup>5</sup> Zum besseren Verständnis bietet sich die Systematik nach Belliger und Glur-Schüpfer an:

„Schulischer [Staatlicher] Religionsunterricht (SRU) wird erteilt

- a) durch die staatlichen Schulen ohne Mitverantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften,
- b) mit Mitverantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften oder
- c) in der Verantwortung der öffentlich-rechtlich anerkannten Religionsgemeinschaften in Zusammenarbeit mit dem Staat.

Kirchlicher, konfessioneller Religionsunterricht (KRU) wird erteilt

- a) ohne Zusammenarbeit mit dem Staat,
- b) in Zusammenarbeit mit dem Staat, in den Räumen der Schule ausserhalb der Wochenstundentafel,
- c) in den Räumen der Schule innerhalb der Wochenstundentafel und
- d) je nach Kanton mit mehr oder weniger Mitsprachemöglichkeiten des Staates in Fragen des kirchlichen, konfessionellen Religionsunterrichtes.“<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Dies trifft auf den Religionsunterricht in besonderer Weise zu. Weder für den staatlichen noch den konfessionellen Religionsunterricht an der Volksschule gibt es eine konzeptionell erarbeitete pädagogische bzw. bildungstheoretische Begründung. Das sogenannte „Theoriedefizit“ ist für den Religionsunterricht in der Schweiz prägend. Vgl. Jakobs u.a., Konfessioneller Religionsunterricht (s. Anm. 1) 19–21.

<sup>5</sup> Andréa Belliger – Thomas Glur-Schüpfer – Beat Spitzer, Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der deutschschweizer Kantone, hrsg. vom Zentralschweizerischen Beratungsdienst für Schulfragen, Ebikon 1999; Helga Kohler-Spiegel – Adrian Loretan (Hg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht, Zürich 2000; Dominik Helbling u.a. (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013.

<sup>6</sup> Andréa Belliger – Thomas Glur-Schüpfer, Tendenzen der kantonalen Umsetzungen in der Deutschschweiz. Forschungsprojekt und Kompendium „Staatlicher und kirchlicher Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen der Deutschschweizer Kantone“, in: Kohler-Spiegel – Loretan (Hg.), Religionsunterricht (s. Anm. 5) 83–98, hier 83 (Hervorhebungen: im Original).

### 3. Religionsunterricht im Kanton Luzern

Im Kanton Luzern wird der Religionsunterricht heute parallel als staatlicher und konfessioneller Religionsunterricht durchgeführt.<sup>7</sup> Der erste Schritt in Hinblick auf die Einordnung der Quellen und der Akteurskonstellationen ist eine Einteilung in drei Phasen. Sie erfolgt aufgrund religionspolitischer Debatten, kirchenhistorischer Ereignisse sowie religionspädagogischer Konzepte der jeweiligen Zeit. Es wird aufgezeigt, dass der Religionsunterricht bis in die heutige Zeit nicht aus dem Fächerkanon der Volksschule verschwindet, er sich vielmehr verändert und ein differenziertes Profil erhält.

#### 3.1 Vom Katechismusunterricht zum lebensorientierten Religionsunterricht (1950–1995)

In der ersten Phase seiner Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg stellen sich dem Religionsunterricht zwei große Probleme: Zum einen führen das Auseinanderfallen des katholischen Milieus ab 1950<sup>8</sup> und die gleichzeitig fortschreitende Industrialisierung und Technisierung zur Abnahme des Einflusses der katholischen Kirche im öffentlichen Leben. Das religiöse Leben in der Familie verliert seinen Stellenwert, die Kinder erfahren nicht mehr die bis dahin selbstverständliche religiöse Sozialisation im privaten Bereich. Zum anderen werden noch immer im klassischen „Frage-Antwort-Modus“ die Glaubenssätze des Katechismus auswendig gelernt, die in ihrem Inhalt weder dem psychologischen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen noch an ihre Lebenswelt anknüpfen.<sup>9</sup> „Zur Vernachlässigung der religiösen Bildung und Erziehung im Elternhaus kommt dann ein Unterricht, der den psychologi-

---

<sup>7</sup> Bis zur Einführung des bekenntnisunabhängigen Faches „Ethik und Religionen“ im Jahr 2005 waren die Zuständigkeiten für den staatlichen Religionsunterricht nicht klar geregelt. Das Erziehungsgesetz des Kantons Luzern von 1953 überträgt den Konfessionen die Verantwortung für den Religionsunterricht, gleichzeitig hält es in der Wochenstundentafel zwei Stunden Religionsunterricht fest. Es war den staatlichen Lehrpersonen freigestellt, ob sie den staatlichen Religionsunterricht als „Biblische Geschichte“ unterrichten wollten oder die Verantwortung dafür den konfessionellen Lehrpersonen übergaben. Dies führte zu unterschiedlichen Unterrichtsmodellen innerhalb des Kantons, wie eine Erhebung des Schulinspektorats des Kantons Luzern von 1974 (vgl. Staatsarchiv Luzern, A 696/1286) zeigt.

<sup>8</sup> Zur Geschichte des modernen Katholizismus in der Schweiz vgl. Urs Altermatt, *Katholizismus und Moderne*, Zürich 1989; ders. (Hg.), *Schweizer Katholizismus im Umbruch 1945–1990, Religion – Politik – Gesellschaft in der Schweiz* Bd. 7, Freiburg 1993.

<sup>9</sup> Vgl. Probleme der religiösen Bildung und der Seelsorge im Kanton Luzern. Unterlagen für die Seelsorgetagung vom 19. November 1962. Nach den Protokollen der Aussprachen zusammengestellt von Josef Vital Kopp und Adolf Stadelmann, 3f; Franz Bürkli, *Diskussionen im Religionsunterricht?*, in: *Schweizer Schule* 46 (1959) 20, 677–682, hier 678–680; Adolf Bösch, *Zeitgemäßer Religionsunterricht*, in: *SKZ* 133 (1965) 19, 230–233, Schluss in: *SKZ* 133 (1965) 20, 244f; Adolf Bösch, *Woher die Unwissenheit hinsichtlich der Religion?*, in: *SKZ* 122 (1954) 24, 281–283, Schluss in: *SKZ* 122 (1954) 24, 294f.

schen Gegebenheiten und der Fassungskraft der Kinder in keiner Weise entspricht“<sup>10</sup>, bringt Bösch die Problematik der Zeit auf den Punkt. Um diese Missstände zu beheben, ist eine grundlegende Reform des Religionsunterrichtes notwendig. Im Vordergrund steht dabei die Anpassung des religiösen Stoffes an den kognitiven Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler, seine Anknüpfung an ihre persönlichen Erfahrungen und seine kindgerechte Vermittlung. Leo Karrer formuliert in seinem Artikel, wie weitreichend diese Neuerungen im Religionsunterricht sind:

„Das bedeutet die Abkehr von einem normativen und auf das Auswendiglernen von Katechismuswahrheiten orientierten Religionsunterricht. [...] Es handelt sich dabei um keine billige Anpassung an den sogenannten Zeitgeist [...], sondern um die neu gewonnene Erkenntnis, dass der christliche Glaube nicht in ein und für allemal festgepackten Sätzen zu haben und einfachhin auswendig zu lernen sei, sondern eine Lebensperspektive ist, die jeden Menschen erreichen und in seinem konkreten Leben und Dasein zum Hoffnungsimpuls und zur gelebten Praxis werden will.“<sup>11</sup>

### 3.1.1 Der Grenchener Kreis

Einen an dieses Glaubensverständnis anknüpfenden Religionsunterricht zu erteilen, war das Anliegen des „Grenchener Arbeitskreis zur Erneuerung des Religionsunterrichts“<sup>12</sup> – kurz Grenchener Kreis.<sup>13</sup> Der Grenchener Kreis bestand aus Pädagogen und Seelsorgern, die in Grenchen, einer politischen Gemeinde im Kanton Solothurn, tätig waren. Ihr Anliegen war es, einen Religionsunterricht zu erteilen, der sowohl Herzens- als auch Verstandesbildung ist, bei dem das religiöse Tun im Mittelpunkt steht, in dem die Bibel erlebnishaft erfasst und verstandesmäßig erkannt werden soll, der sich an der psychologischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler orientiert und dessen Auswahl der Inhalte sich nach dem Bildungsziel richtet.<sup>14</sup> Bald schon hatten die Mitglieder des Grenchener Kreises die Möglichkeit, ein Religionslehrbuch basierend auf ihrem Verständnis von gutem Religionsunterricht zu erarbeiten. In einer Zeit, in der der Basler Katechismus das gängige Lehrbuch war, erteilte der Bischof der Diözese

---

<sup>10</sup> Bösch, Zeitgemäßer Religionsunterricht (s. Anm. 9) 231.

<sup>11</sup> Leo Karrer, Religionsunterricht – Echlot des Glaubens?, in: SKZ 153 (1985) 7, 116–122, hier 119.

<sup>12</sup> Othmar Frei, Wie Grenchen in den katechetischen Wortschatz kam, in: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (Hg.), *Begegnungen mit Karl Stieger. Stationen auf dem Weg eines Reformpädagogen. Jubiläumsschrift zum 85. Geburtstag von Dr. h.c. Karl Stieger*, Freiburg 1993, 62–74, hier 62.

<sup>13</sup> Kurzer Überblick zum Grenchener Kreis bietet: Stephan Leimgruber, Art. Grenchener Kreis, in: *Lexikon der RP*, Bd. 1, 755f. Zum Anliegen und zur Tätigkeit des Grenchener Kreises vgl. Monika Jakobs, 50 Jahre RPI und die religionspädagogischen Entwicklung in der Schweiz, in: dies. (Hg.), *Sehen und gesehen werden. Impulse zu 50 Jahren Religionspädagogik in der Schweiz*, Zürich 2016, 10–34, hier 16–20; Frei, Grenchen (s. Anm. 12); Fritz Oser, *Die Architektur des inneren religiösen Lebens*, Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 118, Freiburg 1999.

<sup>14</sup> Vgl. Frei, Grenchen (s. Anm. 12) 66f.

Basel, Franziskus von Streng, dem Grenchener Kreis 1960 den Auftrag, ein neues Religionsbuch zu konzipieren.<sup>15</sup> Dieses sollte den Basler Katechismus ablösen.<sup>16</sup> Das „Arbeitsbuch für den Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule“<sup>17</sup> wurde im Jahre 1967 publiziert und „ad experimentum“<sup>18</sup> herausgegeben. Das Buch war in religionspädagogischen Kreisen nicht unumstritten, stellte es doch eine radikale Erneuerung dar.<sup>19</sup> Bischof von Streng setzte sich persönlich dafür ein, dass es erscheinen konnte.<sup>20</sup> Bis in die Mitte der 1980er-Jahre hinein publizierte der Grenchener Kreis Lehrmittel und Praxisbücher für den Religionsunterricht<sup>21</sup>, die in hoher Auflage erschienen. Diese dienten unter anderem als Grundlage für die Ausarbeitung des Deutschschweizerischen Katechetischen Rahmenlehrplans auf der Mittelstufe.<sup>22</sup>

### 3.1.2 Das Katechetische Institut Luzern

Dieses neue Konzept von Religionsunterricht machte eine fundierte Aus- und Weiterbildung der Religionslehrpersonen notwendig. Die vermehrt eingesetzten Laienkatechetinnen und -katecheten im Religionsunterricht galt es für ihren Einsatz professionell zu schulen, die Priester wiederum sollten ihr mangelndes katechetisches Wissen vertiefen. Eine solche Ausbildung konnte am Katechetischen Institut Luzern (KIL)<sup>23</sup> absolviert werden, welches 1964 vom Regierungsrat des Kantons Luzern gegründet wurde.<sup>24</sup> Die feierliche Eröffnung fand am 19./20. Oktober desselben Jahres statt, wovon die Luzerner Tageszeitung „Vaterland“ berichtet:

<sup>15</sup> Vgl. Oser, *Architektur* (s. Anm. 13) 1.

<sup>16</sup> Der Katholische Katechismus für das Bistum Basel wurde 1947 das letzte Mal überarbeitet, war im Jahre 1969 vergriffen und wurde nicht mehr neu aufgelegt. Vgl. Othmar Frei, *Katechetische Informationen*, SKZ 137 (1969) 39, 572f. Zur ausführlichen Darstellung der Geschichte des Katechismus im Bistum Basel: August Berz, *Geschichte des Katechismus im Bistum Basel*, Freiburg 1959.

<sup>17</sup> Karl Stieger u.a., *Arbeitsbuch für den Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule*, Luzern/München 1967.

<sup>18</sup> Stieger u.a., *Arbeitsbuch* (s. Anm. 17) 3. Das Layout des Buches entspricht diesem Anliegen, indem jede zweite Seite leer gelassen wurde, auf der Notizen und Anregungen festgehalten werden konnten.

<sup>19</sup> Vgl. Jakobs, *50 Jahre* (s. Anm. 13) 18f.

<sup>20</sup> Vgl. Frei, *Grenchen* (s. Anm. 12) 63.

<sup>21</sup> Zum Beispiel: Karl Stieger u.a., *Folge mir nach. Freue dich! Arbeitsbuch für die Mittelstufe der 4. Klasse*, Luzern/München <sup>3</sup>1970; Fritz Oser, *Kräftebildung, Modelle – Eine Reihe für den Religionsunterricht Bd. 14*, Olten/Freiburg i. Br. <sup>3</sup>1984.

<sup>22</sup> Vgl. Frei, *Grenchen* (s. Anm. 12) 66.

<sup>23</sup> Grundlegende Literatur zur Geschichte des KIL/RPI: Vreni Merz – Urs Winter (Hg.), *Brennpunkt Religionsunterricht. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Katechetischen Instituts Luzern*, Luzern/Stuttgart 1989; Jakobs (Hg.), *Sehen und gesehen werden* (s. Anm. 13).

<sup>24</sup> Vgl. Jakobs, *50 Jahre* (s. Anm. 13) 10; Fritz Dommann, *Das Katechetische Institut Luzern*, in: SKZ 145 (1977) 15, 226–229, hier 226f.; Alois Gügler, *Katechetisches Institut Luzern*, in: SKZ 132 (1964) 33, 414–417, hier 414f.

„Die zahlreiche Teilnahme der geistlichen und weltlichen Obrigkeit sowie so vieler Priester und Laien aus dem Kanton und der ganzen deutschsprachigen Schweiz bekundete entsprechend deutlich das rege Interesse für eine solche Stätte der katechetischen Unterweisung und Forschung.“<sup>25</sup>

Der Gründungsleiter des Instituts, Prof. Alois Gügler, hält als Ziel und Aufgabe des KIL fest:

„Als Katechetenschule bezweckt das Katechetische Institut die Ausbildung von Religionslehrern für alle Schultypen und Schulstufen nach einem den neuzeitlichen Bedürfnissen entsprechenden Ausbildungsprogramm. Es will überdies durch Fortbildungskurse, Tagungen, Arbeitskreise und andere Veranstaltungen der fachlichen Weiterbildung der Katecheten dienen.“<sup>26</sup>

Über die Jahre bildete das KIL zahlreiche hauptamtliche Katechetinnen und Katecheten aus und hatte mit seinen innovativen und interdisziplinären Weiterbildungsangeboten einen Wirkungsraum weit über die Deutschschweiz hinaus.<sup>27</sup> Im Jahr 2004 wurde das KIL in Religionspädagogisches Institut Luzern (RPI) umbenannt. Das Tätigkeitsfeld von Katechetinnen und Katecheten hatte sich in den letzten Jahrzehnten erheblich erweitert, sodass die Bezeichnung nicht mehr dem Berufsbild entsprach. Dieser Veränderung trägt der Wechsel des Institutsnamens und der Berufsbezeichnung Rechnung. Mit der Namensänderung gingen auch grundlegende strukturelle Neuerungen einher. Neben neuen fachlichen Schwerpunkten wie Ethik und Weltreligionen, wurde als dringlichste Reform die Möglichkeit zur Teilzeitausbildung eingeführt.<sup>28</sup> Heute werden am RPI Religionspädagoginnen und Religionspädagogen ausgebildet, die in den Bereichen des schulischen Religionsunterrichts, der Gemeindekatechese sowie der kirchlichen Jugendarbeit tätig sind. Es ist zu einem „religionspädagogisch kompetente[n] Partner staatlicher wie kirchlicher Organisatoren“<sup>29</sup> geworden, wie Prof. Monika Jakobs, Leiterin des Instituts, schreibt.

---

<sup>25</sup> R. Schmid, Feierliche Eröffnung des Katechetischen Instituts in Luzern, in: Vaterland Nr. 94 vom 23.10.1964.

<sup>26</sup> Gügler, Katechetisches Institut (siehe Anm. 24) 415.

<sup>27</sup> Besonders hervorzuheben sind dabei die religionspädagogischen Tage, die 1990, 1992, 1994 und 1997 stattfanden, sowie das „Forum Religionsunterricht“, das im Wintersemester 1998/99 als Kooperation mit dem Beauftragen für Religionsunterricht am EKD gegründet wurde. Vgl. Jakobs, 50 Jahre (s. Anm. 13) 24–27.

<sup>28</sup> Vgl. Jakobs, 50 Jahre (s. Anm. 13) 28f. Ausführlicher zur Studienreform: Markus Arnold, Studienreformen am KIL und RPI. Von der innerschweizerischen zur deutschschweizerischen Perspektive, in: Jakobs (Hg.), Sehen und gesehen werden (s. Anm. 13) 35–43.

<sup>29</sup> Jakobs, 50 Jahre (s. Anm. 13) 30.

### 3.2 „Ethik und Religionen“ – Einführung einer religiösen Grundbildung (1995–2016)

Die im April 1995 lancierte Initiative der drei Luzerner Landeskirchen markiert den Beginn einer neuen Phase in der Entwicklung des Religionsunterrichtes.<sup>30</sup> Sie sah vor, den Bibelunterricht neu ökumenisch auszurichten. Die Initianten und Initiantinnen reagierten damit auf die zunehmende konfessionelle und religiöse Heterogenität in den Schulzimmern. Schnell wurde deutlich, dass der Ansatz zu kurz griff, war der Fokus dabei nur auf den Bibelunterricht (staatlicher Religionsunterricht) und somit nur auf einen Teil der religiösen Bildung gelegt. Die Idee entstand, ein Schulfach für religiöse Grundbildung zu etablieren, das alle Schülerinnen und Schüler besuchen sollten, unabhängig welcher Religion oder Konfession sie angehörten.<sup>31</sup> Im Jahr 2001 entschied die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz, das bisherige Fach „Bibelunterricht“ in das neue Fache „Ethik und Religion“ oder „Ethik und Religionen“ umzutau- fen und dafür einen eigenen Lehrplan auszuarbeiten.<sup>32</sup> Der dafür konstituierten Lehrplangruppe war von Anfang an klar, dass der KRU weiterhin an der Schule verortet sein soll.<sup>33</sup> Die bis anhin enge Zusammenarbeit von Kanton und Kirche wurde fortgesetzt.<sup>34</sup> Der Lehrplan für das Fach Ethik und Religionen<sup>35</sup> wurde im Jahr 2005 herausgegeben, in den Jahren 2005 bis 2011 wurde das Fach auf der 1. bis 6. Stufe der Primarschule eingeführt und die staatlichen Lehrpersonen entsprechend ausgebil-

---

<sup>30</sup> Die Frage der Bedeutsamkeit und der Form von religiöser Bildung an öffentlichen Schulen wird in dieser Phase grundsätzlich diskutiert. Vgl. Kohler-Spiegel – Loretan, Religionsunterricht (s. Anm. 4); Monika Jakobs, Nach Religion fragen – Religion lernen. Oder: Warum die Gretchenfrage diffizil geworden ist, in: Religionspädagogische Beiträge, 48/2002, 43–52; Monika Jakobs, Religiöse Kompetenz als Ziel religiöser Grundbildung. Überlegungen aus dem Kontext Schweiz, in: Martin Rothgangel – Dietlind Fischer (Hg.), Standards für religiöse Bildung. Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Schriften aus dem Comenius-Institut Bd. 13, Münster 2004, 179–188; Dominik Helbling, Religionsunterricht in der Schweiz unter dem Vorzeichen religiöser Pluralität, in: SKZ 173 (2005) 42, 744–747; Monika Jakobs, Ist Zweigleisigfahren der Dritte Weg? Aktuelle Entwicklungen des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 1, 123–133; Jakobs u. a., Konfessioneller Religionsunterricht (s. Anm. 1); Kuno Schmid, „Religion“ lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts. Mit Beiträgen von Monika Jakobs, Bern 2011; Helbling u. a. (Hg.), Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht (s. Anm. 5).

<sup>31</sup> Vgl. Thomas Glur – Brigitte Glur-Schöpfer, Religiöse Grundbildung in der Primarschule im Kanton Luzern, in: Kohler-Spiegel – Loretan, Religionsunterricht (s. Anm. 4), 213–221, hier 213f.

<sup>32</sup> Der definitive Entscheid über die Namensgebung erfolgte durch den Beschluss des Regierungsrates vom 17. Mai 2005 nach einer im Jahr 2004 durchgeführten Umfrage.

<sup>33</sup> Dies galt nicht nur für die christlichen Konfessionen, was die Einführung des Projektes „Islamischer Religionsunterricht im Schulhaus“ auf das Schuljahr 2002/03 in den zwei Luzerner Gemeinden Kriens und Ebikon aufzeigt. Vgl. Elke-Nicole Kappus, Islamischer Religionsunterricht im Schulhaus. Ein Projekt in Kriens und Ebikon. Ein Evaluationsbericht, im Auftrag von VIOKL, Biel 2004.

<sup>34</sup> Vgl. Glur – Glur-Schöpfer, Religiöse Grundbildung (s. Anm. 31) 217–220; Guido Estermann, Ethik und Religionen – ein neues Fach mit Perspektivenwechsel, in: SKZ 173 (2005) 42, 748.753.

<sup>35</sup> Bildungsplan Zentralschweiz, Lehrplan Ethik und Religionen, Luzern 2005.

det.<sup>36</sup> Der Kanton Luzern verortet mit dem neuen Fach die religiöse Bildung ganz klar im allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. „Ethik und Religionen“ kommt diesem Bildungsauftrag als bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht nach, in dem es mit den Schülerinnen und Schülern religiösen sowie ethischen Fragestellungen nachgeht und damit die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz aufgreift.<sup>37</sup>

### 3.3 Kompetenzorientierter Religionsunterricht (ab 2017)

Die Einführung des Lehrplans 21 (LP 21) im Kanton Luzern auf das Schuljahr 2017/18 kennzeichnet den Anfang der dritten Phase. Der LP 21 wurde zwischen 2010 und 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz erarbeitet. Er strebt die Harmonisierung der Bildungsziele der deutsch- und mehrsprachigen Kantone an, wobei er keine klassischen Lernziele mehr vorschreibt, sondern von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbende Kompetenzen formuliert.<sup>38</sup> Die Einführung und Umsetzung des neuen Lehrplans liegt in der Verantwortung der Kantone. 17 Kantone<sup>39</sup> haben, gestützt auf den LP 21, kantonale Lehrpläne erarbeitet und veröffentlicht.<sup>40</sup> Im Kanton Luzern wurde der LP 21 ohne inhaltliche Anpassungen übernommen und ab dem Schuljahr 2017/18 sukzessive auf allen Schulstufen eingeführt. Für den SRU im Kanton Luzern ergeben sich aus dem neuen Lehrplan zwei wichtige Änderungen: Als Konsequenz der Kompetenzorientierung wird er als Lernbereich „Ethik – Religionen – Gemeinschaft“ (ERG) dem Fachbereich „Natur, Mensch, Gesellschaft“ (NMG) zugeordnet, also im Fächerbund unterrichtet. Außerdem wird mit der Einführung von ERG neu auch auf der Sekundarstufe der Volksschule ein SRU realisiert.<sup>41</sup> Auch der KRU sieht sich durch den LP 21 vor neue Herausforderungen gestellt: Die Erhöhung der Wochenstunden um bis zu zwei Lektionen erschwert es den Schulen, der Kirche ihre

---

<sup>36</sup> Vgl. Dominik Helbling, Einführung des Faches „Ethik und Religionen“ im Kanton Luzern – Ein Werkstattbericht, in: Christian Cebulj – Johannes Flury (Hg.), Heimat auf Zeit. Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung, Zürich 2012, 135–157, hier 135. Die Stadt Luzern führte als einzige Gemeinde das Fach auch auf Sekundarstufe ein, welches allerdings von katholischen Lehrpersonen unterrichtet wird. Vgl. Remo Wiegand, Kirche und Schule im Wettstreit, in: Luzerner Zeitung Online, publiziert am 04.01.2016, <http://go.wvu.de/zh86c> (abgerufen am 24.01.2018).

<sup>37</sup> Vgl. Bildungsplan Zentralschweiz, Lehrplan (s. Anm. 35) 3.

<sup>38</sup> Einen Überblick zur Einführung der staatlichen religiösen Bildung als Fachbereich „ERG“ im LP 21 bietet: Sophia Bietenhard – Dominika Helbling – Kuno Schmid (Hg.), Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern 2015. Ausführlicher zur Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 siehe: Dominik Helbling – Rudolf Kilchsperger, Religion im Rahmen des Lehrplan 21, in: Helbling u. a. (Hg.) (s. Anm. 5) 51–70, hier 55–58.

<sup>39</sup> AR, AI, BL, BS, BE, FR, GL, GR, LU, NW, OW, SZ, SO, SG, TG, UR, ZH.

<sup>40</sup> Vgl. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (abgerufen am 24.01.2018).

<sup>41</sup> Vgl. <http://lu.lehrplan.ch/index.php?code=e|100|1> (abgerufen am 24.01.2018); Wiegand, Kirche (s. Anm. 36).

Infrastruktur zur Verfügung zu stellen. Dies führt zum Ausschluss des KRU aus den Schulzimmern der Volksschule.<sup>42</sup>

Um den Lernort „Schule“ weiterhin für die konfessionelle Bildung nutzen zu können, muss die Kirche klären, welchen Beitrag sie zu den Bildungszielen der Schulen leisten kann.<sup>43</sup> Die Deutschschweizer Ordinarienkonferenz (DOK) hat daher die Ausarbeitung eines Lehrplanes für Religionsunterricht und Katechese<sup>44</sup> (LeRUKA) veranlasst.<sup>45</sup> Darin sind in dem Kapitel „Religionspädagogische Grundlegung“ drei Begründungen festgehalten, wieso der KRU an der öffentlichen Schule unterrichtet werden soll. Neben der religionskulturellen wird auch eine kommunikative sowie eine welterschließende Begründung genannt. Wird der KRU anhand dieser Begründungen konzipiert, kann er an dem allgemeinen Bildungsziel der Schule anknüpfen, ohne seinen subjektorientierten kirchlichen Bildungsauftrag zu vernachlässigen.<sup>46</sup> In seinem Aufbau und Inhalt orientiert sich der LeRUKA am LP 21. Das Kernstück bildet die Kompetenztabelle, in der die religiösen Kompetenzen beschrieben werden, welche die Schülerinnen und Schüler am Lernort „Kirche“ (Katechese) oder „Schule“ (konfessioneller Religionsunterricht) erwerben sollen.<sup>47</sup> Dabei legt er Wert auf die jeweils eigenständige Profilierung von Katechese und konfessionellem Religionsunterricht. Im letzten Teil finden sich Planungshilfen für die konkrete Umsetzung im konfessionellen Religionsunterricht bzw. der Katechese.<sup>48</sup> Der neue Lehrplan wurde am 1. August 2017 den zuständigen kirchlichen Stellen zur Umsetzung übergeben.<sup>49</sup> Im Kanton Luzern ist die Erarbeitung und Einführung der kantonalen Umsetzungshilfen für die Primarstufe auf das Schuljahr 2017/18, für die Sekundarstufe auf das Schuljahr 2018/19 geplant.<sup>50</sup>

---

<sup>42</sup> Vgl. Beatrice Vogel, Schule hat keinen Platz mehr für Religionen, in: Luzerner Zeitung Online, publiziert am 24.07.2017, <http://go.wvu.de/s73qb> (abgerufen am 24.01.2018).

<sup>43</sup> Vgl. Bildung braucht Religion. Religionspädagogische Stellungnahme zum Lehrplan 21 der Religionspädagoginnen und Religionspädagogen an den Theologischen Fakultäten der Deutschschweiz, in: SKZ 181 (2013) 51–52, 790.795; Christian Cebulj, Stricken ohne Wolle? Zum Stellenwert des Religionsunterrichtes im Lehrplan 21, in: SKZ: 182 (2014) 13, 196f.

<sup>44</sup> Netzwerk Katechese (Hg.), Konfessioneller Religionsunterricht und Katechese. Lehrplan für die Katholische Kirche in der Deutschschweiz, Luzern 2017.

<sup>45</sup> Eine ökumenische Zusammenarbeit hinsichtlich des neuen Lehrplanes für die gesamte Deutschschweiz war nicht in einem angemessenen Zeitraum zu realisieren. Auf die ökumenische Anschlussfähigkeit legte das Projektteam bei der Ausarbeitung des Lehrplanes großen Wert. Vgl. Ein „Lehrplan 21“ für den katholischen Religionsunterricht. Interview mit dem Projektleiter David Wakefield und dem Katholischen Medienzentrum „kath.ch“, publiziert am 14.08.2017, <http://go.wvu.de/beavo> (abgerufen am 24.01.2018).

<sup>46</sup> Vgl. Netzwerk Katechese, Lehrplan (s. Anm. 44) 8–10.

<sup>47</sup> Vgl. ebd. 18f.

<sup>48</sup> Vgl. ebd. 26–51.

<sup>49</sup> Vgl. <https://www.reli.ch/leruka/> (abgerufen am 24.01.2018).

<sup>50</sup> Vgl. <https://www.reli.ch/leruka/>, Kantonale Fassungen des LeRUKA (abgerufen am 24.01.2018).

#### 4. Fazit

In der gesamten Entwicklung des Religionsunterrichtes an der Volksschule des Kantons Luzern lassen sich kirchliche sowie staatliche Akteure ausmachen, die in enger Zusammenarbeit zu einer Profilierung des Religionsunterrichtes beigetragen haben. Für die erste Phase wird dies besonders am KIL deutlich, dessen Gründung auf die Initiative des Kantons zurückgeht. Mit der Leitung und Führung des Instituts wurden jedoch kirchliche Fachleute betraut. Für die Weiterentwicklung religionspädagogischer Konzepte waren in dieser Zeit vor allem kleinere Arbeitsgruppen oder Vereine maßgeblich, die sich – wie das Beispiel des Grenchener Kreises zeigt – mit großem persönlichen Engagement für eine Reform des KRU einsetzten. Lange Zeit galt die pragmatische Lösung, dass die religiöse Bildung von der Kirche gewährleistet wird. Erst mit der Einführung des Faches „Ethik und Religionen“ im Jahr 2005 übernimmt der Kanton offiziell die Verantwortung für den SRU und erteilt diesen als bekenntnisunabhängigen und obligatorischen Unterricht. Eine enge Kooperation mit der Kirche war dem Kanton aber wichtig, für den KRU sollten weiterhin Zeitgefäße und Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Auch mit der Einführung des LP 21 verschwindet der Religionsunterricht nicht aus dem Fächerkanon. Die Einordnung im Fächerverbund „Lebenskunde“ schmälert allerdings seine Sichtbarkeit und Relevanz. Die Verbindlichkeit, über religiöse Fragestellungen im staatlichen Unterricht nachzudenken, nimmt stark ab und wird abhängig von der Lehrperson. Gerade deshalb ist es wichtig, dass sich die Kirche selbstbewusst als eine kompetente Partnerin für die Schule anbietet. Dafür muss sie sich noch stärker ihrer Kompetenzen bewusst werden und klären, was sie der Volksschule im Bereich der religiösen Bildung bieten kann. Mit dem LeRUKA wurde ein erster Versuch unternommen, die Anschlussfähigkeit an die öffentliche Schule nicht zu verlieren.

Samuela Schmid, MTh  
Wissenschaftliche Assistentin Religionspädagogik  
Universität Luzern, Professur für Religionspädagogik  
Frohburgstraße 3  
CH-6002 Luzern  
Tel.: +41 (0)41 229 52 90  
samuela.schmid(at)unilu(dot)ch  
<https://www.unilu.ch/samuela-schmid>