

Daniel Ritter

Die unerwartete Nähe des Anderen

Aspekte einer Didaktik des transreligiösen Lernens
für die Sek I / Sek II



Die unerwartete Nähe des Anderen

Aspekte einer Didaktik des transreligiösen Lernens
für die Sek I/ Sek II

Impressum

© 2020 Daniel Ritter

Herausgeber: Fachstelle Religionspädagogik Thurgau

Autor: Daniel Ritter

Konzept & Layout: carografie, Carolina Gurtner, Frauenfeld

Umschlaggestaltung, Illustrationen: carografie, Carolina Gurtner, Frauenfeld

Titelbilder: (front) axelbueckert/photocase.de, (back) kallejipp/photocase.de

Korrektorat: Tobias Arni, Märstetten

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1 Religions- und kulturwissenschaftliche Grundlagen	10
1.1 Religionssoziologie	10
1.2 Kulturtheorie	11
1.3 Religionswissenschaft	13
1.4 Zum Begriff «Transreligion»	14
1.5 Begriffsverwendung und Konsequenzen	15
2 Religionstheologische Grundlagen	18
2.1 Kirchliche Grundlagen	18
2.2 Komparative Theologie / Theologie der Religionen	21
2.3 Religionsbegriff	22
2.4 Synkretismus	23
2.5 Schlussfolgerung	23
3 Pädagogische Grundlagen	26
3.1 Menschenbild (pädagogische Anthropologie)	26
3.2 Erkenntnistheorie	29
3.3 Pädagogische Haltungen	30
3.4 Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung	31
3.5 Kooperatives Lernen	33
3.6 Classroom-Management	36
3.6.1 Prävention	36
3.6.2 Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen	37
4 Religionspädagogische Erörterungen	42
4.1 Zunehmende Konfessionslosigkeit	43
4.2 Religionspädagogische Grund-Ansätze	43
4.2.1 Teaching in, Teaching about und Learning from Religion	43
4.2.2 Religionssensible Erziehung	45
4.2.3 Mystagogisches Lernen	47
4.2.4 Performatives Lernen	48
4.2.5 Interspirituelles Lernen	49
4.2.6 Theologisieren mit Jugendlichen	50
4.2.7 Pädagogik des Glücks	52
4.3 Schlussfolgerungen und Postulate für transreligiöses Lernen	53
4.4 Transreligiöse Don'ts für die Praxis	60
4.5 Reflexion und Checkliste	62
4.6 Beispiel einer Einheit RU mit transreligiösem Ansatz	63

5	(Religions-)Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung	66
5.1	Die Schüler*innen in der Sek I/II	66
5.1.1	Neurologische Grundlagen	67
5.1.2	Entwicklungspsychologische Grundlagen	67
5.1.3	Soziologische Grundlagen	68
5.2	Kompetenz und Kompetenzorientierung	69
5.2.1	Prä-Konzepte als Ressourcen erkennen	71
5.2.2	Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen	71
5.2.3	Aufgabensets nach BEIZ	71
5.2.4	Individualisierung und Differenzierung	73
5.2.5	Beispiel eines Aufgabensets nach BEIZ	75
5.3	Dramaturgie und Rhythmisierung	77
6	Bildungstheoretische Betrachtung	80
6.1	Warum braucht es überhaupt Religionsunterricht?	80
6.2	Religionsunterricht heute – Ziele und Ausrichtung	82
6.3	Religionsunterricht und Katechese	85
6.4	Begründung des Religionsunterrichts	86
6.5	Vergleich der Lehrpläne	88
7	Rituale, Übungen und Feiern transreligiös gestalten	90
7.1	Beten im Religionsunterricht	91
7.2	Grundlagen für transreligiöse Rituale und Feiern	92
7.3	Methode sehen – urteilen – handeln – feiern (suhf)	96
7.4	Umsetzung einer transreligiösen Feier	99
8	Schlusswort	100
9	Anhang 1 – Synopse der Lehrpläne	104
10	Anhang 2 – Verlaufsplanung «Anleitung zum Glücklich-Sein»	110
11	Literatur- und Quellenverzeichnis	114
11.1	Abkürzungsverzeichnis	114
11.2	Literaturverzeichnis	114

Einleitung

Unsere Zeit erlebt eine neue **Auseinandersetzung mit** und ein neues **Interesse an** Religion. Während bis zur Jahrtausendwende die Säkularisierungsthese prominent vertreten und weitgehend akzeptiert war, hat sich seither einiges in der (Aussen-)Wahrnehmung von Religionen verändert. Besonders die Anschläge seit dem 11. September 2001 stellten einen massiven Einschnitt dar und führten zu einem Perspektivenwechsel. Auf einen Schlag wurde sichtbar, dass sich Religion (oder vielmehr: religiöser Fanatismus) auf eine Weise in unser Leben eingräbt, die niemand erwartetet hätte. Religion war plötzlich nicht mehr nur Privatsache, sondern offensichtlich – auch in unserer Zeit – politisch und sozial prägend. Religions- und Islamwissenschaften wurden über Nacht vom Randphänomen zur gefragten Klärungsperspektive und ihrer Vertreter zu gefragten Interviewpartnern.

Doch nicht nur solche einschneidende Einzelereignisse veränderten den Blick. Das in den Jahren 2006 – 2009 umgesetzte nationale Forschungsprojekt (NFP) 58 «Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft» hat gezeigt, dass die **innere Distanz zu der eigenen religiösen Herkunft** in der Mehrheit der Bevölkerung zunimmt. Trotzdem ist Religion sowohl in der Öffentlichkeit präsent als auch in der persönlichen Spiritualität, wenn auch in zunehmender Unabhängigkeit von Kirchen und Religionsgemeinschaften, bedeutsam.

Weitere Gründe für einen **veränderten Umgang mit Religion** stellen das veränderte gesellschaftliche Umfeld mit Phänomenen wie Globalisierung, Individualisierung und Privatisierung, die veränderte religiöse Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen, die Einführung des Fachbereichs Ethik, Religionen und Gemeinschaft (ERG) im Lehrplan 21 (bzw. vorhergehender religionskundlicher Gefässe wie Ethik und Religionen in Luzern oder Religion und Kultur in Zürich) sowie die Entwicklungen innerhalb der Religionspädagogik (vgl. Cebulj 2012) dar.

Seit der manchenorts sogenannten «Christenlehre» als konfessioneller Religionsunterricht noch vor einigen Jahrzehnten hat sich vieles geändert. In der Deutschschweiz findet die religiöse Bildung in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich gelagert statt. Kantone wie Zürich oder Bern haben keinen konfessionellen RU am Lernort Schule. In Kantonen wie Luzern oder Uri gehört der konfessionelle RU zur Stundentafel. In einigen Kantonen wie dem Thurgau gibt es inzwischen auch Versuche mit einem islamischen RU am Lernort Schule. Alle diese Unterschiede gibt es auch nach der Einführung des Lehrplans 21 und den darin enthaltenen Bereichen Ethik, Religionen und Gemeinschaft. Diese Heterogenität ist gleichzeitig Chance wie Herausforderung – es gilt sie wahrzunehmen und zu gestalten.

Eine persönliche Erfahrung aus der eigenen Biografie kann die gesellschaftliche Veränderung noch akzentuieren: Im Alter von zehn Jahren bin ich als Kind zusammen mit meinen Eltern und meinen beiden Brüdern im Nachtzug nach Italien in den Urlaub gefahren. Da wir unsere Ferien ansonsten zuhause oder innerhalb der Schweiz verbrachten, handelte es sich um ein für uns alle besonderes Ereignis. Es war beinahe schon eine Sternstunde der kindlichen interkulturellen Begegnung. So vieles war bereits in dieser noch immer grossen Nähe zum Wohnort anders: Die Sprache, das Essen, der kommunikative Umgang der Menschen miteinander,

das Klima, die Vegetation usw. Wenn ich heute die Kinder in der Primarschule meiner beiden Kinder höre, haben diese häufig mehr Flugkilometer absolviert, als ich in meinem bisherigen Leben. Inzwischen ist es üblich, dass Familien ihre Ferien von Jahr zu Jahr auf unterschiedlichen Kontinenten verbringen und dabei auch Kulturen und Religionen kennenlernen, die mir selbst erst im Studium der Religionswissenschaft an der Universität begegnet sind. Während meiner ganzen Primarschulzeit war der Islam kein Thema – und Religionen wie Buddhismus, Daoismus oder Bahai schon gar nicht. Meine erste persönliche Begegnung mit Muslimen – zumindest soweit ich mich erinnere – fand in der Folge des Balkankonfliktes (ab 1991) und den damit verbundenen Migrationsbewegungen statt.

Sowohl Individualreisen als auch die Migrationsbewegungen haben jedoch eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf unsere eigene Kultur – und auf unsere Identität. Längst ist es nicht mehr so, dass der/die durchschnittliche Schweizer*in ein*e Exponent*in einer Kultur und einer Religion, sozusagen in Reinkultur, ist. Auch bei gläubigen Christen steht zuweilen zuhause im Hausaltar (also an dem Ort, an dem die wichtigsten Gegenstände sichtbar aufgereiht sind) neben dem Kreuz eine kleine Buddha-Statue, eine Shona-Figur oder ein schamanischer Zaubersack. Die vormals weitgehend einheitliche Volkskirche hat sich aufgelöst und ist einer Vielfalt gewichen. Parallel dazu hat der Anteil an Religionslosen in den letzten Jahren stark zugenommen.

Religionen wie das Christentum selbst zeichnen sich jedoch, religionsgeschichtlich betrachtet, durch eine teilweise synkretistische Entwicklung aus. Sowohl Feste (vom Fest des unbesiegbaren römischen Sonnengottes sol invictus zum Weihnachtstermin) wie auch Inhalte (wie z. B. den Monotheismus, den bereits Echnaton ca. 1350 v. Chr. in Ägypten einführen wollte und der im Judentum unbestritten war) wurden weder erfunden noch ausschliesslich offenbart, sondern sind immer auch in Auseinandersetzung mit Vorgängerreligionen entstanden.

Eine Chance des Lernens in und aus der Vielfalt ist es, dass auch der eigenen Religion, den eigenen religiösen Wurzeln, ganz anders begegnet werden kann. Kinder und Jugendliche lassen sich vermehrt auch auf ihre eigene Religion und Konfession in einer Offenheit und mit einem Interesse ein, die bzw. das man etwas Neuem gegenüber aufbringt. Noch vor zwanzig Jahren stiess bspw. der Rosenkranz auch im konfessionellen Religionsunterricht eher auf Ablehnung, wurde er doch häufig mit langatmigem und langweiligem Beten verbunden. Heute begegnen Kinder und Jugendliche dem Rosenkranz jedoch zunehmen mit dem Interesse und der Offenheit gegenüber Exotischem.

Es gibt heutzutage keine einer universellen Norm entsprechende religiöse Sozialisierung mehr, die an eine religiöse Gemeinschaft heranführt. Konversionen sind, trotz der unterschiedlichen Möglichkeit innerhalb von Religionsgemeinschaften, ebenso normal geworden wie die familiäre Weitergabe oder die Entscheidung, das Leben ohne eine gemeinschaftlich-religiöse Anbindung zu gestalten.

Die vorliegende Religionsdidaktik resultiert in den Kerngedanken aus einer unveröffentlichten schriftlichen Arbeit zur Erlangung eines Masters of Advanced Studies in interreligiöser Spiritualität, der Grundlagenarbeit und Praxisreflexion innerhalb einer religionspädagogischen Fachstelle, der langjährigen Tätigkeit als Religionslehrer (Sek I und Sek II) und aus

dem Austausch mit anderen Religionspädagog*innen. Dabei bedanke ich mich im Besonderen bei Rolf Meierhöfer, Tobias Arni und Dr. Mirjam Loos. Die gemeinsame Ausarbeitung eines Leitfadens für den Religionsunterricht für die Ausbildung hat auch die Didaktik des vorliegenden Buches mitgeprägt – und einiges der daraus resultierenden Reflexion ist auch in die vorliegende Religionsdidaktik eingeflossen. Bei Dr. Guido Estermann, Yvonne Schmidlin und David Wakefield bedanke ich mich für das genaue Lesen des Manuskriptes und für die vielen wertvollen und weiterführenden Anregungen!

Dieses Buch ist allen Lernenden gewidmet, die ich bisher begleiten durfte – oder zukünftig noch begleiten darf. Mit ihren Fragen, Anregungen und den gemeinsamen Diskussionen haben sie – zusammen mit meinen eigenen Lehrer*innen – den Grundstein für das vorliegende Werk gelegt. Ihnen allen, sowie meiner Frau, die mir immer wieder die nötigen Freiräume gewährt, und meinen beiden Kindern, die mir dabei helfen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, danke ich von Herzen!

Daniel Ritter

1 Religions- und kulturwissenschaftliche Grundlagen

«Wir leben in einer Welt, in der die religiöse Diversität um uns herum alles in zunehmendem Mass beeinflusst und verändert, uns selbst eingeschlossen. Keine religiöse Gemeinschaft kann sich ihrer Dringlichkeit verschliessen oder ist nicht auf der anderen Seite imstande, von dieser neuen religiösen Vorgabe zu profitieren.»
(Cloony 2013, 15)

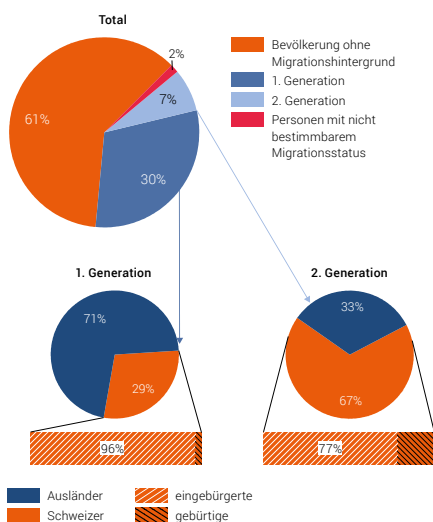
Vor den anschliessenden didaktischen Überlegungen geht es als Erstes darum, sich mit einigen Grundlagen auseinanderzusetzen. Diese machen überhaupt erst verstehbar, worum es beim transreligiösen Lernen geht und woher der Ansatz stammt. Transreligiöses Lernen lässt sich dann umfassend verstehen, wenn die gesellschaftliche Realität sowohl historisch, also von ihrer Entwicklung her, als auch in ihrer aktuellen kulturellen Ausprägung in den Blick genommen wird. Unter dieser Voraussetzung erscheint ein transreligiöser Ansatz als ein logisches Verständnis des religiösen Lernens.

1.1 Religionssoziologie

Noch 1970 waren 95% der Schweizer Bevölkerung entweder römisch-katholisch oder evangelisch-reformiert, bei einem Migrationsanteil von rund 17%. Doch dies veränderte sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend. Inzwischen zeigt die gesamte gesellschaftliche Entwicklung in der Schweiz eine ungeahnte Richtung von Durchmischung der verschiedenen Religionen (Christen, Muslime, Hindus, Buddhisten u.a.) und Ethnien, wie die folgenden Grafiken zeigen.

Bevölkerung nach Migrationsstatus, 2018

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren

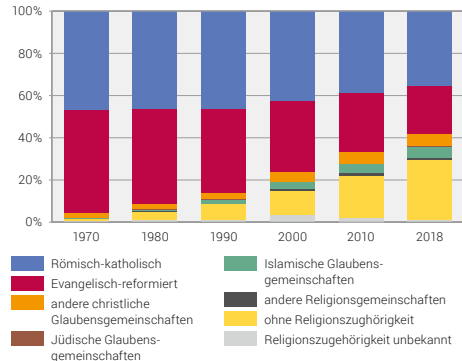


Quelle: BFS – SAKE

© BFS 2019

Entwicklung der Religionslandschaft

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



Quellen: BFS – VZ (1970 – 2000), Strukturerhebung (SE, 2010 – 2018)

© BFS 2020

Diese soziodemographische Realität wirkt sich auf die Realität der Schule aus. Die Folgen sind einerseits eine Abnahme der Schüler*innen-Zahlen im konfessionellen Religionsunterricht und die Frage nach der Möglichkeit eines Religionsunterrichts anderer Religionsgemeinschaften, sowie andererseits das Faktum, dass auch im konfessionellen Religionsunterricht immer wieder muslimische, jüdische oder konfessionell ungebundene Schüler*innen teilnehmen, die sich für die existenziellen religiösen Fragen interessieren.

Darüber hinaus schlägt sie sich auch in der Teilnahme an offenen Angeboten im Bereich der Jugendspiritualität nieder. Muslimische Jugendliche sind an einem Taizé-Gebet ebenso anzutreffen, wie Konfessionslose am Gesprächsabend mit dem Vertreter einer Ordensgemeinschaft. Viele Angebote der offenen Jugendarbeit in den Pfarreien lassen eine solche Durchmischung auf einfache Art und Weise zu, ohne dafür spezielle Vorkehrungen treffen zu müssen.

Immer mehr zeigt sich auch, dass die Teilnehmenden nicht (mehr) nur von einer bestimmten religiösen Kultur geprägt, bzw. nur in einer traditionellen Religion beheimatet sind, sondern bereits verschiedene Elemente aus unterschiedlichen Traditionen mitbringen und pflegen. Es fehlt meistens eine isolierte religiöse Sozialisierung, wie sie die Generation der heute über 50-jährigen noch grösstenteils durchlaufen hat. Vielmehr sind in unserer Gesellschaft zunehmend sowohl religiöse Vorstellungen (z. B. Reinkarnation, unsterbliche Seele, Paradies, Seelenwanderung) als auch Praktiken (z. B. Zazen, Yoga, Meditation, Exerzitien) in einer Weise miteinander vermischt, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint. So ergab beispielsweise eine Umfrage unter Jugendlichen zwischen 13 – 16 Jahren, dass 21% der Befragten gleichzeitig an Auferstehung und Wiedergeburt glauben.¹

Bei diesem Befund wäre es möglich, eine mangelnde kirchliche Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen zu bemängeln und als Ursache ins Feld zu führen. Mindestens ebenso legitim ist es aber, darin die Bekanntschaft der Kinder und Jugendlichen mit anderen Nach-Tod-Konzepten aus anderen (religiösen) Traditionen und ihre partielle Übereinstimmung mit denselben zu erkennen. Dass es in der Folge zu theologischen Paradoxien kommt (gleichzeitige Überzeugung von Auferstehung und Reinkarnation), ist eine automatische Folge. Diese Bekanntschaft mit und partielle Integration von anderen Konzepten, ergibt sich aus den unter Kulturtheorie (Kapitel 2.2) und Religionswissenschaft (Kapitel 2.3) ausgeführten Gedanken.

1.2 Kulturtheorie

Um im übernächsten Schritt zum Bereich Religion zu gelangen, muss zunächst der Weg über den Kulturbegriff genommen werden. Einerseits sind die untenstehenden Konzepte gesellschaftlich besser verankert als religionswissenschaftliche Konzepte – und andererseits vermögen sie, das darauf Folgende stärker zu profilieren.

Multi- und Interkulturalität

Bis in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ging man in der Kulturtheorie hauptsächlich von einem Kulturmodell aus, wie es durch Johann Gottfried Herder (1744 – 1803) geprägt wurde: Kulturen wurden als gegeneinander klar abgegrenzte und unterscheidbare Grössen, gleichsam als Kugeln oder Inseln verstanden. «Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!» (Herder 1967, 44f). Dieses Modell einer

klaren kulturellen Distinktion liegt auch den Ansätzen von Multikulturalität oder Interkulturalität zugrunde. Hierbei handelt es sich um einen essentialistischen Kulturbegriff, der auf einen festen Kern von Kultur rekurriert, der implizit oder explizit vorausgesetzt wird. «Dabei werden gewisse Kulturstandarts als allgemeingültige Regeln der jeweiligen Kultur vorausgesetzt [...]. Grenzen zwischen den Kulturen werden als gegebene Realität gesehen [...].» (Eike / Zeugin, 2007, 27) Auch spätere nationalstaatliche, ethnische, sprachliche oder religiöse Kulturbegriffe rekurrierten auf die weitgehend homogene Abgeschlossenheit der beschriebenen Gruppe.

Ein derartiger Kulturbegriff führt dazu, dass Konflikte und Differenzen auf vermeintlich objektive Differenzen zwischen den Kulturen zurückgeführt werden – und die (mögliche) innere Differenzierung, die Hybridität sowie die Gebrochenheit (weitgehend) ausser Acht gelassen werden. Kulturen, die als Kugeln verstanden werden, können einander aber weder durchdringen noch ergänzen oder bereichern – sondern nur stossen und ablenken!² Insofern ist es auch naheliegend, dass im gesellschaftlichen Diskurs (mit einem derartigen Kulturmodell im Hintergrund) Begegnungen von Kulturen als problematisch betrachtet werden – da sie letztendlich eine Gefahr für die vermeintlich eigene Kultur darstellen.

Transkulturalität

Demgegenüber geht der transkulturelle Ansatz davon aus, dass es eine gegenseitige Durchdringung von Kulturen gibt – und zwar sowohl auf der gesellschaftlichen (Makro-) als auch auf der individuellen (Mikro-) Ebene. Auf der Makroebene lässt sich eine globale Durchdringung feststellen; angefangen bei der Konsumkultur (McDonald's, Coca-Cola, Ikea, Zara, Disney, Starbucks) über die Popkultur (z. B. Gangnam Style vom südkoreanischen Rapper Psy – verbreitet notabene via youtube) bis hin zu Medizin (traditionell chinesische Medizin in Europa und westliche Medizin in Asien). Auch auf der Mikroebene lässt sich feststellen, dass jeder Mensch über ein «komplexes, bewegliches Gefüge soziokultureller Prägungen [verfügt], deren einzelne Elemente in unterschiedlichem Mass mit jenen anderer Menschen übereinstimmen oder von ihnen abweichen können.» (ebd. 27)

Unser gesellschaftlicher Alltag zeigt sich zunehmend kulturell vermischt und durchdrungen, auf der zwischenmenschlichen Ebene (mit Begrüssungsformeln und -ritualen) ebenso wie auf internationaler Ebene, wo sich mit Ökologie, globaler Erwärmung, Ernährung, Geschlechter- (Gender-) und Gleichberechtigungsfragen, Menschenrechtsfragen etc. Themen als Leitthemen unserer Zeit (global) herauskristallisiert haben.

Das alles heisst nun jedoch nicht, dass es keine kulturellen Differenzen mehr gibt: «Die eine starre Grenze zwischen den Kulturen – Stichwort: Kulturgrenze als Kugeloberfläche – gibt es nicht mehr, sie ist gleichsam eingegangen ins Kleine und Kleinste der sozialen und kulturellen Wirklichkeit, ohne sich jedoch aufzulösen.» (Merz-Benz 2016, 76)

Die Konsequenz des transkulturellen Ansatzes liegt darin, die Fragen oder Probleme nicht einem (weil nicht existierenden) Kultur-Cluster zuzuordnen, sondern sie sozial, historisch und personal differenziert zu verorten – und auf der entsprechenden Ebene anzugehen bzw. zu lösen.

1.3 Religionswissenschaft

Die Begegnungen und Vermischungen, die im Kapitel Kulturtheorie beschrieben wurden, beschränkt sich letztendlich nicht auf einen kulturellen Bereich, sondern finden auch in der religiösen Sphäre statt (und hierbei selbstverständlich über einen religionskulturellen Bezug hinaus):

«Unter den gegenwärtigen Bedingungen fortschreitender religiöser Pluralisierung insbesondere der westlichen Gesellschaft ist die Vermischung der eigenen religiösen Tradition mit Elementen, die aus anderen Religionen stammen, ein immer öfter anzutreffendes Phänomen.» (Schmidt-Leukel 2006, 332)

Es muss sogar davon ausgegangen werden, dass eine solche Vermischung nicht nur im Bereich der Individualität, sondern auch des Selbstverständnisses der Religionen zur Regel geworden ist.³ Dies kann (historisch bzw. gesellschaftlich) teilweise auf die Inkulturation des Christentums in nicht-christliche Kulturen zurückgeführt werden:

«Zu Beginn der Neuzeit hatte man noch geglaubt, das Christentum lasse sich in eine andere Kultur nach dem sog. Kern-Schale-Modell integrieren. Das heisst, der christliche Glaube sollte von seiner europäischen kulturellen Einkleidung befreit und als reiner Kern in die Schale einer anderen Kultur verpflanzt werden und dabei zugleich den alten Kern, die nicht-christlichen Religionen, verdrängen beziehungsweise ersetzen. [...] Hierbei kommt es jedoch unweigerlich zur Integration von Elementen nicht-christlicher Religionen in das Christentum und als Folge hiervon zu Veränderungen christlicher Identität.» (Schmidt-Leukel 2006, 332f.)

Grundsätzlich muss zudem davon ausgegangen werden, dass es Menschenrechtsfragen nur schon durch den Dialog mit anderen Religionen und Kulturen zu «Verflüssigungen der Grenzen religiöser Identität» (ebd. 333) kommt. Sich empathisch auf das Gegenüber einzulassen, oder wie ein Sprichwort sagt, «hundert Schritte in den Schuhen eines anderen zu gehen», um ihn zu verstehen, führt unweigerlich zu einer Veränderung des eigenen Empfindens und Erlebens – bzw. der eigenen (religiösen) Identität (vgl. Kohler-Spiegel 2012).

In den letzten Jahren ist die Frage einer multiplen Religionszugehörigkeit bzw. der multiplen religiösen Identität in den Blick gekommen. Ausgelöst wurde diese einerseits durch konkrete Persönlichkeiten wie Raimund Panikkar, Henri Le Saux / Swami Abishiktananda, Hugo-Makibi Enomiya-Lassalle oder Frithjof Schuon, die sich jeweils in zwei unterschiedlichen Religionen beheimatet gefühlt haben. Andererseits ist es auch die Realität von Migrant*innen, welche die Diskussion um eine religiöse Mehrfachzugehörigkeit beeinflusst hat (vgl. Allenbach 2010).

Die US-Amerikanische Religionswissenschaftlerin Cathrine Cornille unterscheidet grundsätzlich fünf Typen von multiplen Religionszugehörigkeiten – analog den Bereichen: kulturelle Identität, Wunderdurst, Esoterik, interreligiöse Ehen und interreligiösen Dialog (Cornille 2008). Die Möglichkeit einer solchen Identität betrachtet sie jedoch sehr kritisch, da zwischen «einem subjektiven und einem objektiven (oder religionsbezogenen) Konzept von Religionszugehörigkeit» unterschieden werden muss – diese beiden stehen in einem Konflikt zueinander. Religionen fordern aus ihrem Selbstverständnis heraus tendenziell eine vollständige Identifikation mit Lehre und Praxis. «Multiple Religionszugehörigkeit läuft dem religiösen

Selbstverständnis zuwider.» (Cornille 2008, 32) Aus diesem Grund tendiert Cornille dazu, mit dem Begriff der multiplen Religionszugehörigkeit vorsichtig und zurückhaltend umzugehen – auch wenn viele Menschen «keiner Religion angehören und zugleich von bestimmten Lehren oder Praktiken einer anderen Religion oder vom interreligiösen Dialog inspiriert sind.» (ebd.) Perry Schmidt-Leukel spricht in der Folge eher von einer «multireligiösen Identität» (Schmidt-Leukel 2008, 244) als von multipler Religionszugehörigkeit und vermeidet so den von Cornille angesprochenen Konflikt teilweise.

Zentral für die Diskussion ist zudem der Ansatz von Wilfred Cantwell Smith. Dieser unterscheidet zwischen persönlichem Glauben (faith) und religiösen Traditionen (cumulative traditions). Religionen, sofern man überhaupt abstrakt von solchen sprechen kann, sind immer verwirklicht durch Personen und existieren nicht als abstrakte statische Systeme.⁴ Im persönlichen Glauben ist es die Aufgabe des Individuums, auszuwählen und zu fokussieren, was aus den religiösen Traditionen aufgenommen und gelebt wird.

In einer Zeit, in der Menschen stärker durch verschiedene religiöse Traditionen beeinflusst werden, helfen die Ansätze von Cantwell Smith und Schmidt-Leukel weiter. Religion ist diesbezüglich sozusagen die individuelle und persönliche Ausprägung einer (bzw. mehrerer) Tradition(en) und kann nicht unmittelbar objektiviert werden. Für eine Beurteilung der Religiosität – oder besser um in einen Dialog einzutreten – ist es auch hier wichtig historisch, sozial und personal differenziert vorzugehen.

1.4 Zum Begriff «Transreligion»

Wenn nun in der vorliegenden Arbeit anstelle des Begriffs interreligiös stattdessen transreligiös verwendet wird, gilt es diesen Begriff zunächst zu definieren und die unterschiedlichen Deutungsansätze voneinander abzugrenzen. In der Literatur wird der Begriff transreligiös bisher nicht einheitlich verwendet oder verstanden – wobei bisher nur wenige Arbeiten publiziert wurden, welche diesen Begriff überhaupt verwenden.

TRANSRELIGIÖS ANALOG TRANSKULTURELL

Der transreligiöse Ansatz lässt sich analog dem oben eingeführten transkulturellen Ansatz beschreiben. Bei einem so verstandenen transreligiösen Ansatz handelt es sich insbesondere um eine Folge unserer globalisierten Welt. Mittels Ferienreisen, Film und Fernsehen, Literatur, Religion und dem eigenen Freundes- und Bekanntenkreis wird die eigene Identität aus verschiedenen Bezügen konstruiert und kann nicht mehr ausschliesslich einer bestimmten (autonomen) Religion / Kultur zugeordnet werden.

TRANSRELIGIÖS ALS DAS VERBINDENDE DER RELIGIONEN

Transreligiös kann stehen «für Gemeinsamkeiten, die sich quer durch alle Religionen ziehen (<trans> wie <transsibirisch>）」 (Bayer 2005, 86). Dabei geht es beispielsweise um vergleichbare Formen der Kontemplation im Christentum und dem Zen-Buddhismus (Zazen und christliche Kontemplation, die sich in einer via integralis zusammenführen lassen) oder um Parallelitäten beim repetitiven Gebet mittels einem Mantra (Imjaslavie im Christentum, Namens-Dhikr im Islam, Nama Japa in der Bhakti-Tradition und Nembutsu im Amida-Buddhismus).

TRANSRELIGIÖS ALS DAS DIE RELIGION ÜBERSTEIGENDE

Nach diesem Verständnis ist eine transreligiöse Erfahrung eine, die an «kein System gebunden [ist], weil sie alle Systeme transzendiert» (Hackbarth-Johnsen 2003, 495). Es handelt sich um etwas, das hinter allen Konfessionen steht, bzw. über die einzelne Religion hinaus geht. Beispiel und Inbegriff für eine solche Erfahrung ist die Einheitserfahrung (advaitische Erfahrung), wie sie bei Henri Le Saux beschrieben wird. «Die Erfahrung des Erwachens ist transreligiös, die Religionen sind unterschiedliche Weg zu der Erfahrung.» (Hackbarth-Johnsen 2008, 57)

TRANSRELIGIÖS ALS TRANSFORMATIV, ALS KREATIVE REZEPTION

Als Kern des transreligiösen Prozesses kann auch die Transformation verstanden werden, die mit einer Religion im Kontakt mit anderen Religionen vorstatten geht. Komparative Theologie, die sich als systematisch-theologische Disziplin mit anderen Religionen auseinandersetzt, hat nicht nur eine Profilierung des eigenen zur Folge, sondern «Verwandlung wird dafür in Kauf genommen oder sogar gewünscht.» (Faber 2003, 67)

1.5 Begriffsverwendung und Konsequenzen

Für die vorliegende Religionsdidaktik wird der Begriff transreligiös weitgehend analog des transkulturellen Ansatzes verwendet. Dessen Stärke liegt primär im darin zugrundeliegenden Religionsbegriff und seiner Offenheit gegenüber religionssoziologischen und religionstheologischen Ansätzen, da es sich dezidiert um einen postkolonialen Religionsbegriff handelt (vgl. Nehring 2012).

In eine ähnliche Richtung wie die vorliegende Arbeit geht auch der Wiener Religionswissenschaftler Karl Baier, der sich seinem Kollegen Roland Faber gegenüber dafür stark macht, «die primäre Aneignung von Elementen anderer Religionen, die der kreativen Einfügung in die Kontexte der eigenen Religion (sekundäre Aneignung) vorausgeht, in der transreligiösen Forschung mitzubetrachten» (Baier 2005). «Da auch «kleine» Entlehnungen, die vorderhand zu keinen weitreichenden Veränderungen führen, unter bestimmten Gesichtspunkten wichtig werden können», so Baier weiter (ebd.), ist es weniger die Transformation (wie bei Faber), die es in den Blick zu nehmen gilt, als die Rezeption an sich, da es nicht nur Veränderungen gibt, sondern «auch unter dem Eindruck der religiösen Umwelt vorgenommene Verstärkungen und Neuformulierungen traditioneller Elemente bzw. deren Aufgeben, wenn sie durch interreligiöse Kontrasterfahrung als veraltet oder unnötig erscheinen» (ebd.). Da aber sowohl Baier als auch Faber von einem substanziellen Religionsbegriff auszugehen scheinen, gilt es einen dritten Weg einzuschlagen.

Die Verwendung des Konzeptes der Transkulturalität für den Bereich der Transreligiosität ermöglicht es, Analogieschlüsse zu bilden. Da es hierzu bisher noch wenig Literatur gibt, gilt es im Folgenden auf heuristischer Basis von den Elementen der Transkulturalität in Bezug auf den Kulturbegriff entsprechende Analogien auf die Transreligiosität und den Religionsbegriff vorzunehmen – und Konsequenzen daraus zu ziehen.

Elemente Transkulturalität	Elemente Transreligiosität
› Kultur ist keine homogene Einheit. Kultur ist ein dynamischer Prozess in einem gesellschaftlichen Umfeld. › Kulturelle Praktiken und Lebensstile vernetzen und vermischen sich über nationale Grenzen hinaus («trans-kulturell»). › Die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem kann sich dadurch relativieren. › Die gesellschaftliche Diversität muss wahrgenommen und interpretiert werden. › Transkulturelle Prägung von Individuen respektieren: Ein Mensch verfügt über eine Vielzahl soziokultureller Prägungen und eine komplexe Identität. (Eike / Zeugin 2007)	› Religion ist keine homogene Einheit. Religion ist ein dynamischer Prozess in einem gesellschaftlichen Umfeld. › Religiöse Praktiken und Lebensstile vernetzen und vermischen sich über nationale sowie konfessionelle Grenzen hinaus («transreligiös»). › Die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem kann sich dadurch relativieren. › Die gesellschaftliche Diversität muss wahrgenommen und interpretiert werden. › Transreligiöse Prägung von Individuen respektieren: Ein Mensch verfügt über eine Vielzahl religionskultureller Prägungen und eine komplexe Identität.

- 1 Vgl. Studie «Jugendliche und Religion», durchgeführt durch die Deutschschweizer Fachstelle für kirchliche Kinder- und Jugendarbeit im Jahr 2000 unter 1089 Jugendlichen, vgl. auch Streib Heinz/ Klein Konstantin, Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung. Ein empirischer Beitrag, in: Englert Rudolf/ Kohler-Spiegel Helga/ Mette Norbert u.a. (Hrsg.), Was letztlich zählt – Eschatologie, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 26, Neukirchen-Vluyn 2010, 50 – 75
- 2 In diesem Bild liegt für Wolfgang Welsch die Geburtsstätte des «clash of civilizations», vgl. ders., Was ist Transkulturalität, in: Darowsky Lucyna/ Lüttenberg Thomas/ Machold Claudia (Hrsg.), Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld 2010, 39 – 66, hier 41
- 3 Analog der von Wolfgang Welsch beschriebenen Makroebene von Transkultur. Ein Zeichen dafür sind Angebote von Yoga, Zen, etc. (Praktiken) durch katholische Bildungshäuser oder Pfarreien sowie Taizé (sowohl als konkrete Gemeinschaft in Südfrankreich als auch als dezentrale Taizé-Gebete).
- 4 Cantwell Smith Wilfred, *The Meaning and End of Religion*, Minneapolis 1991, 156f
 «I propose to call these «cumulative tradition», on the one hand, and «faith», on the other. The link between the two is the living person. By «faith» I mean personal faith. [...]. For the moment let it stand for an inner religious experience or involvement of a particular person; the impingement on him of the transcendent, putative or real. By «cumulative tradition» I mean the entire mass of overt objective data that constitute the historical deposit, as it were, of the past religious life of the community in question: temples, scriptures, theological systems, dance patterns, legal and other social institutions, conventions, moral codes, myths, and so on; anything that can be and is transmitted from one person, one generation, to another, and that an historian can observe.»

2 Religionstheologische Grundlagen

Nach dem Zugang über die Kulturtheorie und die Religionswissenschaft geht es im zweiten Schritt darum, eine theologische Perspektive einzunehmen. Diese ist für den kirchlichen Unterricht notwendig, aber auch für einen religionskundlichen Kontext wichtig, da die christliche (bzw. katholische oder evangelische) Theologie eine der Bezugswissenschaften darstellt.

Sowohl bei kirchlichen als auch bei schulischen Lehrpersonen lässt sich zuweilen eine Haltung beobachten, welche die Begegnung mit religiösen Überzeugungen und individuellen Ausprägungen primär als Risiko taxiert. Bei kirchlichen Lehrpersonen geht es dabei zu meist um «andere» Religionen (z. B. Islam), bei schulischen Lehrpersonen manchmal auch um «Religion an sich» – in der Folge wird eine Art Vermeidungsstrategie aufgebaut. Gegen die Möglichkeit, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen nur als Option zu sehen (oder gar als Risiko) – und nicht als Notwendigkeit – sprechen jedoch neben den bereits eingeführten religionskulturellen auch die folgenden religionsphilosophischen, religionstheologischen und (für die kirchlichen Lehrpersonen) dogmatischen Argumente.

2.1 Kirchliche Grundlagen

Nostra Aetate

Das Dekret Nostra Aetate (NA) stellt mit seinen lediglich vier Druckseiten zwar das kürzeste Dokument des 2. Vatikanischen Konzils (1962 – 65) dar, von seiner Bedeutung her ist es jedoch ein theologisches Schwergewicht. Ursprünglich als Klärung zwischen der katholischen Kirche mit dem Judentum gedacht, hat es in mehreren Überarbeitungen die gültige Gestalt erhalten. Diese Geschichte darf zweifellos als Glücksfall gesehen werden.

Was seinen Anfang in der Abwehr des vorkonziliär vorhandenen Antisemitismus genommen hat, wurde ausgeweitet in eine Erklärung der Universalität von religiösen Grundlagen und religiösen Zielen. Anders als in der Zeit vor dem 2. Vat. Konzil liegen nicht mehr Unterschiede und Differenzen zu anderen Religionen im Fokus. Mit Nostra Aetate fasst die katholische Kirche «vor allem das ins Auge, was den Menschen gemeinsam ist und sie zur Gemeinschaft untereinander führt» (NA 1). Gemeinsam sind den Menschen Ursprung, Ziel, Vorsehung (hierbei sei auch auf den universalen Heilswillen verwiesen) und Verheissung auf die Gegenwart Gottes. (vgl. ebd.)

Aus dieser theologischen Anthropologie folgt weiter, dass die Religionen vergleichbare Antwortschemata – und ebenfalls Gemeinsamkeiten haben:

«Die Menschen erwarten von den verschiedenen Religionen Antwort auf die ungelösten Rätsel des menschlichen Daseins, die heute wie von je die Herzen der Menschen im tiefsten bewegen: Was ist der Mensch? Was ist Sinn und Ziel unseres Lebens? Was ist das Gute, was die Sünde? Woher kommt das Leid, und welchen Sinn hat es? Was ist der Weg zum wahren Glück? Was ist der Tod, das Gericht und die Vergeltung nach dem Tode? Und schliesslich: Was ist jenes letzte und unsagbare Geheimnis unserer Existenz, aus dem wir kommen und wohin wir gehen?» (NA1)

Unter der Voraussetzung, dass Ursprung, Ziel, Vorsehung (universaler Heilswille) und Verheissung den Menschen gemeinsam sind und in den unterschiedlichen Religionen verwirklicht sind, folgt eine (zumindest partielle) Anerkennung anderer Religionen.

«Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet. Unablässig aber verkündet sie und muss sie verkündigen Christus, der ist «der Weg, die Wahrheit und das Leben» (Joh 14,6), in dem die Menschen die Fülle des religiösen Lebens finden, in dem Gott alles mit sich versöhnt hat. Deshalb mahnt sie ihre Söhne, dass sie mit Klugheit und Liebe, durch Gespräch und Zusammenarbeit mit den Bekennern anderer Religionen sowie durch ihr Zeugnis des christlichen Glaubens und Lebens jene geistlichen und sittlichen Güter und auch die sozial-kulturellen Werte, die sich bei ihnen finden, anerkennen, wahren und fördern.»
(NA2)

Selbstverständlich muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass das religionstheologische Verständnis hinter Nostra Aetate zwar eine Abwendung von einem theologischen Exklusivismus darstellt («extra ecclesiam nulla salus», Konzil v. Florenz 1442, DH 1351), jedoch einem theologischen Inklusivismus verhaftet ist, und damit Gefahr läuft, andere Religionen im Licht der eigenen Anschauungen falsch zu interpretieren und zu vereinnahmen.

Doch die Aussagen von Nostra Aetate sind weder Selbstzweck noch akademische Theologie, vielmehr sind sie mit einer konkreten Aufgabe verbunden: nämlich «Einheit und Liebe unter den Menschen und damit auch unter den Völkern zu fördern». (NA 1) Insofern ist Nostra Aetate ein Mission Statement der katholischen Kirche, das (einen) Kern der Aufgabe und der Strategie darstellt – und kontinuierlich umgesetzt werden muss!

Mit Blick auf das 2. Vatikanum sind neben dem Dekret Nostra Aetate zudem auch die beiden Konstitutionen Lumen gentium und Gaudium es spes in den Blick zu nehmen, da sie Aussagen enthalten, welche die Akzeptanz von anderen Religionen bzw. ausserchristlichen Glaubensüberzeugungen stützen:

«Der Heilswille umfasst aber auch die, welche den Schöpfer anerkennen, unter ihnen besonders die Muslim, die sich zum Glauben Abrahams bekennen und mit uns den einen Gott anbeten, den barmherzigen, der die Menschen am Jüngsten Tag richten wird. Aber auch den anderen, die in Schatten und Bildern den unbekannten Gott suchen, auch solchen ist Gott nicht ferne, da er allen Leben und Atem und alles gibt (vgl. Apg 17,25 – 28) und als Erlöser will, dass alle Menschen gerettet werden (vgl. 1 Tim 2,4).» (LG 16)

«Das gilt nicht nur für die Christgläubigen, sondern für alle Menschen guten Willens, in deren Herzen die Gnade unsichtbar wirkt. Da nämlich Christus für alle gestorben ist und da es in Wahrheit nur eine letzte Berufung des Menschen gibt, die göttliche, müssen wir festhalten, dass der Heilige Geist allen die Möglichkeit anbietet, diesem österlichen Geheimnis in einer Gott bekannten Weise verbunden zu sein.» (GS 22)

Dass sich auch die Subjektorientierung innerhalb der Religionspädagogik auf das 2. Vatikanische Konzil zurückführen lässt, sei an dieser Stelle nur kurz erwähnt und wird im Kapitel «Bildungstheoretische Betrachtungen» weiter ausgeführt.

Reich Gottes Theologie

In der Botschaft Jesus' von Nazareth sind zwei Dinge in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit zentral: die Umkehr (Metanoia) und das Reich Gottes (Basileia tou theou): «Die Zeit ist erfüllt, das Reich Gottes ist nahe. Kehrt um und glaubt an das [dieses] Evangelium» (Mk 1,14f.)

Gemäss dem Religionswissenschaftler Michael von Brück ist es die Umkehr, die sowohl im Buddhismus als auch im Christentum den Weg zur Erlösung beinhaltet. Weder bei Jesus sind die Attribute Gottes entscheidend (sondern die Gotteskindschaft, die als Folge der Umkehr gelebt werden muss/kann), noch im Buddhismus die Kastenzugehörigkeit, denn nicht nur der als Brahmane Geborene kommt zur Erleuchtung, sondern jene*r, die*der sich richtig (nämlich als Brahmane) verhält.

Dieser Blick auf eine Parallele zwischen Christentum und Buddhismus zeigt, dass auch Nicht-Christen zentrale christliche Glaubenswahrheiten anerkennen und als handlungsleitend verstehen können.

Für von Brück ist es gerade diese Möglichkeit zur Umkehr, welche das Proprium des Evangeliums bildet. Dabei ist es fast selbstredend, dass die Umkehr auch eine interreligiöse Offenheit beinhaltet, sofern es keinen Zielkonflikt gibt.

Hierbei ist wiederum der Blick in die christliche Mystik nützlich. Meister Eckhardt erkennt in der Umkehr zu Gott, die in der Umkehr zu sich selbst besteht, den Weg zum Gottesreich, bzw. zur Erkenntnis desselben:

«Gott ist mir näher als ich mir selber bin; mein Sein hängt daran, dass Gott <nahe> und gegenwärtig ist. [...] Wenn ich über <Gottes Reich> nachdenke, dann lässt mich das oft verstummen, dass es so gross ist; denn <Gottes Reich> das ist Gott selber mit seinem ganzen Reichtum. [...] In welcher Seele <Gottes Reich> sichtbar wird und welche <Gottes Reich> als ihr <nahe> erkennt, der braucht niemand zu predigen noch Belehrung zu geben: sie wird dadurch belehrt und des ewigen Lebens versichert; und die weiss und erkennt, wie <nahe> ihm <Gottes Reich> ist. Und die kann sagen, wie Jakob sagte: <Gott ist an dieser Stätte und ich wusste es nicht>; nun aber weiss ich's.» (Meister Eckhart 2008, 33–35)

Insofern können Umkehr und Gottesreich in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit als Hinweise darauf gelesen werden, dass der Mensch unabhängig von seinem religiösen Bekenntnis das Reich Gottes erlangen kann.¹

Theologische Anthropologie

Die von dem Theologen Karl Rahner beschriebene «Konstitution des Menschen als einen Horchenden» (Rahner 1963, 215) bzw. als «Hörer des Wortes» als anthropologische Grundbestimmung ist einerseits Grundlegung für ein «anonymes Christentum» und andererseits für die mystagogische Bestimmung des Menschen. Dem Menschen «ist Gotteserkenntnis schon immer unthematisch und namenlos gegeben.» (Rahner 1984, 32) Für Rahner führen Fragen nach Ursprung, Ziel und Sinn des Lebens, nach dem Tod und dem was danach kommt – welche

also die begrenzte Erkenntnisfähigkeit des Menschen überschreiten – unweigerlich dazu, dass sich das Subjekt in ihnen transzendiert und auf eine andere Realität verweist. Diese transzendente Erfahrung verweist ihn auf das Göttliche, ohne dass er dieses bereits kennen oder benennen können muss – unabhängig letztendlich davon, ob er Christ ist oder einer anderen Religion angehört. Danach ist in jedem Menschen der Ort einer konkreten Gotteserfahrung angelegt.

In der mystagogisch ausgerichteten Pastoral geht es in der Folge darum, bei der Transzendenzerfahrung des einzelnen Menschen anzuknüpfen und ihn «so zu begleiten, dass er sich seiner geheimnishaften Existenz in Beziehung zu Gott bewusst wird und dass sich dieses Bewusstsein in einem Mensch-sein-Können auswirkt, das dem Wert des Menschen vor Gott gerecht wird», wie Herbert Haslinger schreibt (Haslinger 2002, 155f.).

2.2 Komparative Theologie / Theologie der Religionen

Bei der komparativen Theologie handelt es sich gleichsam um eine interreligiöse Wahrnehmungsschulung mit dem Ziel, die eigene Glaubenstradition besser und tiefer zu verstehen, oder in den Worten von Francis X. Clooney, eines der Pioniere der komparativen Theologie:

«Komparative Theologie ist eine praktische Antwort auf die mit offenen Augen wahrgenommene religiöse Diversität, um die Welt im Lichte unseres Glaubens und mit der Bereitschaft zu interpretieren, die Wahrheiten unserer Religion im Lichte einer anderen aufs neue zu erkennen.»²

Bei der komparativen Theologie geht es um einen Perspektivenwechsel, in dem die Perspektive einer anderen Religion bzw. Tradition eingenommen wird, um auf das Eigene zu blicken. Dadurch wird es möglich, profilierter die Spezifika des Eigenen wahrzunehmen. So ist es beispielsweise auch erhellend, durch das Eintauchen in eine andere Kultur, Sprache, Denkweise (z. B. durch einen Auslandsaufenthalt) die eigene Kultur, Sprache, Denkweise anschliessend anders (meistens schärfer) wahrnehmen zu können, denn «wer nur das Christentum kennt, kennt das Christentum nicht». (Udo Tworuschka, zitiert nach Winkler 2013, 63)

Diese These einer Bereicherung durch die Auseinandersetzung mit anderen Religionen wird im Übrigen auch lehramtlich gestützt und als Teil des Missionsauftrages verstanden.

«Der interreligiöse Dialog ist Teil der Sendung der Kirche zur Verkündigung des Evangeliums. Wenn er als Methode und Mittel zur wechselseitigen Kenntnis und Bereicherung verstanden wird, steht er nicht in Gegensatz zur Mission ad gentes sondern hat vielmehr eine besondere Bindung zu ihr und ist sogar Ausdruck davon. [...] Er [Gott] macht sich auf vielfältige Weise gegenwärtig, nicht nur dem einzelnen, sondern auch den Völkern im Reichtum ihrer Spiritualität, die in den Religionen ihren vorzüglichen und wesentlichen Ausdruck findet, auch wenn sie »Lücken, Unzulänglichkeiten und Irrtümer« enthalten. [...] Im Lichte der Heilsökonomie sieht die Kirche keinen Gegensatz zwischen der Verkündigung Christi und dem interreligiösen Dialog, sondern weiss um die Notwendigkeit beide im Bereich der Mission ad gentes aneinander zu fügen.» (Johannes Paul II., Enzyklika Redemptoris Missio Nr.55)

Was bisher eher strukturell beschrieben wurde und auf der Ebene von Begegnung mit Religionen gelesen werden könnte, ist im Kern immer ein subjektiver Prozess, denn es begegnet ein religiöses Subjekt immer anderen religiösen Subjekten. Die Begegnung mit einer Religion an sich ist ein Ding der Unmöglichkeit. So zeigen sich auch die Pioniere der komparativen Theologie immer zutiefst biographisch verortet – und reflektieren in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit letztlich biografische und subjektive Prozesse bzw. Erfahrungen.

2.3 Religionsbegriff

Bevor nun weiterhin unbedarft mit dem Religionsbegriff weitergearbeitet wird, gilt es diesen kurz in den Blick zu nehmen. Unser Begriff «Religion» leitet sich vom lateinischen *religio* ab, dessen Wurzel wiederum nicht eindeutig ist. Cicero (106–43 v. Chr.) leitete *religio* von *relegere* ab, was soviel bedeutet wie «sorgsam beachten». Für Cicero heisst Religion in der Folge *cultus deorum* und beschreibt den Götterkult. Im engeren Sinn geht es um das gebotene Verhalten gegenüber den Göttern in rituellen bzw. gottesdienstartigen Handlungen.

Lactantius (6. Jahrhundert) wiederum leitete *religio* von *religare* ab – also binden, zurückbinden oder zurückbringen. Diese Lesart wird vom bedeutenden Theologen und Philosophen Augustinus aufgegriffen und erhielt in der Folge eine breite Akzeptanz. Religion bindet die (durch die Sünde) vom Göttlichen getrennt Seele, zurück an Gott.

Erst um die Jahrhundertwende wurde mit *rem ligare* eine dritte Variante genannt. *Rem ligare* heisst so viel wie «die Sache anbinden» bzw. die Betriebsamkeit ruhen lassen.

In Unsicherheit mit der etymologischen Herleitung des Begriffs Religion ist jedoch erst eines von verschiedenen Problemen offensichtlich geworden.

Ein weiteres Problem zeigt die Religionswissenschaft auf, die zwischen substantiellen und funktionalen Definitionen unterscheidet. Häufig wird Religion (vor allem aus der Binnenperspektive) von einem inhaltlichen Aspekt her beschrieben, also so etwas wie einen substantiellen Teil von Religion. Im Blick stehen dann beispielsweise das Gottesbild, die Frage nach einem Leben nach dem Tod oder Rituale und Feste.

Daneben gibt es den Ansatz, die Funktion zu untersuchen, welche das Phänomen Religion im Leben spielt – und diese zu vergleichen. Welches also beispielsweise die psychologischen oder sozialen Faktoren sind, die durch Religion beeinflusst werden.

Obwohl das Problem an dieser Stelle nicht gelöst werden kann, sei darauf hingewiesen, dass in einem interreligiösen (oder transreligiösen Diskurs) der Begriff «Religion» selbst problematisch ist. Wie aus den Religionswissenschaften hinlänglich bekannt, kann nicht jede von uns selbst so verstandene Religion in deren Selbstwahrnehmung als Religion bezeichnet werden, bzw. fehlt ein entsprechender Begriff mehr oder weniger – bspw. *dīn*, *dharmā*, *dao* als nur partielle Entsprechungen (vgl. Hock 2006). Aussereuropäische Religionen entziehen sich also teilweise unserem Religionsbegriff, da dieser nicht angemessen ist, sondern eine christlich-westliche Kategorie darstellt. Der Begriff lässt sich auch nicht problemlos in andere Sprachen übersetzen – in verschiedenen Sprachen (vor allem im Osten bzw. in Asien) gab es bis im 19. Jahrhundert keinen entsprechenden Einzelbegriff für das, was wir unter Religion verstehen.

Dieses Problem lässt sich teilweise umgehen, wenn Religion eher anthropologisch verstanden wird, wie es bspw. Friedrich Schweizer macht (Vgl. Schweizer 2014). Doch selbst in dieser Auffassung besteht die Gefahr, den Begriff kolonialistisch zu verwenden und damit mehr zu missverstehen als tatsächlich zu erschliessen.

Alternativ müsste, wie das Peter Sloterdijk tut, ganz auf den Begriff Religion verzichtet werden, «weil es keine <Religion> und keine <Religionen> gibt, sondern nur [...] spirituelle Übungssysteme [...]» (Sloterdijk 2009, 12). Damit lassen sich tatsächlich viele <religiöse> Phänomene beschreiben und reflektieren – und gewinnen sogar (in Bezug auf die Übung) noch an Schärfe und Profil!

Doch trotz all dieser Einwände und Alternativen ist es wohl doch nicht möglich (zumindest aus theologischer Perspektive bzw. im religionspädagogischen / theologischen Kontext), auf einen Begriff wie Religion zu verzichten, und es gilt diesen darum selbst immer wieder kritisch zu hinterfragen und zu relativieren.

2.4 Synkretismus

Ein transreligiöses Verständnis zieht auch eine Umdeutung des gelebten Glaubens von Jugendlichen oder Erwachsenen nach sich. Lange Zeit wurde (und wird noch immer) von Patchwork-Religiosität oder Synkretismus – mit einem negativen und abwertenden Unterton gesprochen.³ Es stellt sich in einer transreligiösen Perspektive die Frage, wie auswählend eine solche Religionsbildung geschieht – oder ob es sich dabei nicht vielmehr um einen völlig normalen Prozess der religiösen Identitätsbildung handelt.

In diese Richtung argumentiert auch Christian Danz, der einerseits die synkretistische Anteile der Religionsgeschichte (v.a. des Christentums) in den Blick nimmt und andererseits Synkretismus als Kategorie neben Exklusivismus, Inklusivismus und Pluralismus einführt. (Vgl. Danz 2005 oder Sung Ryul 2010) Danz hält fest, «dass die Identität religiöser Systeme nicht fest steht, sondern sich immer systeminterner Konstruktionen verdankt, die einem geschichtlichen Wandel unterliegen.» (Danz 2005, 117) In diese Konstruktionen finden nun auch Teile Eingang, die aus anderen Traditionen stammen. Solange diese keine systemrelevanten Punkte tangieren bzw. gefährden, kann eine partielle Transformation erfolgen.

2.5 Schlussfolgerung

Weder ist es hilfreich, beim Exklusivismus («nur meine Religion ist wahr») oder Inklusivismus («die anderen Religionen enthalten ebenfalls wahre Anteile, enthalten aber nur einen Teil der Offenbarung oder lassen sich auf meine Religion zurückführen») stecken zu bleiben, noch ausschliesslich pluralistisch («alle Religionen sind gleichwertig bzw. gleich wahr») zu denken. Diese drei aus der Religionstheologie stammenden Begriffe bezeichnen Kategorien, die in ihrer Abstraktheit dem gelebten Glauben nicht beizukommen vermögen – gerade auch, weil sie von einem überholten Religionsbegriff ausgehen. Die Begegnungen mit anderen Glaubensprägungen können jedoch den Blick darauf schärfen, wo eigene Denkmuster exklusivistisch, inklusivistisch oder pluralistisch operieren. Die Ergänzung durch den Synkretismus

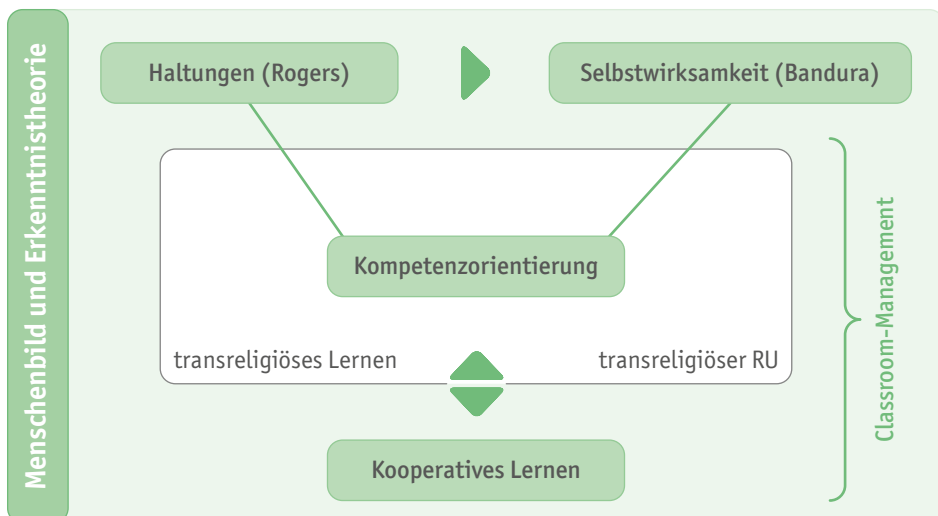
als Grundkategorie verunmöglicht es letztendlich, die eigene Religion (oder Religiosität) unabhängig von anderen Religionen oder Glaubensansichten zu denken – und übersteigt deren strikte Trennung, die so gar nicht existieren kann.

Theologisch betrachtet muss man es wohl Gott zutrauen, zumuten und zubilligen, dass Offenbarung stattfindet, wo immer Menschen leben und glauben – auch in jeweils fremden Kategorien.

- 1 Eine alternative Deutung des Reich Gottes und seiner Offenheit ggü. anderen Religionen unter dem Vorzeichen eines «regnozentrischen Modells» unternimmt Jacques Dupuis, vgl. ders., *Unterwegs zu einer christlichen Theologie des religiösen Pluralismus*, hrsg. v. Winkler Ulrich, Innsbruck 2010
- 2 Cloony Francis X., *Komparative Theologie*, 75; vgl auch Karl von Stosch: «Eine der zentralen Einsichten Komparativer Theologie besteht nämlich darin, dass ich durch den Versuch, mich in das Weltbild des Anderen hinein-zudenken, nicht nur den Anderen, sondern auch mich selber besser verstehe.» von Stosch Klaus, *Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubestimmung*, in: Mette Norbert/Sellmann Matthias (Hrsg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie*, Freiburg i. Br. 2012, 325 – 337, hier 329
- 3 Bspw. Kässmann Margot, *Säkularisierung und Religion – Thesen. Impulspapier – foresight – Strategien für die Gesellschaft von morgen* (2005). Zu finden unter www.cap.lmu.de/download/foresight/foresight-kaessmann.pdf (abgerufen am 29.12.2016): «Im Zeitalter der Individualität der Konsumgesellschaft aber basteln sich viele Menschen lieber ihre eigene Religion zusammen als sich auf Gemeinschaft und Konsenssuche einzulassen. Ein bisschen Buddhismus ist dann schick. Ein bisschen Islam wirkt streng. Ein bisschen Kabbalah – Madonna zeigt, wie man das macht! Oder Sinead O'Connor, die einst noch den Papst beleidigte und sich heute als katholische Priesterin sieht. Religion ist in, alle basteln sich ihren Teil. Cat Stevens ist jetzt Jusuf Islam und auch Cassius Clay wurde zu Muhammad Ali. Vermarktung von Religion, Patchwork-Religion, das ist respektabel in der Welt, in der die, die sich alles kaufen und selbst zusammenstellen, die wahren Helden sind.»

3 Pädagogische Grundlagen

Die im Folgenden beschriebenen Grundlagen bilden das pädagogische Gerüst des transreligiösen Lernens (sowie des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens, das weiter unten konkret eingeführt wird). Die darin enthaltenen methodischen Anteile sind zu verstehen gleichsam als Wege, auf denen die (Religions-)Lehrperson unterwegs ist – und nicht zu verwechseln mit konkreten Methoden der Unterrichtsgestaltung. Hierbei handelt es sich um eine bewusste Paradoxie, ist doch sprachlich gesehen das eine die Übersetzung des anderen (von griechisch *methodos* – Weg). Doch der aktuelle Methodenbegriff versteht Methodik zumeist als Teilbereich der Didaktik – die Methoden bezeichnen die Umsetzungen der didaktischen Planung. Nachfolgend geht es jedoch eher um didaktische Konzepte – woraus (wie beim kooperativen Lernen) eine konkrete Methodik abgeleitet werden kann.



3.1 Menschenbild (pädagogische Anthropologie)

«Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen?» lauten die fundamentalen philosophischen Fragen in Immanuel Kants Einleitung in die Logik, doch diese drei, so Kant weiter, beziehen sich auf eine vierte, nämlich: «Was ist der Mensch?». «Was ist der Mensch, dass du an ihn denkst, des Menschen Kind, dass du dich seiner annimmst?» heisst es auch im Psalm 8 der hebräischen Bibel. «Was ist der Mensch?» verbindet als Frage die verschiedensten Disziplinen untereinander, denn angefangen von der Erkenntnistheorie über Philosophie und Theologie bis hin zur Ethik beziehen sich alle auf den Menschen als Erkenntnis- und/oder handelndes Subjekt.

Von expliziten Menschenbildern kann man diesbezüglich sprechen, wo konkrete Aussagen über das Sein des Menschen gemacht werden. Besonders ausgeprägt rekurren auch heute noch vor allem sonderpädagogische Ansätze auf ein explizites Menschenbild. Auch in der Theologie und in der Philosophie hat die Reflexion des Menschenbildes eine lange Tradition.

Nach einem eigentlichen anthropologischen Jahrhundert (in den Jahren 1920–1970 entstand der grösste Teil der philosophischen Anthropologie im engeren Sinne: die Werke von Scheler, Plessner, Gehlen, Portmann – aber auch die Ansätze von Bollnow und Hengstenberg), befinden wir uns nun in einer Zeit, in der die anthropologische Reflexion unterschiedliche Wege geht und an Bedeutung verliert. Die diesbezüglich schwerwiegendste zu beobachtende Entwicklung geht mit einem Bedeutungsverlust der Anthropologie in der Pädagogik einher. Dieses Phänomen hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen:

1. Manche Lehrer*innen orientieren sich lieber an den Methoden und konkreten Umsetzungen, als an theoretischen Reflexionen deren Hintergründe. Dadurch laufen sie jedoch Gefahr, die Methoden nur noch ausgehöhlt zu verwenden und Folgeprobleme in Kauf zu nehmen, deren Ursachen unerkant bleiben. So ist beispielsweise im schulischen Kontext ein autoritärer und direkter Lehrstil schlecht vereinbar mit dem kooperativen Lernen. Solche Lehrpersonen werden auf methodischer Ebene rasch scheitern – und anschliessend noch direkter unterrichten, da sie ihren allfälligen Eindruck bestätigt sehen, dass die Schüler*innen nicht selbständig und eigenverantwortlich arbeiten können.
2. In der pädagogischen Ausbildung wird die Anthropologie weitgehend nur noch als Teil der Theoriegeschichte (innerhalb der Reformpädagogik und des Humanismus) vermittelt. Dadurch verliert sie ihre Praxisrelevanz und daraus resultierende Probleme werden nur noch auf der Praxis-Ebene reflektiert.
3. Auch innerhalb der Pädagogik werden Stimmen laut, die aus (erkenntnis-)theoretischen Überlegungen die Anthropologie als Teil einer ontologischen Philosophie ablehnen – oder (s. o.) in eine ausschliesslich historische Reflexion wenden wollen. Dies geht soweit, dass die Anthropologie als doktrinaire Gefahr abgelehnt wird (vgl. Oelkers 2002, vgl. Wulf 1994).

Dabei lässt sich folgendes Paradoxon festhalten: «Selbst eine ausdrückliche Zurückweisung der Existenz einer menschlichen Natur, wie sie von vielen Vertretern der postmodernistischen und konstruktivistischen Philosophie oder «negativen Anthropologie» vertreten wird, beruht notwendigerweise auf Annahmen über sie.» (Antweiler 2008) Wird das Menschenbild nicht explizit bedacht, manifestiert es sich zwangsläufig in einer impliziten Form, die sich auch in den Haltungen und Tätigkeiten niederschlägt.

Wo Pädagog*innen ohne Reflexion auf das Menschenbild arbeiten, wo pädagogische Schriften ohne Rekurs auf ein Menschenbild verfasst werden, bzw. ausschliesslich Umsetzungen oder Haltungen beschrieben sind, haben wir es mit einem impliziten Menschenbild zu tun. Nun sind implizite Menschenbilder natürlich nichts grundsätzlich Schlechtes. Zu finden sind sie eigentlich überall, wo es um Menschen geht. Doch solche impliziten Menschenbilder bergen Gefahren, da sie zwar einerseits vorhanden sind und sich auswirken, jedoch andererseits nicht Teil einer Reflexion werden.

So kann kaum bestritten werden, dass es einen Unterschied macht, ob ich einen Jugendlichen von Anfang an als selbstwirksamen und verantwortlichen Menschen sehe, oder ob ich davon ausgehe, dass die Erziehung zuerst die Werte und Haltungen von Jugendlichen bilden

muss, damit diese selbstwirksam und verantwortlich agieren können. Beide Haltungen mögen berechtigt sein, darum (um die Beurteilung der inhaltlichen Position) geht es hierbei nicht. Zentral ist in diesem Kontext aber, dass der Blick des pädagogisch Tätigen auf den / die Jugendliche*n stets mitreflektiert wird!

Natürlich ist es inzwischen nicht mehr möglich, wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einem (ontologischen bzw. metaphysischen) Wesensmerkmal des Menschen auszugehen, das ihn von der Tierwelt unterscheidet oder zu einer horizontalen Gleichwertigkeit unter den Menschen führt. Und dennoch: die Anthropologie bleibt eine zentrale Disziplin für alle pädagogisch tätigen Menschen.

Dafür werden in der Literatur verschiedene «Lösungen» diskutiert. Der eine Weg plädiert dafür, Anthropologie nicht mehr ontologisch, sondern heuristisch gewendet zu verstehen. Begriffe wie «Freiheitsdimension», «Erkenntnisfähigkeit» oder auch «Gottesebenbildlichkeit» und «Geschöpflichkeit» oder «Personalität» sind dann nicht mehr als ontologische Kategorien zu verstehen, sondern vielmehr als Modellaussagen zum besseren Verständnis der Individuen, mit denen wir es letztlich zu tun haben (vgl. Zierfas 2004). Eine so verstandene heuristische Anthropologie weiss um die Grenzen der eigenen Möglichkeiten und fasst die Gültigkeit der eigenen Erkenntnisse in einem raum-zeitlichen Kontext auf.

Eine zweite – eher pragmatische – Lösung stellt es dar, regionalen Anthropologien einen echten Eigenwert zuzugestehen. So kann es in einen Kontext durchaus angebracht sein, zuzulassen, dass von Wesenseigenschaften des Menschen gesprochen wird und dies in einem anderen Kontext zu kritisieren und vollständig darauf zu verzichten. Gerade auch in der theologischen Ethik ist ein ontologischer Zugang eine durchaus sinnvolle und schlüssige Variante. Die Konsequenz davon ist, dass die Aussagen auch nur im binnenwissenschaftlichen Diskurs volle Geltung haben, da anderen Diskursen andere erkenntnistheoretische Zugänge (systemisch, konstruktivistisch etc.) zugrunde liegen. Dies bringt auf der einen Seite einen hohen Anspruch an die Fähigkeit der Diskursteilnehmenden mit, ihre Sprache den Gegebenheiten anzupassen. Auf der anderen Seite lässt sich damit einiges gewinnen. Nämlich, den verschiedenen Situationen (eher) gerecht zu werden.

Grundsätzlich müssen wir also einerseits festhalten, dass anthropologische Aussagen niemals das Wesen des Menschen einholen können. Dies ist nun aber nicht nur wissenschaftstheoretisch wichtig. Problematisch wäre dies insbesondere auch in ethischer Hinsicht. Beispielsweise wird für eine ontologische Definition des Menschen meistens auf Indikatoren wie Rationalität und Selbstbewusstsein des Menschen zurückgegriffen. Doch wie schaut dies bei komatösen Menschen aus? Wie treffend ist eine Definition, die von einem irgendwie gearteten Körper-Seele-Geist-Ansatz ausgeht, wenn damit beispielsweise Menschen mit schwersten körperlichen oder geistigen Behinderungen in den Blick genommen werden? Andererseits lässt sich aber auch festhalten, dass wir nicht auf Menschenbilder verzichten können – nur schon deswegen, weil wir mit impliziten agieren, wo sie nicht explizit gemacht werden können / dürfen. Gerade für Erwachsene, die pädagogisch tätig sind, bleibt es ein Anspruch, sich mit dem eigenen Menschenbild auseinanderzusetzen.

3.2 Erkenntnistheorie

Aus der konstruktivistischen Erkenntnistheorie und der Neurodidaktik ist inzwischen allgemein bekannt, dass Lehrer*innen nicht in dem Sinne lehren, wie lange angenommen wurde («ich lehre dich»), sondern das Lernen begleiten und moderieren können («ich helfe dir zu lernen»). Der lerntheoretische Konstruktivismus geht davon aus, dass Wissen nicht vermittelt werden kann, sondern einen subjektiven Aneignungsprozess darstellt. Lernen ist insofern immer eine individuelle Konstruktion von Weltsicht – und nicht die Aneignung einer objektiven, allgemeingültigen Perspektive. Dementsprechend gibt es auch keinen neutralen oder objektiv besten Weg Wissen zu vermitteln. Lehrpersonen können Lernprozesse anregen, begleiten und unterstützen. Das Lernen selbst geschieht durch persönliche Erfahrungen, durch Erleben und Interpretieren der Schüler*innen. «Im Gegensatz zu den Theorien des Behaviorismus und des Kognitivismus stellt der Konstruktivismus nicht die Verarbeitung von Informationen in den Vordergrund, sondern gibt der individuellen Wahrnehmung und Interpretation eine starke Bedeutung. Im Mittelpunkt steht nicht ein Wissen, das von aussen an den Menschen herangetragen und vom Menschen bearbeitet wird, sondern der Mensch selbst, der sich aus seiner Wahrnehmung der Umwelt eine Sichtweise konstruiert.» (Susanne Meir)

Im Mittelpunkt einer konstruktivistischen Didaktik stehen also die Lernenden, die das Wissen selber konstruieren. Ein*e Lernende*r ist Subjekt, Akteur*in, Konstrukteur*in der eigenen Erkenntnis. Das heisst nun natürlich nicht, dass eine Welt ausserhalb des Subjekts nicht existiert. Aber die individuellen Filter- und Konstruktionsprozesse führen zu unterschiedlichen Erkenntnissen über die Welt – die zwar nicht universell gültig, aber doch intersubjektiv kommunizierbar sind (vgl. Mendl 2015).

Die Lehrpersonen agieren in erster Linie als Lern-Coaches und Lern-Moderator*innen, welche für die Rahmenbedingungen sorgen, gewisse Steuerfunktionen wahrnehmen und die Lernenden individualisierend begleiten. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass «Instruktionen durch die Lehrpersonen [...] auch innerhalb eines konstruktivistischen Lernverständnisses nicht unanständig» sind (Mendl 2015). Die individuelle Wissenskonstruktion ist im Feld von Re-Konstruktion und Ko-Konstruktion angesiedelt – und zu einem Teil auf Aussenmeinungen und -perspektiven angewiesen.

Aus struktureller Sicht ist am Konstruktivismus vor allem die Betonung der ständigen Neuorganisation unseres Wissens und der konstruierten Modelle entscheidend, die von aussen angeregt, aber nicht gesteuert werden kann. Dies spiegelt sich vor allem in der Betonung von anregenden Lernsettings wider, die viele Anlässe zur Konstruktion bieten und soziale Kommunikation hervorheben (vgl. kooperatives Lernen).

Die Neurobiologen Humberto Maturana und Francisco Varela gehen noch einen Schritt weiter und beschreiben die menschliche Erkenntnis als wirklichkeitsbildende Kraft und erkennen diesbezüglich die Liebe als Grundlage für jeden sozialen Prozess (vgl. Maturana / Varela 1987). Liebe wird darin verstanden als «eine biologische Dynamik mit tiefreichenden Wurzeln. Sie ist eine Emotion, die im Organismus ein dynamisches strukturelles Muster definiert, einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zu Interaktionen, die zu den operationalen Kohärenzen des sozialen Lebens führen» (ebd. 267). Liebe ist auch «das Erleben einer biologischen interpersonellen Kongruenz, die uns den anderen sehen lässt und dazu führt, dass wir für sie oder

ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen» (ebd. 266). Liebe stellt also eine Art Sozialfunktion bzw. -trieb des Menschen dar, die Bedingung der Möglichkeit für soziales Zusammensein und Kultur ist. Dieser Ansatz, die Liebe als erkenntnistheoretische Basis zu erkennen, kann an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, jedoch mit einem Hinweis versehen werden. Die Religionspädagogin Mirjam Schambeck vertritt den Ansatz, in der «Liebe als Grund von Eigenem und Fremdem» ein theologisches Differenzmodell für die interreligiöse Bildung vorzulegen und darin der Liebe den zentralen Ort der Begegnung zu erkennen (Schambeck 2013, 111ff.). In einer eigenen Arbeit habe ich zudem die These vertreten, Liebe als schöpferisches Handeln zu verstehen (Ritter 2009) und anschliessend weiter daraufhin ausgearbeitet, darin die Eros-Struktur als zentrales (Erkenntnis)-Moment zu verstehen (vgl. Ritter 2011).

Aus der Theorie des Konstruktivismus ist für das transreligiöse Lernen zudem die Überzeugung wichtig, dass diese erkenntnistheoretische Einsicht – auch von der Neurobiologie her – eine Ethik unausweichlich macht, denn «die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet» (vgl. Maturana/Varela 1987, 263). Eine Welt, die die Menschen gemeinsam hervorbringen, verpflichtet jeden einzelnen dazu, die Menschlichkeit zu verwirklichen. An dieser Stelle wird wiederum der Bogen zur Liebe geschlagen, denn diese ist die Grundlage allen menschlichen Zusammenseins und dessen Zentrum.

3.3 Pädagogische Haltungen

Der US-amerikanische Psychologe und Psychotherapeut Carl Rogers hat aus seinem humanistischen Menschenbild und der Überzeugung, dass der Mensch nach Autonomie, Selbstverwirklichung und Selbstaktualisierung strebt, in seinem nicht-direktiven, person-zentrierten Ansatz drei Grundhaltungen beschrieben, welche inzwischen weit über Therapie und Coaching Anwendung finden (vgl. Rogers 1981). Diese Grundhaltungen haben auch die Pädagogik nachhaltig geprägt und Eingang in viele Leitbilder von Schulen und in div. Grundlagenwerke gefunden.

Echtheit

Echt meint authentisch und kongruent zu sein, also mit sich selbst übereinzustimmen. Das bedeutet, seine eignen Gefühle und Regungen zu akzeptieren und keine Rolle zu spielen, sondern in der Begegnung mit anderen immer sich selbst zu sein. Noch konkreter geht es beispielsweise darum, sich selbst in kontroversen Diskussionen zu positionieren (wie halte ich es bspw. zur Legitimität einer Abtreibung, zur Möglichkeit eines übernatürlichen Wunders oder zur jungfräulichen Geburt?).

Das heisst natürlich nicht, dass man seine eigene Haltung zur allgemeinen Maxime erheben soll – aber es bedeutet, dass man auch seine pers. Meinung (z. B. zur Gottesfrage, zur Scharia oder zur Reinkarnation) einbringen – und in den Kontext zu anderen Antworten (Lehrmeinung, Tradition, Kritikern etc.) stellen soll.

Diese Echtheit bzw. Authentizität schafft Vertrauen, in dem ein echtes Gespräch stattfinden kann.

Empathie

Empathie bedeutet, sich in das Gegenüber einfühlen zu können – ohne Vorbehalte oder Wertung die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen. «Gehe hundert Schritte in den Schuhen eines Anderen», rät ein bekanntes Sprichwort. Es geht darum, sich einzulassen auf die Lebenswelt des Gegenübers, um einführendes Verstehen, das mindestens ebenso sehr im Bauch und im Herz stattfindet wie im Kopf. Diese Empathie, die eben viel mehr ist als ein rationales Nachvollziehen-Können, ist Arbeit. Die setzt ein aktives Zuhören voraus – und die Fähigkeit (und den Willen), sich in die Erlebniswelt des Gegenübers hinein versetzen zu können.

Wertschätzung

Wertschätzung basiert auf Respekt (am Gegenüber) und auf Toleranz (gegenüber Überzeugungen und Praktiken) – doch sie geht noch einen Schritt weiter. Nach Rogers geht es darum, seinen Gesprächspartner bedingungslos zu akzeptieren. Das heisst jedoch nicht, dass man alles gutheissen soll, was das Gegenüber denkt, sagt oder macht. Aber dass eine fundamentale positive Zuwendung stattfindet und das Gegenüber mit allen Fehlern und Schwächen bedingungslos akzeptiert wird. Die grundsätzliche Wertschätzung einer Person darf also nicht daran geknüpft werden, ob ich mit dem Verhalten einverstanden bin – ganz so, wie Eltern ihre Kinder lieben, auch wenn sie bestimmte Verhaltensweisen nicht tolerieren.

Ein möglicher Zugang kann auch sein, etwas zu suchen, was man selbst am Gegenüber ein bisschen bewundert. Etwas in seinen religiösen Überzeugungen oder in der Art des Denkens und Argumentierens, das beeindruckt – und das wertgeschätzt werden kann. Umgekehrt kennen das eigentlich alle: Wenn uns jemand Wertschätzung entgegenbringt, ist das ein wunderbares Gefühl.

Diese Haltungen von Rogers bilden sozusagen die stillen Begleiter jeglichen pädagogischen Handelns. Sie stellen das Fundament dazu dar, sich in Gesprächen und thematischen Auseinandersetzungen auch exponieren zu können, und zu garantieren, dass die Grundbeziehung tragfähig genug ist, auch einen Konflikt oder ein Missverständnis zu tragen und aufzulösen.

3.4 Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde in den 80er Jahren durch den US-amerikanischen Psychologen Albert Bandura entwickelt. Selbstwirksamkeitserwartung meint dabei «die individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit, beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise» (Zimbardo/Gerrig 1999). Im Gegensatz zu der «Handlungsergebniserwartung», welche sich auf das Ergebnis selbst bezieht, nimmt die Selbstwirksamkeitserwartung ausschliesslich die eigene Leistung in den Blick. Ob diese letztlich zum gewünschten Ergebnis führt, ist jedoch noch von anderen Faktoren abhängig (dem Verhalten anderer Beteiligter, zur Verfügung stehender Zeit, materielle Faktoren etc.). Dabei geht es natürlich nicht um alltägliche Situationen wie die, ob ich meinen fünfminütigen Schul- oder Arbeitsweg zu Fuss bewältigen kann, sondern um Herausforderungen, deren Gelingen unsicher ist. Schaffe ich zum Beispiel die

Übertrittsprüfung in das Gymnasium? Bleibe ich während dem Vortrag ruhig und behalte den Überblick, wenn ich ein Bild, das ich zeigen wollte, nicht dabei habe und einige Mitschüler*innen gelangweilt um sich blicken?

Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist also ein Teil eines Selbstkonzeptes des Menschen – neben Selbstwert, Selbstdisziplin etc. und ist nicht zu verwechseln mit Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein, die zu einem anderen psychologischen Modell gehören und nicht direkt übersetzbar sind.

Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung sind:

Meistern schwieriger Situationen	► eigene Erfahrungen
Beobachtungen anderer Menschen	► Modelllernen
Lob, Kritik, Feedback	► (verbale) soziale Unterstützung
eigene körperliche Reaktionen spüren	► eigene Emotionen

Der kompetenzorientierte Unterricht kommt dabei der Selbstwirksamkeitserwartung entgegen, da sich Schüler*innen zuvor zum Teil in der Schule zwar als selbstwirksam erlebten: Prüfungen absolvierten sie mit Erfolg, schriftliche Texte (und Bewerbungsbriefe) verfassten sie in ausreichender Qualität. Doch es fiel den Schüler*innen teilweise schwer, diese Erfahrung in einem anderen Lebensbereich umzusetzen, da «in der Welt da draussen» plötzlich andere Regeln galten. Es war nicht mehr der an individueller Förderung interessierte Lehrer, der die Bewerbungen beurteilt, sondern der Markt.

Umgekehrt gilt heute im kompetenzorientierten Unterricht die Selbstwirksamkeit als einer der Bereiche, die in einem direkten Zusammenhang stehen. Obwohl bereits der kompetenzorientierte Unterricht einen positiven Effekt auf die Selbstwirksamkeitserfahrung der Schüler*innen hat, ist auch die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen nicht zu vernachlässigen.

selbstwirksame Lehrpersonen (vgl. Schmitz 2000):

- › setzen sich selber im Vergleich mit weniger selbstwirksamen höhere Massstäbe
- › fördern die Entwicklung der Schüler*innen (wenig selbstwirksame Lehrpersonen halten sich an ein Curriculum)
- › verwenden Strategien, die auf besseres Lernen der Schüler*innen abzielen (wenig selbstwirksame wollen Störungen vermeiden)
- › sind innovativer und risikofreudiger
- › setzen höhere Massstäbe bei Schüler*innen (diese wirken sich auch auf leistungsschwache Schüler*innen positiv aus)

unterstützende Faktoren für die Selbstwirksamkeit sind (vgl. Schmitz 2000)

- › positive Rückmeldungen
- › kollegiale Zusammenarbeit
- › Einbezug von Eltern
- › allgemeine Standards für Schüler*innen-Verhalten in der ganzen Schule

Folgen der Selbstwirksamkeitserwartung

«Der weithin angenommene Einfluss von sozioökonomischem Status und ethnischer Zusammensetzung der Schüler auf das Leistungsniveau verringerte sich stark, wenn das Ausmass kollektiver Selbstwirksamkeits-Erwartung statistisch kontrolliert wurde. Unabhängig von Charakteristika der Schülerschaft erwiesen sich diejenigen Schulen in der Ausbildung ihrer Schüler am erfolgreichsten, deren Lehrerschaft kollektiv von ihrer Fähigkeit überzeugt war, erfolgreich unterrichten zu können.» (Schmitz 2000)

Als Möglichkeiten für die Arbeit mit Schüler*innen zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung können die folgenden Punkte festgehalten werden:

- › Aufgaben strukturieren und überprüfbare (Zwischen-) Ziele setzen
- › Anreize schaffen (über Formulierungen, Feedback, Bonus-Malus-System (Token) etc.)
- › Atmosphäre schaffen mit einer guten Prise Humor und Lebenslust
- › Lösungswege, die sich an Ressourcen und Lösungen orientieren
- › Authentizität / Wertschätzung / Empathie
- › Individualisierung, Geduld mit langsamen Kindern
- › einen Ausblick ermöglichen, in welchem Zusammenhang die gegenwärtige Überwindung / Anstrengung zum bisherigen und weiteren Lebensweg steht
- › Rückmeldungen geben, was für Erfolg / Misserfolg verantwortlich ist
- › projektbezogenen Arbeiten
- › Positive (Anforderung, Ressourcen, Ergebnis) Erfahrungen ermöglichen
- › Eltern und andere Beteiligte angemessen einbeziehen
- › ermutigen, etwas zu-muten (zu-trauen)
- › Fehlerkultur ermöglichen
- › Partizipation fördern und Verantwortung teilen

Dabei ist es wohl kein Zufall, dass die oben genannten Punkte nicht nur mit Kriterien für den kompetenzorientierten Unterricht korrelieren, sondern auch mit den durch John Hattie erforschten Kriterien bezüglich Erfolgsfaktoren für den Unterricht eine Rolle spielen (vgl. Hattie 2013).

3.5 Kooperatives Lernen

Im kompetenzorientierten Lernen stellen Grundlagen und Methoden des kooperativen Lernens einen zentralen Bestandteil des Lehrens und Lernens dar. Kooperative Lernformen haben in den letzten zehn Jahren zunehmend Eingang in den Unterricht gefunden – und zwar auch schon vor dem kompetenzorientierten Lehrplan (vgl. Assmann 2012).

Kooperatives Lernen ist dabei nicht nur eine besondere Form des Gruppenunterrichts. Vielmehr stellt das kooperative Lernen für Lehrpersonen einen Weg dar, im Unterricht Lernmöglichkeiten zu schaffen, in denen durch die Auseinandersetzung mit anderen Lernenden, durch Aneignung, Diskussion, Reflexion, gelernt werden kann. Im kooperativen Lernen übernimmt jede*r Lernende Verantwortung für das eigene Lernen ebenso wie für das Lernen der ganzen Gruppe. Dabei sollen die Gruppen bewusst heterogen zusammengesetzt werden, damit

unterschiedlich Ressourcen und Fähigkeiten zum Zug kommen. Bei Bedarf können gruppen- bzw. teambildende Übungen eingebaut werden, damit die Gruppen arbeitsfähig werden bzw. ein Gemeinschaftsgefühl (eine Art Gruppenidentität) entwickeln. Während der Arbeit arbeiten die Teilnehmenden in wechselnden Rollen und nicht in einer fixen Hierarchie (mit einem Gruppenchef). Dadurch erwerben die Lernenden auch methodische und soziale Kompetenzen – stehen also in einer ganzheitlichen Lernerfahrung.

In der individuellen Konstruktion werden die Prä-Konzepte (in Bezug auf Wissen, Wollen, Können) mit dem Neuen (wiederum in Bezug auf Wissen, Wollen, Können) verbunden, angepasst und weiterentwickelt. Dabei ist die Phase der Einzelarbeit für das kooperative Lernen nicht zu unterschätzen. Da die Konstruktion von Wissen immer ein individueller Prozess ist und Prä-Konzepte angepasst werden müssen, braucht es im Unterricht Zeit, sich mit den geforderten Themen auseinanderzusetzen. Doch es braucht auch Zeit, um sich mit anderen auszutauschen und die eigenen Konzepte mit denen anderer in eine Auseinandersetzung zu bringen. Bei dieser Phase handelt es sich um den Kern des kooperativen Lernens. Das Lernen wird hier zur Ko-Konstruktion, andere Lernende bestärken oder stören (im Sinne einer konstruktiven Irritation oder Perturbation) das bereits Gelernte. Dabei sind alle Lernenden gleichwertig nebeneinander. Je nach konkreter Methode haben sie sich (wie beim Gruppenpuzzle) einen Expertenstatus angeeignet oder alle Lernenden befinden sich an einem ähnlichen Ort. Zum Schluss findet im Plenum eine erneute Ko-Konstruktion statt – inkl. der konstruktiven Störung durch andere Lernergebnisse.

Für die Rolle der Lehrperson heisst das, dass diese einerseits den Unterricht mit dem gesamten Lehr-Lern-Prozess sorgfältig plant, beim Lernen selber jedoch immer wieder moderierend in den Hintergrund tritt und die Verantwortung in einem hohen Mass an die Schüler*innen abgibt. Während der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit beobachtet die Lehrperson die Schüler*innen, unterstützt wo es notwendig ist, bestärkt und motiviert bei Bedarf und plant die nächsten Schritte bzw. nimmt bei Bedarf Anpassungen am Lernprozess vor.

Obwohl es sich beim kooperativen Lernen um einen grundlegenden Ansatz (s.o.) handelt, sollen nachfolgend einige konkrete Methoden des kooperativen Lernens kurz erwähnt werden, da diese für den kompetenzorientierten – und selbstredend für einen transreligiösen – Unterricht fundamental sind. Für eine vertiefte Einführung sei auf die einschlägige Literatur oder – noch besser und nachhaltiger – auf Weiterbildungen verwiesen.

Die meisten Anwendungsformen des kooperativen Lernens bauen auf dem Grundrhythmus **think-pair-share** auf. Dahinter stehen sowohl soziale bzw. gruppendynamische als auch lerntheoretische Überzeugungen – die wiederum mit dem lerntheoretischen konstruktivistischem sowie wie mit dem selbstgesteuerten Lernen korrelieren.

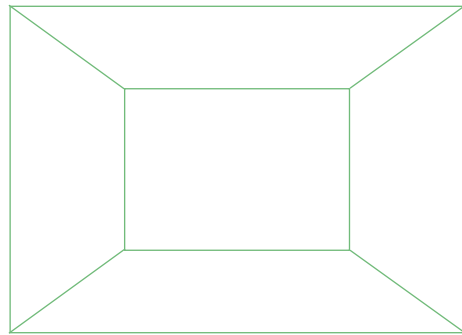
Think-pair-share meint, dass die Schüler*innen im ersten Schritt alleine arbeiten. Sie lesen einen Text oder sammeln individuell Ideen und machen sich dabei persönliche Notizen. Im zweiten Schritt werden die Ergebnisse aus der individuellen Arbeit mit anderen geteilt, entweder in einer Partner- oder Kleingruppenarbeit. Der gleichwertige und geschützte (weil nicht exponierte bzw. in der Klasse quasi öffentliche) Austausch in der Partner- oder Kleingruppe mit wechselseitiger Ergänzung oder Korrektur dient dem eigenen Verständnis und der Reflexion, bzw. der Überprüfung des eigenen Lernstandes. Im letzten Schritt werden die Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert bzw. mit den anderen Gruppen abgeglichen

und zusammen mit der Lehrperson diskutiert. Falls nötig, kann die Lehrperson Ergänzungen anbringen oder mittels Fragen und Gruppenmoderation auf Schwierigkeiten und Lücken aufmerksam machen.

Das **Lerntempoduett** ist eine einfache Möglichkeit der Individualisierung über das Lerntempo. Nach der Bearbeitung einer Aufgabe treffen sich zwei ungefähr gleichschnelle Schüler*Innen zum Austausch der Lernergebnisse. Je nach Arbeitstempo und benötigter Zeit für die Einzelarbeit steht mehr oder weniger Zeit für den Austausch zur Verfügung. Das Lerntempoduett lässt sich bspw. gut als «pair» Schritt von think-pair-share einsetzen.

Mit der **Vier Ecken**-Methode positionieren sich die Schüler*innen im Klassenzimmer. Jede Ecke des Klassenzimmers steht für eine Antwortmöglichkeit (dazu können entsprechende Plakate aufgehängt werden), in die sich die Schüler*innen gemäss ihrer Überzeugung stellen. In den Ecken kann ein kurzer Austausch stattfinden, oder einzelne Schüler*innen äusseren sich im Plenum zu ihrer Antwort. Einerseits bringt die Methode Bewegung in den Unterricht, andererseits stellt das körperliche Einnehmen (eine soziometrische Methode) einer Position eine Verstärkung der Antwort selbst dar.

Die **Placemat-** oder **Tischdeckchen-Methode** ist eine Form der strukturierten Gruppenarbeit. In der Mitte liegt die Placemat, ein Poster mit einem (zentral angeordneten) Feld mehr als Teilnehmende. In der ersten Phase bearbeiten die Teilnehmenden individuell je eines der äusseren Felder (z. B. Zusammenfassung eines Textes). Dann diskutieren sie ihre individuellen Erkenntnisse in der Gruppe und schreiben die gemeinsamen wichtigsten Erkenntnisse ins noch leere mittlere Feld. Dieses wird zum Schluss bspw. im Plenum präsentiert – oder alle Teilnehmende schreiben es für sich ab, um es (bspw. für ein Gruppenpuzzle) weiter zu verwenden.



Das **Gruppenpuzzle** ist eine der anspruchsvollen Formen des kooperativen Lernens. Es eignet sich besonders dann, wenn ein Thema von verschiedener Seite aus verschiedenen Perspektiven erschlossen werden kann. Im ersten Schritt werden Expertengruppen gebildet, die gemeinsam einen Text erarbeiten (dazu eignet sich das Placemat, s.o.). Danach werden Puzzle-Gruppen gebildet, in denen sich von jeder Expertengruppe ein*e Schüler*in befindet. In den Puzzle-Gruppen stellen alle einander ihre Erkenntnisse und Einsichten vor. Danach gehen die Schüler*innen in die Expertengruppen zurück und diskutieren, was sie dazu gelernt haben.

3.6 Classroom-Management

Ein zentraler Teil der Gestaltung des Unterrichts – sei er nun transreligiös, kompetenzorientiert oder curricular – besteht im Classroom Management, also der Klassen- bzw. Unterrichtsführung. Im weiteren Sinn geht es dabei um die Gestaltung des gesamten Lehr- und Lernprozesses, im engeren Sinn um das reibungslose Funktionieren und um den Umgang mit Störungen des Lehrens- und Lernens. Dass es – gerade auch in Frei- und Nebenfächern wie dem Religionsunterricht – zu Unterrichtsstörungen kommen kann, ist durchaus normal. Entscheidend ist dabei, dass Massnahmen der Prävention sowie der Qualitätssicherung als Voraussetzungen für die Minimierung getroffen werden – und auch Strategien für den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorhanden sind. Störungen werden erst dann zu einem ernsthaften Problem, wenn sie sich nicht bewältigen lassen oder die Lehrperson resigniert.

3.6.1 Prävention

Das grösste Kapital in Bezug auf die Klassenführung ist es, gute Grundlagen zu legen, die auch bezüglich Störungen und Disziplinproblemen präventiv wirken – und erst noch zur guten Stimmung und zur Motivation der Schüler*innen und der Lehrperson beitragen. Zwei Phasen sind dabei von entscheidender Bedeutung: Die Vorbereitung des Schuljahres und besonders auch der ersten Begegnung – und ein Start mit positiven Emotionen. Letzteres sollte nicht unterschätzt werden, denn es ist schwer, den ersten Eindruck wieder zu ändern. Wer es dann noch vermag, das Ende der Einheit wiederum mit positiven Emotionen zu beenden, hat definitiv etwas richtig gemacht (vgl. Eichhorn 2019). Um langfristig in ruhige Gewässer des Unterrichtens zu kommen, lohnt sich die Investition in die folgenden drei Bereiche.

Kultur (bzw. Unterrichtskultur)

Religionspädagogisches (oder didaktisch-methodisches) Handeln findet nicht in einem abgeschlossenen und unabhängigen Kontext statt. Es basiert vielmehr auf Voraussetzungen, die mit der Unterrichtskultur, der Schulhauskultur und nicht zuletzt auch mit verschiedenen Familienkulturen zu tun haben. Religionsunterricht zu gestalten heisst deshalb nicht zuletzt immer auch, eine Kultur zu entwickeln und zu gestalten.

- › Eine gute Feedback-Kultur (Lob und Kritik) fördert Wachstum und Entwicklung
- › Eine Kultur des wertschätzenden Umgangs (Gewaltfreie Kommunikation – GfK) pflegen
- › Eine echte Fehlerkultur lädt zum Experimentieren ein (Fehler sind erlaubt!)
- › Kultur des Zuhörens und Aussprechen-Lassens etablieren
- › Rituale und Strukturen schaffen Sicherheit und vermitteln Orientierung
- › Mehr von dem machen, was bei den Schüler*innen jeweils gut ankommt
- ! *Kultur ist etwas, das (über längere Zeit) hergestellt und aufrechterhalten werden muss.*
- ▶ *Auf diese Weise wird Wertschätzung vermittelt!*

Kongruenz (Übereinstimmung)

Schüler*innen sind sensibel darauf zu entdecken, wenn jemand nicht kongruent handelt oder argumentiert. Dabei spielt Kongruenz (Übereinstimmung) auf verschiedenen Ebenen: persönlich, sachlich, formal, pädagogisch. Kongruentes Handeln heisst unter anderem:

- › wenn ich Ruhe will, darf ich nicht lauter werden
- › was ich sage, muss ich auch meinen
- › Übereinstimmung von Haltung und Handlung (Glaubwürdigkeit)
- ! *Die Lehrperson ist (auch im Negativen) Modell bzw. Vorbild, darum gilt es das positive Vorbild zu pflegen.*
- ▶ *Auf diese Weise wird Authentizität gelebt!*

Kontakt (Beziehung)

Beziehung ist ein Leitbegriff der Religionspädagogik (vgl. Boschki 2012) – und nicht zuletzt auch deren zentrales Gestaltungsmittel (zuerst und vor allem ist Beziehung Haltung):

- › Interesse zeigen an den Schüler*innen und an ihrem Leben ausserhalb der Schule
- › Positives Verhalten verstärken und positive Rückmeldungen geben
- › Während dem Unterricht Augenkontakt herstellen und halten, verbalen Kontakt (in angemessener Sprache und Lautstärke) pflegen
- › Nähe suchen: je schwieriger die Situation, desto zentraler sind Nähe und Distanz
- › Berührungen sind in der Schule ein heikler Bereich, dennoch ist es manchmal wichtig, den Kontakt «körperlich» herzustellen: bspw. Berühren der Schulter, um damit die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.
- › Sich persönlich äusseren und nachfragen: «Fühlst du dich wohl?» (vgl. Eichhorn 2019, 76)
- ! *Je schwieriger bzw. belasteter die Lehrer*innen – Schüler*innen-Interaktionen sind, desto bewusster soll in der Beziehungsgestaltung auf den Kontakt geachtet werden.*
- ▶ *Auf diese Weise wird Empathie erfahren!*

Weitere wichtige Punkte für die Lehrperson (nach Kounin, vgl. Nolting 2012) sind:

Allgegenwärtigkeit – die Lehrperson sieht alles, hat sogar auf dem Rücken Augen; **Reibungslosigkeit und Schwung** – flüssender Unterricht ohne Unterbrechungen oder logische Brüche; **Gruppenfokus** – nicht nur einzelne, sondern möglichst viele Schüler*innen motivieren; sowie **Überdrussvermeidung**.

3.6.2 Interventionsstrategien bei Unterrichtsstörungen

Als Intervention wird im Folgenden grundsätzlich ein aktives, ziel- bzw. lösungsorientiertes Handeln in der Klassenführungsorganisation verstanden. Dabei muss dieses Handeln nicht bereits eine Sanktion bzw. Strafe beinhalten – oft merken die Schüler*innen von solchen Interventionen nicht einmal etwas. Auch wenn Unterrichtsstörungen, Provokationen oder disziplinarische Schwierigkeit auftreten, hat die Lehrperson immer verschiedene Möglichkeiten, darauf zu reagieren.

Die folgenden Interventionsformen basieren auf neurodidaktischen Grundlagen (Gross 2008, zitiert nach Reisman 2013) und gründen auf einem subjektorientierten, konstruktivistischen Ansatz. Für den Schulkontext wurden sie angepasst und ergänzt – und auf einen kompetenzorientierten, kooperativen Unterricht hin profiliert. Aufgrund des damit verbundenen Menschenbilds, des erkenntnistheoretischen Ansatzes und der Subjektorientierung, sind sie für den in dieser Didaktik vertretenen transreligiösen Unterricht gut geeignet.

umschiffen

Umschiffen heisst in diesem Kontext Situationen zu vermeiden, die potentiell schwierig bzw. bei denen Probleme zu erwarten sind. Es geht neurologisch um eine emotionale Situationsselektion: Das Vermeiden von Reizen oder Situationen, von denen erwartet wird, dass sie mit einer bestimmten Emotion einhergehen.

- ▶ u.a. (un-)bewusstes «Vergessen» von Terminen; Vermeiden bestimmter Orte

pädagogische Situationsselektion: Vermeiden von Tätigkeiten oder Verhaltensweisen, von denen erwartet wird, dass sie (eher) zu Schwierigkeiten führen

- ▶ z. B. nicht mehrere Teil-Aufgaben gleichzeitig (oder nur mündlich) geben; keinen Zucker für Kinder mit AD(H)S; darauf achten, wer nebeneinsetzt (bzw. in derselben Gruppe arbeitet)

Beispiel: Zwei Schüler*innen «ziehen sich gegenseitig auf» und stören den Unterricht. Für die nächste Gruppenarbeit sorgt die Lehrperson dafür, dass die beiden in verschiedene Gruppen kommen (und wählt dafür eine entsprechende Gruppeneinteilung).

Tipp: Bereits präventiv so viel als möglich antizipieren / voraussehen.

umgestalten

Umgestalten meint, dass die Situation bzw. Aufgabe so umgestaltet wird, dass sie für den / die betreffenden Schüler*in zu lösen ist ohne an Grenzen zu stossen, die zu Reibungen führen können. Aus der neurologischen Perspektive handelt es sich um eine emotionale Situationsmodifikation: Das Verändern der Rahmenbedingungen einer Situation, um eine gewünschte emotionale Wirkung zu erzielen.

- ▶ u.a. Helligkeit; Komfort; Gegenstände und Düfte im Raum; Öffentlichkeit schaffen

pädagogische Situationsmodifikation: Verändern der Rahmenbedingungen, der Aufgabenstellungen, der Ziele (ad hoc bzw. situativ)

- ▶ z. B. Überspringen von Arbeitsschritten; Einführen von zusätzlichen Arbeitsschritten zur Verlangsamung; Vereinfachung der Aufgabe

Beispiel: Ein Schüler versteht die Aufgabe (Falten einer Schachtel) nach dem zweiten Erklärungsversuch noch immer nicht und beginnt sich zu beschweren, «dass das sowieso ein Mist sei». Die Lehrperson anerkennt kurz, dass sie den Frust nachvollziehen kann und vereinfacht die Aufgabe, indem sie die Anleitung Schritt für Schritt wiederholt (also in Teil-Etappen und nicht alles auf einmal).

Tipp: Verschiedene Sitz- und Arbeitsmöglichkeiten im Klassenzimmer kennen und ausprobieren; Schüler*innen mitentscheiden lassen, wie sie besser arbeiten können / äussern lassen, was sie benötigen.

umlenken

Umlenken heisst, den/die Schüler*in dazu einladen (moderieren), dass sie/er eine andere Perspektive einnimmt und die Situation bewältigen kann. Neurologisch handelt es sich um eine emotionale Aufmerksamkeitssteuerung: Das Richten der Aufmerksamkeit auf oder weg von Aspekten(n) einer Situation – mit dem Ziel, Emotionen zu modifizieren.

- u.a. *Umlenken des internen Fokus; Verschiessen von Augen oder Ohren*

pädagogische Aufmerksamkeitssteuerung: Richten der Aufmerksamkeit auf positive Aspekte, auf Gelungenes bzw. auf das gestellte Ziel (bei einer Ablenkung), auf Stärken/Ressourcen/Bedürfnisse (eigene oder solche der Schüler*innen)

- z. B. *Feedback geben; Lob äussern; Aufgabe/Ziel wiederholen; beim nächsten Schritt Hilfe geben; rückversichern, dass Ziel/Aufgabe klar ist/sind*

Beispiel Lehrperson: Eine Schülerin stört den Unterricht so lange, bis sich die Lehrperson zu nerven beginnt. Die Lehrperson hält sich vor Augen, welches die Stärken (oder die Bedürfnisse) der betreffenden Schülerin sind. Sie überlegt sich kurz, wie sie diese Stärken in der aktuellen Situation nutzen (oder die Bedürfnisse «bedienen») könnte.

(► eine Folge daraus könnte die Umgestaltung der Aufgabe/des Settings sein)

Beispiel: Ein Schüler schmeisst die Bastelarbeit frustriert auf den Tisch und will nicht mehr weiterarbeiten. Die Lehrperson entgegnet ihr, dass sie sich lange konzentrieren konnte und lobt sie dafür, dass sie die ersten Arbeitsschritte korrekt umgesetzt hat. Daraufhin kann sich die Schülerin zur Weiterarbeit motivieren.

Tipp: Aufgaben auf Ressourcen bzw. Fähigkeiten oder Interessen hinlenken (z. B. auch mit welchen Materialien gearbeitet wird, welches Thema für ein Vortrag ausgewählt wird etc.)

umdeuten

Umdeuten heisst, dass eine Situation mit anderen Augen bzw. aus einer anderen Perspektive angeschaut wird. Neurologisch handelt es sich um eine **kognitive Umbewertung**: Das Umdeuten (von Aspekten) einer Situation aufgrund subjektiver Motive und im Hinblick auf eigene Ziele oder Einflussmöglichkeiten.

- u.a. *Perspektivenwechsel, Reduktionen, Bedeutungsverzerrungen*

Im schulischen Kontext spielen also umdeuten und umlenken gut zusammen, denn die Lehrperson kann eine*n Schüler*in dahin «umlenken», dass er/sie eine Umdeutung vornehmen kann. Umdeuten kann jedoch ein viel fundamentaler Prozess sein und über längere Zeit aufgebaut und verstärkt werden – sowohl in der eigenen Person als auch bei einem Gegenüber.

pädagogische Umbewertung: positive, alternative Interpretation formulieren (Reframing)

- ▶ z. B. *Der Schüler ist nicht faul, sondern entspannt; nicht stur, sondern überzeugt; (analog dem Bild: das Glas ist nicht halbleer, sondern halbvoll)*

Beispiel Lehrperson: Ein Schüler stört den Unterricht, in dem er dauernd mit dem Nachbarn schwatzt. Die Lehrperson deutet dies als «Hilferuf» und fragt sachlich nach, woran die beiden Jungs gerade arbeiten und ob sie Hilfe brauchen.

Beispiel: Eine Schülerin äussert ihren Frust über die Aufgabenstellung und findet, dass sie das bereits im letzten Jahr gemacht hat. Die Lehrperson hilft der Schülerin dabei, das Neue in der Aufgabe zu sehen oder die eigenen Stärken einzubringen.

(▶ hierbei handelt es sich dann aus der Perspektive der Lehrperson um «umlenken»)

Tipp: Von jeder*m Schüler*in positive Fähigkeiten, Ressourcen, Stärken kennen und bewusst machen (ev. schriftlich nachführen). Dafür ein Schüler*innen-Dossier führen.

umdrehen

Umdrehen heisst, dass ein anderer Weg eingeschlagen wird, als der, auf dem man sich gerade befindet. Das kann sowohl die Lehrperson betreffen als auch den Unterrichtsverlauf – oder eine*n einzelnen Schüler*in. Es handelt sich neurologisch um eine emotionale Reaktionsmodulation: Beeinflussen bereits eingetretener körperlicher, verhaltensmässiger und gefühlsmässiger Wirkungen.

- ▶ u.a. *Unterdrücken emotionalen Ausdrucks, Atem- bzw. Entspannungstechniken*

pädagogische Reaktionsmodulation: mit den Schüler*innen Verhaltensweisen einüben, um mit negativen Gefühlen umgehen zu können, bzw. diese «in den Griff zu bekommen»

- ▶ u.a. *Atem- bzw. Entspannungstechniken; Frusttorte schaffen; in die Verhaltensregeln integrieren*

Beispiel Lehrperson: Der Geräuschpegel im Schulzimmer wird immer höher und die Lehrperson steht kurz davor, die Klasse anzuschreien. Stattdessen atmet sie einige Male tief durch und überlegt sich, wie sie weiter vorgehen könnte.

Beispiel Schüler*innen: In der 3. Klasse wird es zunehmend unruhiger. Die Lehrperson interpretiert das so, dass die Schüler*innen keine Energie mehr haben – sie ruft die Schüler*innen in den Sitzkreis und macht ein kurzes Hosensackspiel / eine kurze Stilleübung. Anschliessend arbeiten die Kinder wieder konzentriert(er) an ihrer Aufgabe weiter.

Tipp: Mit einzelnen Schüler*innen und / oder mit Klassen Techniken einüben: Einen Ort im Klassenzimmer schaffen, der zur Verfügung steht («Oase»); Eine vorbereitete Wohlfühlseinheit parat haben; mit einzelnen Kindern Signale vereinbaren, wenn sie auf ihr Verhalten achten sollen; an metakognitiven Strategien (mit-)arbeiten (damit ein Kind bspw. bemerkt, dass es zurzeit unkonzentriert ist – und Strategien kennt, was es selbst machen kann).

Die Lehrperson trägt während des Unterrichts die Verantwortung. Es ist deshalb wichtig, dass sie das gesamte Klassenzimmer im Blick hat. Treten Unterrichtsstörungen auf, empfiehlt es sich, unmittelbar zu reagieren.

Wie bereits zu Beginn erwähnt, haben Unterrichtsstörungen verschiedene Ursachen. Die Lehrperson soll sich immer auch selbst reflektieren und überlegen, ob sie vielleicht selbst durch ihr Verhalten oder ihren Unterrichtsstil Unruhe ausgelöst hat. Die in diesem Abschnitt (s.o.) beschriebenen Punkte unterstützen sie bei dieser Reflexion.

4 Religionspädagogische Erörterungen

Sowohl aus religiös-kirchlicher als auch aus schulisch-religionskundlicher Perspektive gibt es Vorbehalte, sich zu sehr mit (anderen) Religionen auseinanderzusetzen – bzw. diesen mit Wertschätzung und Offenheit zu begegnen. Immer wieder begegnet man Lehrpersonen der Volksschule, die sich – teils aus Ablehnung, teils aus Respekt, teils aus Ignoranz – einer persönlichen Begegnung mit Religion verwehren und eine dezidiert «neutrale» Position einnehmen wollen (vgl. Teaching about Religion).

Für den kirchlichen Bereich zeigt das folgende Zitat die Spannung in Bezug auf die erfahrungsorientierte Begegnung mit anderen Religionen besonders gut auf:

«Erfahrungen der Pädagogik sprechen dafür, dass es ein guter Weg ist, Kinder in eine Tradition intensiv und tiefgehend einzuführen, damit sie dann als Jugendliche und Erwachsene ihren Horizont durch die Begegnung mit anderen Religionen und Weltanschauungen erweitern und sich entscheiden können. [...] Es ist verständlich, wenn Religionsgemeinschaften vor Vermischungen warnen. Aber die Vermischung ist gesellschaftliche Realität.» (Freise 2011, 62)

Diese Angst vor Vermischung (bzw. Synkretismus) ist in vielen (auch zeitgenössischen interreligiösen) Ansätzen deutlich spürbar. Und doch ist im Christentum eine Vermischung sowohl historisches (z. B. der Zeitpunkt des Weihnachtsfestes in Übereinstimmung mit dem römischen Fest des sol invictus) und gegenwärtiges (z. B. lokales religiöses Brauchtum wie Fastnachtsbräuche oder Palmwedel als Schutz gegen Feuer und anderes Ungemach) Faktum.

Doch nicht nur die Angst vor Vermischung und Synkretismus ziehen sich durch die Religionspädagogik – insbesondere die Angst vor einem Verlust des Wesentlichen ist immer wieder spürbar. So beschreibt bspw. Mirjam Schambeck die «Diffundierung des Religiösen» (Schambeck 2016) als Negativprozess – und verbindet sie gleichzeitig mit Patchwork-Religiosität, synkretistischen Religiositätsstilen und der Inkaufnahme von logischen Inkonsistenzen (z. B. Glaube an Auferstehung und Reinkarnation). (ebd.)

Der Begriff der Diffusion lässt sich jedoch auch anders lesen, nämlich als Chance, gleichsam als Ausbreitung des Religiösen (aus einer religiösen Sonderwelt bzw. aus dem katholischen Ghetto in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts heraus) in einen gesamtgesellschaftlichen Bereich. (Wobei an dieser Stelle der Bereich einer religiösen Innerlichkeit gemeint ist. Phänomene wie Rituale im Sport oder Kulturbereich wären separat zu reflektieren.) In einer so verstandenen Diffusion liegt der Fokus nicht mehr auf der Unschärfe des Ursprungs, die damit tatsächlich verbunden ist, sondern auf der (neuen) Verbindung mit dem Alltag. Diffusion kann in dieser Lesart als (religionssoziologisch verstandene) Ausgangslage für eine erneute Korrelation verstanden werden. Denn wenn sich Religion in die Gesamtgesellschaft ausbreitet, kann sie auch verstanden und nachvollzogen werden, da sie an unterschiedlichen und unerwarteten Orten – und vor allem auf unerwartete Weise – sichtbar wird. Mit den (oft defätistischen) Thesen, dass mit Pluralisierung und Individualisierung eine Säkularisierung und Religionsdiffusion einhergeht ist also ein kritischerer Umgang gefragt.

4.1 Zunehmende Konfessionslosigkeit

Zunächst ist es wichtig zu bemerken, dass es bei einem transreligiösen Religionsunterricht nicht nur um Christen, Muslime, Hindus, Buddhisten, Bahai oder Shintoisten geht. Es geht nicht nur um (auf eine bestimmte Art und Weise vergleichbare) Gläubige bzw. unterschiedliche Gläubige, denn die religionssoziologisch in der Schweiz am schnellsten wachsende Gruppe stellen seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts die Konfessionslosen dar. Machten diese 1970 lediglich 1,2% der ständigen Wohnbevölkerung aus, stieg die Zahl rasch an: 1980 (3,9%), 1990 (7,5%), 2000 (11,4%) 2010 (20,1) und stand 2018 bei 28%. Es ist insofern davon auszugehen, dass es sich schon bald um einen Drittel der Bevölkerung handelt. Lediglich 6,8% (Stand 2018) der schweizerischen Wohnbevölkerung gehören einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft an. Das heisst, dass in der (inter- oder transreligiösen) Religionspädagogik die Gruppe der Konfessionslosen besondere Aufmerksamkeit verdient (vgl. Halík. 2011) – obwohl sie im Bereich der interreligiösen (Religions-)Pädagogik zumeist vergessen geht.

4.2 Religionspädagogische Grund-Ansätze

Im Folgenden werden mehrere religionspädagogische Ansätze vorgestellt, die zwar unterschiedlich akzentuiert sind, jedoch in eine ähnliche Richtung zielen. Die Zusammenstellung dieser unterschiedlichen Aspekte ist aber weder abschliessend noch im Einzelnen für einen transreligiösen Unterricht zwingend notwendig. Sie ist einem heuristischen Vorgehen entsprungen und ermöglicht es, einen mehr-perspektivischen Blick auf einen zukunftsfähigen Unterricht zu werfen.

Die beschriebenen Ansätze lassen sich abgestuft für die unterschiedlichen Formen des Religionsunterrichts verwenden. «Learning from Religion» und religionssensible Erziehung eignen sich insbesondere auch für den Volksschulbereich. Performatives sowie interspirituelles Lernen sind aus der kirchlichen Religionspädagogik herausgewachsen und lassen einen stärkeren Bezug auf die Glaubenspraxis der Schüler*innen erkennen. Das Schulfach Glück wiederum, das von Ernst Fritz-Schubert propagiert und in die schulische Pädagogik eingeführt wurde, entstammt der positiven Psychologie und ist sowohl für den kirchlichen als auch für den staatlichen Unterricht anschlussfähig, ebenso wie das Theologisieren mit Jugendlichen, das als Ableitung der Kinderphilosophie betrachtet werden kann.¹

4.2.1 Teaching in, Teaching about und Learning from Religion

Bis vor einigen Jahren war der Unterschied zwischen einem staatlich verantworteten konfessions-neutralen Religionsunterricht und dem kirchlich-konfessionellen Religionsunterricht jener zwischen Teaching about Religion und Teaching in Religion. Dabei wird unter Teaching in Religion die religiöse Unterweisung der Kirchen bzw. der konkreten Religionsgemeinschaften verstanden, bei der Schüler*innen, Lehrperson und Lerninhalte derselben Konfession entstammen (konfessionelle Trias). Demgegenüber umfasst das Teaching about Religion die Thematisierung verschiedener Religionen aus einer vermeintlich neutralen Aussenperspektive. Doch diese beiden Schemata sind längst überholt – auch wenn wie im Lehrplan der Volksschule Thurgau zeitweise noch Reste davon erkennbar sind. Im Lehrplan Thurgau heisst es in

der Einleitung zum Fachbereich NMG unter Bedeutung und Zielsetzung über die Dimension Religion: «Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften.» Die Vorlage des Lehrplans 21 war dagegen kompetenz- und subjektorientiert formuliert: «Der Unterricht führt zu Begegnungen, ermöglicht Erkundungen, leitet zum Nachdenken an und begleitet soziale Prozesse. Auf diese Weise erarbeiten sich die Schüler*innen eigene Positionen und lernen mit Vielfalt umzugehen.» Leider wird so also wieder verwässert, was in der Theoriebildung eigentlich bereits zwei Schritte weiter war.

Mit Teaching about Religion einen Unterricht machen zu wollen, der ausschliesslich über andere spricht, ohne etwas erfahrbar zu machen, um dabei die Glaubensfreiheit zu gewährleisten, wie gerne geltend gemacht wird, kann jedoch nicht funktionieren. Hans Mendel postuliert diesbezüglich: «Nicht nur etwas <über> andere Religionen kennenlernen, sondern Menschen und Riten anderer Religionen begegnen und erleben» (Mendel 2008).

Dazu lässt sich auch der Vergleich mit der Sozialanthropologie und der Ethnologie ziehen. In der Beobachtung von indigenen Völkern hat sich um die Wende des 18./19. Jh. gezeigt, dass eine Beobachtung aus der reinen Aussenperspektive wesentliche Anteile einer Kultur nicht erkennen kann. Um einen umfassenden und realistischen Blick zu erhalten braucht es ein sich einlassen auf Rituale und Praxen, die ansonsten nicht erschlossen werden können. Religion ist genauso so wenig wie Kultur eine Grösse, die sich rein kognitiv erschliessen lässt. Emotional-volatile Elemente lassen sich jedoch nur nachvollziehen, wenn man sich in einem gewissen Mass darauf einlässt. In der Ethnologie wird dabei von einer «dichten Teilnahme» (Hauser-Schäublin 2008) gesprochen, einer teilnehmenden Beobachtung, welche eine Nähe auf verschiedener Ebene voraussetzt und bedingt, sich auf die Menschen einzulassen: geistig, sozial, emotional und seelisch.

Über Religion zu sprechen heisst also im besten Fall, mit einem religiösen Erfahrungshintergrund zu sprechen – oder entsprechende Vertreter*innen in die Gestaltung des Unterrichts miteinzubeziehen. Genauso wie heutzutage die Anwendungsübungen von Mathematik z. B. auf dem Pausenhof stattfindet, ist auch die Religion auf Lernorte angewiesen, die etwas erfahrbar machen können, worum es im Unterricht im Klassenzimmer geht.

Doch genauso wenig wie ein Unterricht ohne Bezug zur konkreten Erfahrung der Menschen erwünscht ist, ist – auch von den Kirchen – kein Unterricht erwünscht, der ausschliesslich in eine Gemeinschaft führen will, ohne am Bildungsauftrag von Gesellschaft und Schule zu partizipieren.

Noch wichtiger ist dabei jedoch die Erkenntnis, dass beides aus (religions-)pädagogischen Gründen nicht funktionieren kann, wie Michael Grimmit und John Hull nachgewiesen haben. Dass mit Michael Grimmit und John Hull Religionspädagogen in Grossbritannien einen zukunftsfähigen Weg zeigten, ist kein Zufall. Grossbritannien mit seiner kolonialen Vergangenheit und seinem globalen Brennpunktcharakter benötigt schon länger einen Religionsunterricht für Schüler*innen aus unterschiedlichen Kulturen und Religionen – in diesem Kontext wurde dafür eine «multifaith religious education» entwickelt.

Grimmit hat mit Learning from Religion ein Modell vorgeschlagen, welches für beide Formen des Unterrichts anwendbar ist und ein gemeinsames Verständnis ermöglicht. Die Alternativen, exklusiv in eine Religion einzuführen oder phänomenologisch Religionen wertneutral miteinander zu vergleichen werden von Grimmit kritisiert. Anders gesagt geht Grimmit

über eine rein beschriebene (deskriptive) Darstellung anderer Religionen ebenso hinaus, wie er einen rein existenziellen Weg ablehnt. Bei dem einen Weg kratzt man lediglich an der Oberfläche dessen, was Religion ist oder zu tun vermag, auf dem anderen läuft man Gefahr einer Vereinnahmung oder Indoktrination.

Zudem ist es gerade heute in einer von etablierten Formen und Ritualen entfremdeten und distanzierten Gesellschaft wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen die Schätze der eigenen religiösen Wurzeln erschliessen können – oder eben von ihrer eigenen religiösen Herkunft lernen und dabei entdecken, was davon für ihr eigenes Leben bedeutsam wird.

Auch ein weiterer Punkt muss festgehalten werden. Teaching in Religion und Teaching about Religion sind Modelle, die einer stoff- bzw. curriculums-orientierten Didaktik entstammen und an eine kompetenzorientierte Didaktik nur noch beschränkt anschlussfähig sind. Das zeigt sich besonders gut an Teaching about Religion (vgl. die inhaltsorientierte Beschreibung von Religion im LP TG oben).

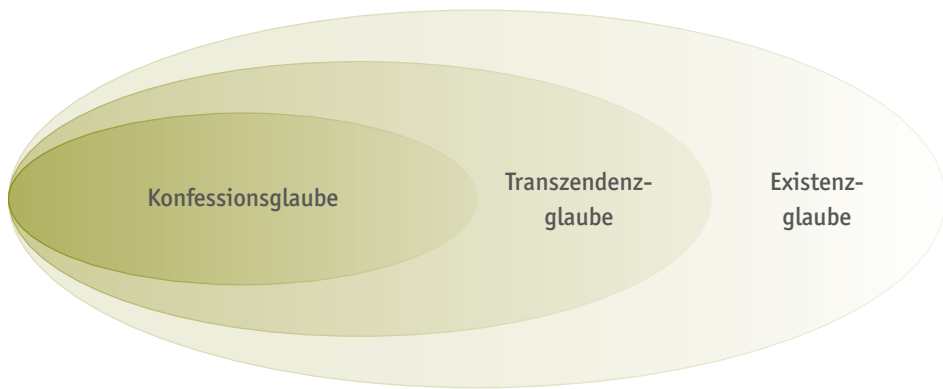
Selbstverständlich sind Anteile dessen, was in der (inzwischen überholten) Unterscheidung von teaching in und teaching about enthalten war, noch immer notwendig. Die neben einem Einlassen auf Religion eher sachliche Herangehensweise ist im ERG Unterricht ebenso wichtig, wie es die sozialisierenden Anteile in der (auserschulischen!) Katechese der Kirchen sind – wenn auch eingebettet in eine grundsätzlichere Form des religiösen Lernens.

4.2.2 Religionssensible Erziehung

Ein zweiter, für den Religionsunterricht ebenfalls nutzbarer Bezug, ist die Religionssensible Erziehung (RSE). Die RSE ist eine durch das Jugendpastoralinstitut Benediktbeuern entwickelt und von Martin Lechner und Angelika Gabriel erforschter religionspädagogischer Ansatz (Lechner/Gabriel 2009) und «bezeichnet einen pädagogischen Stil der Achtsamkeit, Feinfühligkeit, Behutsamkeit und des Respekts gegenüber dem Phänomen der Religion.» (Gabriel, undatiert) Religionssensible Erziehung «setzt bewusst beim (Lebens-)Glauben der jungen Menschen an und versucht diesen auf kreative Art und Weise in Kontakt zu bringen mit den Traditionen, Symbolen, Ritualen, Sprachspielen und Inhalten des Christentums.» (ebd.) Sie «verlangt eine Haltung der Offenheit und Interessiertheit für religiöse Spuren im eigenen Leben und im Leben der jungen Menschen.» (ebd.)

Entsprechend der Ausrichtung des Lehrstuhls versteht sich die RSE als ein Teil der (Sozial-) Pädagogik und wurde in der Jugendhilfe profiliert und angewandt. Insofern handelt es sich um einen niederschweligen Ansatz, der nicht konfessionell gebunden ist. Das heisst jedoch nicht, dass sie nicht auch konfessionell geleistet werden kann. Aus einem konfessionell-christlichen Zugang lässt sich die RSE aus dem Evangelium heraus betrachten und profiliert diese Haltung einerseits diakonisch und andererseits der Martyria verpflichtet (als Tatverkündigung). Religionssensible Erziehung setzt radikal beim subjektiven Glauben der Jugendlichen an und nimmt ernst, was an Religiösem vorhanden ist – insofern lassen sich Mystagogik und Subjektorientierung als zentrale Bezugspunkte benennen.

Der einer religionssensiblen Erziehung zugrundeliegende Religionsbegriff ist einerseits erfahrungsorientiert angelegt und basiert andererseits auf Denkschemata, welche einem weiten bzw. offenen Religions-Verständnis geschuldet sind und von einer breiten Basis einer unge-



bundenen an der konkreten Lebenswelt von Jugendlichen ausgerichteten Religiosität ausgehen. Dies beruht seinerseits wiederum auf dem Verständnis von Religion als dem, «was uns unbedingt angeht», wie es Paul Tillich formuliert hat (Tillich 1958). Im untenstehenden Schema entspricht diese fundamentale Haltung dem Existenzglauben. In diesen grundlegenden Bereich fallen Fragen nach dem Woher und Wohin des Lebens ebenso wie jene danach, was ein gutes Leben ausmacht, wozu wir auf der Welt sind, welche Werte uns Halt und Sicherheit geben können oder woher die Liebe kommt.

Das Modell mit einem breit angelegten Existenzglauben wird auch durch andere Forschungen und Erkenntnisse gestützt, Tatjana Schnell spricht dabei von «impliziter Religiosität» (Schnell 2012).

Über den Existenzglauben hinaus reicht wiederum die Überzeugung, dass wir auf etwas verwiesen sind, das über mein Menschsein hinaus geht und auf eine Transzendenz bezogen ist, die wir als Gott bezeichnen können. Aber auch der Glaube an eine übergeordnete Kraft bzw. Macht, an einen «Plan», der sich in der Welt verwirklicht, Magie oder die Überzeugung, dass alles auf übergeordneter Weise einen Sinn ergibt gehören in diesen Bereich.

Der Konfessionsglaube, der wiederum in die anderen beiden eingebettet ist, wird seinerseits durch das gemeinschaftliche Praktizieren von Ritualen, Rezitieren von Gebeten und das in einen sozialen Kontext eingebundenen Beziehen auf Glaubensgrundlagen wie eine Heilige Schrift, Sakramente, Glaubensbekenntnis strukturiert.

Die Grundsätze für eine religionssensible Arbeit sind dabei die Folgenden:

1. «Die Lebensgeschichte der Kinder und Jugendlichen, ihre Lebenswelt und ihr existenzielles Ringen – ihre Sehnsüchte und Hoffnungen, ihre Sorgen und Ängste – wahrnehmen, wertschätzen, herausfordern und begleiten sowie die darin vorhandenen religiösen Spuren identifizieren und versprachlichen.
2. Die alltägliche pädagogische Arbeit als basale, indirekte Form religiöser Erziehung begreifen. Eine hohe fachliche Qualität und eine vertrauensvolle Nähe zu den Kindern und Jugendlichen sind in theologischer und religionspädagogischer Hinsicht höchst bedeutsam.
3. Den Sozialraum [...] als Lernwelt anregend gestalten – dies auch in religiöser Hinsicht
 - › bezüglich der Raumgestaltung
 - › bezüglich der Beziehungsgestaltung
 - › bezüglich der Regelgestaltung

4. Besondere Anlässe im Lebensraum und deren Bildungspotential auch für religiöse Aneignungsprozesse nutzbar machen:
 - › Biografische Stationen und Anlässe
 - › Feste und besondere Ereignisse [...]
 - › Jahreszyklus mit den dazugehörigen Festen
 - › öffentliche Ereignisse (Gesellschaft, Kirche, Kommune)
5. Die Einrichtung mit geeigneten sozialen, kulturellen und religiösen Institutionen des Umfeldes vernetzen und deren Ressourcen für die religiöse Erziehung / Bildung sowie für die soziale Einbettung junger Menschen nutzbar machen.» (Lechner / Gabriel 2009, 14f.)

Hierin wird sichtbar, dass die genannten Grundsätze (obwohl zunächst für das Feld der Heim-erziehung formuliert) auch für Religionsunterricht und Katechese sowie für die schulbezogene Jugendarbeit (vgl. Daublebsky von Eichhain 2020) passen und niederschwellig nutzbar gemacht werden können.

4.2.3 Mystagogisches Lernen

Die Theorie des mystagogischen Lernens entstammt ursprünglich der christlichen Theologie. Beim mystagogischen Lernen geht es darum aufzugreifen, was in den Kindern und Jugendlichen in Bezug auf ihre Gottesbeziehung bereits angelegt ist und diesen eigenen Zugängen zum Göttlichen Raum und Tiefe geben.

Ursprünglich ging es um die Einführung in die Mysterien des Christentums, so wie dies in der alten Kirche (z. B. bei Cyrill von Jerusalem) als Mystagogische Katechese verstanden wurde. In der Theologie geht es zumeist um einen Zugang, wie er durch die Transzendental-Theologie von Karl Rahner beschrieben wird.

Für Rahner führen Fragen nach Ursprung, Ziel und Sinn des Lebens, nach dem Tod und dem was danach kommt – welche also die begrenzte Erkenntnisfähigkeit des Menschen überschreiten – unweigerlich dazu, dass sich das Subjekt in ihnen transzendiert und auf eine andere Realität verweist. Diese transzendente Erfahrung verweist ihn auf das Göttliche, ohne Notwendigkeit, dieses bereits zu kennen oder zu benennen. Danach ist in jedem Menschen der Ort einer konkreten Gotteserfahrung angelegt, ohne dass sie im Voraus in einen kultischen Bereich gefasst werden muss.

In der mystagogisch ausgerichteten Pastoral geht es in der Folge darum, bei der Transzendenzerfahrung des einzelnen Menschen anzuknüpfen und ihn «so zu begleiten, dass er sich seiner geheimnishaften Existenz in Beziehung zu Gott bewusst wird und dass sich dieses Bewusstsein in einem Mensch-sein-Können auswirkt, das dem Wert des Menschen vor Gott gerecht wird.» (Haslinger 2002, 155f., vgl. ders. 1991)

Diese transzendente Mystagogie gilt es zu unterscheiden von einer liturgischen Mystagogik (mystagogische Kirchenführungen) oder auch von einer symbolisch-rituellen Mystagogik, wie sie beispielsweise von Sabine Bobert ausgearbeitet wurde (Bobert 2010) und von Mystagogie als «Kunst der Initiation, der Hineinführung in das Geheimnis der eigenen Existenz, das untrennbar mit dem Geheimnis der anderen Menschen, des Kosmos und Gottes verbunden ist». (ebd. 95)

Ein transzendental verstandenes mystagogisches Lernen ist ein erfahrungsorientierter Ansatz, in welchem die Kinder und Jugendlichen Zugang zu einer existenziellen Dimension ihres Daseins erhalten. Für Mirjam Schambeck sind zentrale Merkmale des mystagogischen Lernens, «[m]it den Schülerinnen und Schülern darüber zu kommunizieren, was Leben ausmacht, was ihm Sinn gibt und wo sie es als sinnlos erleben, über die Gottesfrage nachzudenken, den Menschen zu verstehen als wahrnehmendes, reflektierendes und gestaltendes Wesen» (Schambeck 2010, 408).

Der christliche Glaube wird dabei «als eine mögliche Deutefolie» (ebd.) ins Spiel gebracht – als Provokation, als *Pièce de résistance*, als Modell, das anderen Menschen bei ihrer Lebensbewältigung geholfen hat und Beispiel von Leben mit Gott. Letztendlich ist diese Form der Theologie/ Katechese unhintergebar dialogisch angelegt. Es handelt sich um ein Empowerment für die Kinder und Jugendlichen, mit denen man ein Stück Weg mitgeht.

4.2.4 Performatives Lernen

Einerseits stellt performativer Religionsunterricht eine Art Containerbegriff für Erfahrungsorientiertes Lernen dar: «Der Begriff <performativer Religionsunterricht> ist ein Versuch, so etwas wie ein einigendes Band um die verschiedenen in jüngster Zeit entwickelten Ansätze eines erfahrungsöffnenden Lernens zu legen.» (Englert 2002) Andererseits gibt es in der Zwischenzeit auch profiliert ausgearbeitete Didaktiken, die performativ angelegt sind. (vgl. Klie/ Leonhard 2008 und Mendl 2008)

Dass es mit der Performanz zu einem neuen Ansatz religionspädagogischen Denkens und Handelns gekommen ist, hat nicht zuletzt mit einem gewissen Defizit zu tun (Dinger 2014). Dieses Defizit besteht darin, dass die eigene (christliche) Religion für viele Schüler*innen zu einer Fremdreigion geworden ist. Die Sozialisierung insbesondere in den Lernorten Familie und Pfarrei hat sich stark verändert, so dass sich viele Schüler*innen nur noch im Religionsunterricht mit ihrer eigenen Religion auseinandersetzen und neue Erfahrungsorte benötigen.

Konstituierende Elemente des performativen Unterrichts sind dabei auf der einen Seite die Inszenierung und auf der anderen Seite die Reflexion als die beiden (gleich wichtigen) Pole. Darüber hinaus benennt Hans Mendl noch vier weitere Aspekte, welche den performativen Unterricht auszeichnen: (1) Performativer Religionsunterricht ist «Handeln mit subjektiver Bedeutungszuweisung ohne verpflichtende Nachhaltigkeit» (Mendl 2008, 67), das eine ausgesprochene (2) Gegenwartsdimension hat und «Handeln <auf Zeit>» (ebd., 68), darstellt. Die Begegnung mit der eigenen Religion (3) enthält dabei «immer auch Fremdheitserfahrungen» (ebd. 69) und fördert dadurch eine Ambiguitätstoleranz, welche für den Umgang mit der eigenen Religion und anderen religiösen bzw. spirituellen Formen notwendig ist. Methodisch bedingt diese Form von Unterricht (4) «ein Arbeiten mit <offenen Strukturen>» (ebd.), da sie Schüler*innen mit unterschiedlichen Zugängen und Glaubenshaltungen/-praxen ansprechen soll. Im performativen Unterricht sollen sowohl gläubige als auch zweifelnde, interessierte und gleichgültige Schüler*innen «zum Vollzug einer ernsthaften Praxis» (ebd. 68) eingeladen werden und Erfahrungen machen, zu deren Deutung sie zusammen mit den Mitlehrenden und –lernenden eingeladen sind.

Letztendlich bestimmen die Schüler*innen nicht nur selber über Deutung und Reflexion, sondern auch über Teilnahme und Praxis – da es immer auch die Möglichkeit einer begründeten Nicht-Teilnahme gibt. Dabei handelt es sich sozusagen um die Ausnahme, die zur Regel

gehört. Diese Nicht-Teilnahme darf nicht als Einladung zur Willkür missverstanden werden, sondern als Freiheitsdimension, die fundamental zum religiösen Lernen gehört. So kann ein*e Schüler*in sich bspw. gegen die Teilnahme an einer Übung oder einer erfahrungsorientierten Tätigkeit entscheiden – und erhält für diese Zeit eine alternative Aufgabe, welche ebenfalls dem Lehr-/Lern-Setting entspricht.

Der performative Religionsunterricht bewegt sich im Spannungsfeld zwischen einer Kompensations- und einer Transformationsstrategie (vgl. Hilger et al. 2010, 66f. und Dinger 2014, 175), wobei die eine als Gefahr und die andere als Chance gesehen werden muss. Es ist religionspädagogisch nicht opportun, den vermeintlichen Traditionsabbruch mit einem sozialisierenden und missionierenden erfahrungsorientierten Unterricht abzumildern oder kompensieren zu wollen. Demgegenüber ist es vielmehr sinnvoll, die von Zwängen und Negativbildern befreite Ausgangslage (als die ein Traditionsabbruch auch gelesen werden kann) als Chance zu sehen und tradierte, bewährte religiöse Ausdrucksformen kennenzulernen, zu transformieren und sich selber zu eigen zu machen (oder auch begründet abzulehnen) – dies kann als zentraler Beitrag zur notwendigen Differenzkompetenz wahrgenommen werden. (Vgl. Jakobs et al. 2009, 123)

4.2.5 Interspirituelles Lernen

Der belgische Religionspädagoge Bert Roebben setzt sich grundlegend für ein «narthikales religiöses Lernen» ein (Roebben 2011, 93ff). Der Narthex verbindet als Raumkategorie sakral und profan und gehört gleichzeitig zu beiden Bereichen (unvermischt und ungetrennt sozusagen), er steht als Zwischenbereich in der Funktion einer «Kultivierung der Spannung von Sehnsucht und Perspektive». (ebd. 94) Dieser religionspädagogische Raum dient der theologischen und pädagogischen Auseinandersetzung zwischen (wechselseitig) Lehrenden und Lernenden und setzt von den Beteiligten Zeit und gegenseitige Toleranz voraus, so dass der Religionsunterricht auf diese Weise zur «Pilgerreise» wird.² Diese Metapher der Pilgerreise impliziert a) eine gewisse Offenheit für das, was man unterwegs antrifft und b) ein nicht zu knappes Zeitbudget, das man zur Verfügung hat.

Wie also geschieht Lernen in diesem Narthex? Nartikales Lernen heisst «Lernen in der Gegenwart des Anderen» (Mary C. Boys, zitiert nach: Roebben 2011, 151). Es handelt sich um ein Lernen in der und durch die Begegnung. Diese fundamentale Beziehungshaftigkeit macht den Narthex letztendlich auch so verletzlich, da wir uns als Lehrende und Lernende einander öffnen müssen, uns exponieren müssen. Den Ansatz verschärfend könnte man hier die Frage stellen, ob diese Begegnung nicht sogar eine identitätsstiftende Funktion hat, da ich auch fundamental (und nicht nur religiös) am Du zum Ich werde (Buber 1994).³ Dabei ist der Andere jedoch radikal anders. «Der Andere bleibt unendlich transzendent, unendlich fremd» lässt sich hierzu mit Emmanuel Lévinas sagen (Lévinas 1993, 278).

Diesen Weg zu gehen ist weder einfach noch risikolos. «In diesem Lernprozess gibt es Raum für durchkreuzende Grundbegriffe: für Konflikte, Disharmonie, heiligen Neid – für Grundbegriffe, die ausserhalb didaktischer Beherrschung stehen.» (Roebben 2011, 156) Von der Religionslehrperson erfordert das neben einer gewissen Portion Wagemut auch viel Fingerspitzengefühl und Empathie, um niemanden auf der Strecke zu lassen oder zu überfordern.

Dazu ergänzend beschreibt Martin Rötting die Funktion der spirituellen Identität als Lebensweg-Navigation – Religionen fungieren darin als Sinn-Landkarten. Im Religionsunterricht geht es darum, einander die Landkarten der eigenen Spiritualität zugänglich zu machen. Überlappungen solcher Sinn-Landkarten ermöglichen gemeinsames Beten, da sie auf eine gemeinsame Basis rekurrieren können (vgl. Rötting 2016).

4.2.6 Theologisieren mit Jugendlichen

Theologisieren heisst auf der grundsätzlichen Ebene, Kinder und Jugendliche als Gesprächspartner*in ernst nehmen und ihnen auch bei Fragen nach Gott, Glaube, Leben und Tod usw. auf Augenhöhe zu begegnen. Die Grundlagen des Theologisierens mit Kindern bzw. mit Jugendlichen liegen in der bereits seit den 1980 Jahren etablierten Kinderphilosophie, in der Entwicklungspsychologie (u.a. durch die Bereichsspezifität des Denkens), im Konstruktivismus (der Subjektivität des Wissens), der Kindheitsforschung (Eigenperspektive des Kindes) sowie der Mystagogik (der Überzeugung, dass bereits Kinder und Jugendliche einen Zugang zum Göttlichen haben).

Der evangelische Theologe und Religionspädagoge Friedrich Schweizer, der besonders zur Religiosität von Kindern und im Schnittbereich von Theologie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft forscht, hat aus zahllosen Kinderfragen fünf Grundfragen herausgearbeitet. Diese zeigen auf, dass bereits Kinder existenzielle Fragen stellen, die sowohl philosophisch als auch theologisch ergiebig sind:

- › Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst.
- › Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn von Leben und Tod.
- › Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott.
- › Warum soll ich gerecht handeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns.
- › Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.

Die Auseinandersetzung mit diesen theologischen und philosophischen Fragen von Kindern bzw. Jugendlichen lässt sich dabei noch profilieren bzw. systematisieren.

	Theologie von Jugendlichen	Theologie für Jugendliche	Theologie mit Jugendlichen
Ziel	Förderung des kreativen und eigenständige theologischen Denkens der Jugendlichen, Wertschätzung, Empowerment	Hilfe beim Aufbau und der Erweiterung des religiösen Denkens, Angebote der bibl.-theol. Tradition	Symmetrische und offene Kommunikation; Gemeinsame Suche nach theol. Wahrheiten
Inhalte	Im Zentrum stehen die theol. Erkenntnisse der Jugendlichen, die weder kommentiert noch relativiert werden	Zentrale Glaubens-themen und Inhalte werden jugendgerecht aufbereitet und bearbeitet	Wechselseitiges Lehren und Lernen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen
Rolle der Jugendlichen	Aktives, eigenständiges, absolut autonomes und vollwertiges Subjekt	Aktives und eigenständiges, dennoch ausbau- und lernfähiges Subjekt	Beziehungsorientiertes, dialogisch-kommunikatives Subjekt
Rolle der Lehrperson	Passiv Hörender, ev. Impulsgeber	Orientierend, leitend, vermittelnd	(Dialog-)Partner*in
Grundhaltung der Lehrperson	Staunend, (nach-)fragend	Einladend, anbietend, lehrend	Suchend, diskutierend, moderierend

Im religionspädagogischen Kontext ist dabei vor allem das Theologisieren mit Kindern, der Dialog mit gleichwertigen Partner*innen bedeutsam. Dabei ist das Theologisieren natürlich mehr als eine Methode und bedarf einer spezifischen Haltung, um auf methodischer Ebene überhaupt zu funktionieren.



Das Theologisieren erfolgt zumeist in Form eines Gesprächs – und das Wesentliche eines Gesprächs (besonders eines theologischen Gesprächs) geschieht im Dialog selbst. Das Wort Dialog leitet sich aus dem griechischen *dia logos* ab und heisst: «durch das Wort» beziehungsweise «durch die Rede». Das bedeutet, dass wir erst durch das Gespräch zu einer möglichen Antwort kommen – und nicht in erster Linie durch unser grosses Vorwissen. Für den jüdischen Religionsphilosophen Martin Buber ist der Dialog – die Begegnung zwischen Ich und Du – sogar die Quelle der Selbstwerdung, «am Du Ich werden» nennt er das.

Der Dialog ist insofern ein Phänomen des «Dazwischen». Weder die Lehrperson noch ein*e Schüler*in hat die Wahrheit bereits vollständig erfasst und muss diese lediglich noch benennen. Vielmehr liegt irgendwo im Raum zwischen ihnen beiden eine Wahrheit verborgen, die gemeinsam zu entdecken ist. In diesem Zwischenraum ereignet sich das Wachstum, in diesem Dazwischen ereignet sich Geist Gottes – und hier kann dann und wann ein Funke Wahrheit aufblitzen, wie er alle Religionen durchdringt.

Beispiele und Methoden

- › Die eigene religiöse Entwicklung reflektieren
- › Kindertheologie als Ausgangspunkt nehmen (Bilder, Texte)
- › Ein Schreibgespräch führen
- › Methoden des kooperativen Lernens nutzen (think-pair-share, Placemat, strukturierte Kontroverse)
- › Lesemethoden nutzen (Z. B. ÜFLFÜ: Überblick, Fragen, Lesen, Fragen beantworten, Überprüfen)
- › Malen, dichten und sonst kreativ gestalten
- › Einen Aufsatz aus der Fachliteratur verwenden (Oberthür, Kohler-Spiegel, Bucher)

4.2.7 Pädagogik des Glücks

Unterschiedliche, sich ergänzende und miteinander in Beziehung stehende Theoriestränge führen zu einer Psychologie des Glücks sowie einer Pädagogik des Glücks. Die positive Psychologie (Martin Seligman) ebenso wie das Flow-Konzept (Mihály Csíkszentmihályi) rücken ins Zentrum, was inzwischen zum eigentlichen Schulfach ausgebaut wurde. Nach dem Beginn in Deutschland wurde auch in der Schweiz das Schulfach Glück durch die Bücher von Ernst Fritz-Schubert und durch den Schulversuch im Theresianum Ingenbohl (2013–15), über den in den Medien ausführlich berichtet wurde, einem weiteren Kreis bekannt.

Fritz-Schubert, der ursprünglich Volkswirtschaftslehre studierte und in Heidelberg als Schulleiter tätig war, stellte fest, dass die Schüler*innen nur widerwillig in die Schule gehen – und in Umfragen oft sogar einen Zahnarztbesuch der Schule vorzogen. Damit wollte sich Fritz-Schubert nicht zufriedengeben, soll die Schule doch auf das Leben vorbereiten und ein gelingendes Leben anstreben. So entwickelte er kurzerhand zusammen mit anderen Pädagog*innen ein neues Fach. Beim Schulfach Glück geht es jedoch nicht um ein kurzfristiges flüchtiges Zufalls-Glück («happiness»), so dass alle Schüler*innen während dem Unterricht nur noch lachen und wohligh in den Stühlen hängen. Vielmehr geht es um eine fundamentale Lebenskompetenz – darum, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Bedürfnisse reflektieren, ihre kreativen, analytischen, praktischen und sozialen Möglichkeiten kennen (und ausprobie-

ren) und sich mit ihren Emotionen und Motivationen auseinandersetzen. Und das macht dann auch Spass – denn dieser Unterricht findet manchmal auch in der Turnhalle, im Fitnessstudio, in der Kletterhalle oder auf der Theaterbühne statt.

Eine Geschichte für den Religionsunterricht:

Es war einmal ein Bauer, der steckte jeden Morgen eine Handvoll Bohnen in seine linke Hosentasche. Immer, wenn er während des Tages etwas Schönes erlebt hatte, wenn ihm etwas Freude bereitet oder er einen Glücksmoment empfunden hatte, nahm er eine Bohne aus der linken Hosentasche und gab sie in die rechte.

Am Anfang kam das nicht so oft vor. Aber von Tag zu Tag wurden es mehr Bohnen, die von der linken in die rechte Hosentasche wanderten. Der Duft der frischen Morgenluft, der Gesang der Amsel auf dem Dachfirst, das Lachen seiner Kinder, das nette Gespräch mit einem Nachbarn – immer wanderte eine Bohne von der linken in die rechte Tasche.

Bevor er am Abend zu Bett ging, zählte er die Bohnen in seiner rechten Hosentasche. Und bei jeder Bohne konnte er sich an das positive Erlebnis erinnern. Zufrieden und glücklich schlief er ein – auch wenn er nur eine Bohne in seiner rechten Hosentasche hatte. (Quelle unbekannt)

Die Schüler*innen erhalten die Geschichte zusammen mit einem Säckchen Bohnen, die sie ebenfalls in die Hosentasche nehmen können.

Dass der Salzburger Religionspädagoge Anton Bucher, der sich schwerpunktmässig mit der Psychologie von Spiritualität bzw. der Religiosität befasst hat, das Buch «Psychologie des Glücks» geschrieben hat zeigt deren Bezogenheit. Bucher reflektiert auch Religiosität und Spiritualität als Glücksfaktoren und führt zahlreiche Studien dazu an. (Bucher 2007)

Auch in der Theologie wurde Glück als Reflexionskategorie beschrieben. Der Theologe Jörg Lauster sieht das Glück in seinem Buch «Gott und das Glück. Das Schicksal des guten Lebens im Christentum» als Transzendenzseinbruch, als «Befreiung von sich selbst durch die Berührung mit der letzten Wirklichkeit» (ebd. 34), bzw. erkennt im Glück ein Moment der Gotteserfahrung: «Einem religiösen Verständnis zufolge begegnet der Mensch vielmehr im Glück einem Überschuss an Wirklichkeit und einem Mehrwert des Lebens, der ihn ahnen lässt, dass dieses Glück nicht nur von dieser Welt ist.» (ebd. 190)

4.3 Schlussfolgerungen und Postulate für transreligiöses Lernen

Die bisher eingeführten Theorien und Modelle dienen dazu, um Postulate für ein transreligiöses Lernen abzuleiten. Obwohl sich der Ansatz für ein Lernen im Bereich Religion «an sich» anbietet (also auch für die Erwachsenenbildung oder als Grundlage für die Beratung

und Begleitung vom Menschen) geht es im Folgenden ausschliesslich um den transreligiösen Religionsunterricht. Die übrigen Felder des transreligiösen Lernens müssen an anderer Stelle weiter aufgearbeitet werden.

Beim transreligiösen Religionsunterricht handelt es sich um eine heuristische Versuchsanordnung. Es ist unerheblich, ob es sich strukturell um einen konfessionellen, ökumenischen oder interreligiösen Unterricht handelt, da es sich bei der Frage der Transreligiosität um eine Grundhaltung gegenüber der Religiosität/Spiritualität der Lehrenden und Lernenden handelt.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST SUBJEKTORIENTIERT

Subjektorientierung heisst zunächst einmal nichts anderes, als dass der Mensch im Zentrum steht. Bei unserem Handeln soll es also weder um die Sache (den Inhalt) oder um die Ziele noch um irgend etwas anderes gehen, das später einmal sein wird (in der Zukunft), sondern um den Menschen, der jetzt hier steht. «Der Mensch ist ein Subjekt, er besitzt sich, er ist sich immer als ganzes aufgegeben.» (Rahner 1966, 313)

Die Kinder/Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und ihrem jeweiligen Charakter bilden das vorrangige Ziel unserer religionspädagogischen Arbeit. Es geht auch nicht darum, die Kinder und Jugendlichen irgendwie religions-konform zu modellieren, sondern darum, den Religionsunterricht mit der subjektiven Realität in Verbindung zu bringen – bzw. eine Korrelation herzustellen. Diese Anpassung an die subjektive Realität ist gleichzeitig aber auch eine enorme Herausforderung, da sich daraus nicht einfach eine Laissez-faire-Haltung entwickeln darf, in der die Kinder einfach bekommen, was sie wollen. Die Kinder und Jugendlichen sollen und müssen Werte vermittelt erhalten und Grenzen erfahren. Doch dahinter steckt immer auch – darum geht es in einer subjektorientierten Pädagogik – der Anspruch der Mündigkeit und Selbstbestimmung. Letztendlich geht es also immer darum, abzuwägen, was angebracht ist und was nicht. Es geht darum, Entscheidungen im Interesse der Kinder und Jugendlichen zu fällen, ohne sie ungerechtfertigt zu bevormunden. Es geht paradoxerweise darum, für jemanden anderen zu denken, ohne für ihn zu denken...

Obwohl wir immer davon ausgehen, dass die Kinder und Jugendlichen bereits Subjekt ihres Denkens, Fühlens und Handelns sind und als solche bereits über Ressourcen, Rechte, Pflichten etc. verfügen, befinden sie sich gleichzeitig in einem Prozess der Subjektwerdung. Sie stehen also in einer Spannung zwischen schon und noch nicht. Aus diesem Grund ist es für die Lehrenden wichtig, sensibel zu sein und die pädagogischen Formen zu reflektieren.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST BEZIEHUNGSHAFT

Subjektorientierung (s.o.) ist nicht ohne eine gleichzeitige Beziehungsorientierung möglich, denn «der Mensch ist nichts wie ein Bündel von Beziehungen. Die Beziehungen allein zählen beim Menschen» (Saint Exupéry 1995, 105; vgl. Buber 1994, 18)

Für den Religionspädagogen Reinhold Boschki stellt Beziehung neben Vermittlung und Aneignung einer der Kernfaktoren von religiöser Bildung und ein Leitbegriff der Religionspädagogik dar. Dabei postuliert er fünf Beziehungsebenen, die aufeinander bezogen sind: Beziehung zu (1) Gott, zur (2) Welt, zu (3) anderen Menschen, zu (4) sich selbst und zur (5) Zeit (Boschki 2012, 112). Ohne angemessene Berücksichtigung der Beziehungsdimension können

Vermittlung (Inhaltsdimension) und Aneignung (Subjektdimension) nicht gelingen. Insofern ist die Beziehung zwischen den Beteiligten sowie von jedem*r Beteiligten ausgehend (in ihrer Mehrdimensionalität Gott, Welt, Andere*r, Selbst, Zeit) Ausgangs- und Zieldimension der Religionspädagogik.

In eine ähnliche Richtung geht auch der Religionspädagoge und -psychologe Anton Bucher, der die Verbundenheit als Kern einer grundlegend verstandenen Spiritualität beschreibt (vgl. Bucher 2007).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST BEGEGNUNGSLEARNEN

Stephan Leimgruber beschreibt Begegnung als «Königsweg interreligiösen Lernens» (Leimgruber 2007, 101). Dabei fokussiert er auf die Begegnung von Angehörigen verschiedener Religionen, die in einen Dialog auf Augenhöhe eintreten und sich darin gegenseitig bereichern. Religion wird auf diese Weise persönlich und authentisch erfahren – und darüber hinaus für die Beteiligten einprägsam. Bei der Begegnung (bzw. «Konvenienz und Gespräch») handelt es sich um interreligiöses Lernen im engeren Sinn – im Gegensatz zum interreligiösen Lernen im weiteren Sinn durch Filme, Hörsequenzen, Texte oder Bilder (vgl. ebd. 20ff.).

Auf das transreligiöse Modell bezogen teile ich die Grundhaltung von Leimgruber, möchte aber die Begegnung ausdehnen auf Menschen in unterschiedlichen Lebens- und Glaubenssprachen – beziehungsweise ergänzend zu ihrem religiösen Bekenntnis.

Kritisch zu diesem Ansatz des Begegnungslernens äussert sich Mirjam Zimmermann, da «die direkte Begegnung einer positiven Beziehung nicht immer nur zuträglich» (Zimmermann 2015, 23) ist und von idealen Kommunikationsbedingungen ausgegangen wird, die oft nicht bestehen. Die meisten Lehrpersonen kennen Beispiele und Situationen, wo pers. Ressentiments oder verborgene Konflikte die Begegnung erschwerten und das Lernen auf problematische Weise beeinflussten. Doch die Lösung ist sicher nicht, gleichsam das Kind mit dem Bad auszuschütten, sondern vielmehr, diese Begegnungen sorgfältig zu planen – und die Vertreter der entsprechenden Bekenntnisse im Voraus kennen zu lernen.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN GESCHIEHT NARRATIV

In einem «narrativen interreligiösen Zugang wird das Medium der Erzählung zum zentralen Ort des Lernens» (ebd., 41). Mirjam Zimmermann rekurriert dabei auf Paul Ricoeur und dessen «narrative Identität», schwächt sie jedoch in Bezug auf die Identitätsbildung ab und profiliert sie zwischen der radikalen Andersheit des Anderen (Lévinas) und dem *Soi-même comme un autre* (Ricoeur).

«Die Idee eines narrativen interreligiösen Lernens geht von der These aus, dass Erzählungen einerseits Wirklichkeitsreflexionen darstellen, bei denen Plot und Protagonisten Konkretion und Lebensnähe ermöglichen, andererseits aber in ihrer Fiktionalität idealisierte Reduktionen sind. [...] Die Erzählung greift ins Leben, aber zugleich distanziert sie sich davon. [...] So ermöglicht sie stellvertretende Erfahrungen. Es ist gerade diese produktive Spannung aus «Näherzeugung» und «Distanzgewinn», die die Erzählung zu einem einzigartigen Lernraum werden lässt.» (ebd., 45f.)

Bei den von Zimmermann verwendeten Erzählungen handelt es sich jedoch nur zum Teil um die Schlüssel- oder Basiserzählungen der Religionen selbst. Diese zeigen zwar auf, dass das Erzählen auch aus theologischen Überlegungen zentral für das Verständnis sind (z. B. Exodus-Erzählung), eignen sich aber (vor allem im interreligiösen Kontext) nur bedingt für die religionspädagogische Arbeit. So sind es einerseits empfehlenswerte Bücher aus der Populär-Literatur, die sich eignen – und andererseits «kleine, didaktische Erzählungen» (ebd. 54), die verwendet werden können.⁴

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST BIOGRAPHISCHES LERNEN

Eng mit dem narrativen Lernen und dem Begegnungslernen verknüpft ist das biographische Lernen, denn wenn ich anderen Menschen begegne (sei es face to face oder vermittelt über eine Erzählung) begegne ich einer konkreten biographischen Realisierung, gleichsam einem momentanen Kondensat meines Gegenübers.

In dieser Begegnung mit einer biographisch verorteten religiösen Identität können Schüler*innen lernen, wie Lösungen auf existenzielle Fragen gefunden wurden – oder wie Situationen bewältigt werden konnten.

Biographisches Lernen kann darüber hinaus bedeuten, dass die eigene Biographie in den Blick genommen und reflektiert wird (vgl. Spirig-Huber/Graf 2016).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST LERNEN AM MODELL

Begegnungslernen ist jedoch nicht nur ein Lernen durch die Begegnung mit Angehörigen anderer Lebens- und Glaubenssprachen, sondern zuerst und vor allem Lernen durch die Begegnung mit Mit-Lernenden und -Lehrenden. Eine zentrale These des kanadischen Psychologen Albert Bandura ist, «dass menschliches Verhalten – absichtlich oder unabsichtlich – weitgehend durch soziale Modelle vermittelt wird.» (Bandura 1976, 9) Interessanterweise kann Bandura mit Bezug auf die Anthropologin Gladys Reichard aufzeigen, «dass in vielen Sprachen «dasselbe Wort für <lehren> und <zeigen> steht»» (ebd.). Obwohl die sozial-kognitive Theorie das Lernen nicht vollständig erklärt und insofern ergänzungsbedürftig ist (s. nachfolgenden Punkt), zeigt sie einen wesentlichen Teil gerade auch für das Lernen in der Schule. Gerade der Einfluss der Lehrperson auf den Lernerfolg wird neuerdings durch die breit angelegte Metastudie von John Hattie bestärkt.⁵

Darüber hinaus lernen die Kinder und Jugendlichen aber insbesondere durch das gegenseitige Modell – durch das Vorbild, das sie (positiv und negativ) einander abgeben.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST KONSTRUKTIVISTISCHES LERNEN

Selbst wenn es, wovon manche Theologen noch immer ausgehen (vgl. Kapitel 2.3), so etwas wie eine bestimmte, einheitliche Religion gibt (z. B. den Islam, die röm.-kath. Kirche), wäre diese nicht als solche objektiv erkennbar. Unsere Erkenntnis, so die Position des Konstruktivismus, ist immer (inter-) subjektive Erkenntnis. Sie ist abhängig von einmaligen Voraussetzungen, Prädispositionen, Erfahrungen, Emotionen, Motivationen etc. und kann nicht vorhergesehen oder hergestellt werden.

Lehren und Lernen erfolgt aus diesem Grund notwendigerweise multimodal und wechselseitig (WeLL). Durch unterschiedliche Lernformen (multimodales Lernen) werden verschiedene Sinne und Lern-Kanäle angesprochen. Obwohl die Lehrperson durch die Nicht-Herstellbarkeit von Wissen entlastet wird, führt die Unterrichtslenkung mittels multimodalen Formen teilweise zu einem erheblichen Aufwand.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST KOOPERATIVES LERNEN

Auch in konstruktivistischer Sicht (zumindest in dem Verständnis eines interaktionellen Konstruktivismus) kann und muss davon ausgegangen werden, dass Interaktionen zwischen Beteiligten (Beziehungen) für die Wissenskonstruktion zentral sind. Lernen heisst in dieser Perspektive Lernen mit den Anderen – oder Lernen im Angesicht des Anderen.

Methoden (die jedoch nur als Umsetzungen von pädagogischen Grundhaltungen ihre Kraft entfalten) des kooperativen Lernens eignen sich insofern zur Beziehungsgestaltung im Unterricht ebenso wie zur Steuerung des Lehrens und Lernens (s. auch Kapitel 5.3.1.2).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST HÖRENDES LERNEN UND DIALOGISCH

*Transreligiöses Lernen hört auf die (Lebens-) Fragen der Kinder und Jugendlichen und geht vorsichtig mit (häufig schematischen) Antworten um. Statt vorschnell (häufig) schematische Antworten zu geben, sucht ein solches Lernen zusammen mit den Kindern und Jugendlichen nach deren eigenen Antworten. Dabei kommen Formen des Theologisierens und Philosophierens mit Kindern in den Blick. Die Erfahrung daraus zeigt, dass am Ende einer solchen Sequenz nicht nur die Schüler*innen etwas (für ihr Leben) gelernt haben – sondern auch die Lehrperson im Hören und Begleiten in ihrem (theologischen) Denken einen Schritt weitergekommen ist.*

TRANSRELIGIÖSES LERNEN SETZT GEDULD UND DEMUT VORAUS

Sowohl bezüglich des Lernens, das nicht durch die Lehrperson hergestellt werden kann, als auch bezüglich des Umgangs mit anderen Überzeugungen, Haltungen und Glaubenssätzen (die nie vollständig verstanden werden können) ist ein gewisses Mass an Demut notwendig. Was die Haltung der Lehrperson betrifft, so bringt es Martin Rötting diesbezüglich auf den Punkt: «Vor allem muss er [der Religionslehrer, D.R.] sich hüten vor Überheblichkeit»! (Rötting 2016, 124)

*Neben der Demut ist ein gutes Mass an Geduld geboten, um die Kinder und Jugendlichen in ihrem Tempo, von ihrem Wissensstand und ihrer Position her mitzunehmen. Oft bringen Religionslehrpersonen Überzeugungen mit, welche religiösen oder ethischen Haltungen im Leben wichtig sind. Vielleicht sind sie das auch in einem gesellschaftlichen Kontext. Vielleicht gibt es ein berechtigtes Anliegen, diese mit den Schüler*innen auszuprobieren. Doch es braucht Zeit und Geduld, den anderen «in den Mantel schlüpfen und einige Schritte damit gehen zu lassen».*

TRANSRELIGIÖSES LERNEN GESTALTET ERFAHRUNGEN

«Sage es mir, und ich werde es vergessen.
 Zeige es mir, und ich werde mich daran erinnern.
 Lasse es mich tun, und ich werde es verstehen.»
 (Quelle unbekannt, Konfuzius zugeschrieben)

So wichtig Kenntnisse über religiöse Traditionen und Vollzüge (eigene und fremde) auch sein mögen, letztendlich müssen Kinder und Jugendliche durch den Religionsunterricht dazu ermächtigt werden, ihr Leben in die Hand zu nehmen und (positive) Erfahrungen mit sich, mit anderen und mit Gott zu machen. Im Religionsunterricht und der Katechese geht es zentral darum, Erfahrungsorte zu schaffen und diese zu gestalten (vgl. Kapitel 5.2.4).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN ERMÖGLICHT RELIGIÖSES SPRECHEN

Religion ist nicht nur durch ihren jeweiligen Textkorpus oder durch Narrationen sprachlich gebunden. Vielmehr ist es die Sprache, die es überhaupt erst ermöglicht «einen religiösen Erfahrungsraum zu betreten» (Schärfl 2012, 156). Auch die gerade oben genannten Erfahrungen sind fundamental auf ein religiöses Sprechen verwiesen, «[...] denn ohne die Hilfestellung durch eine überzeugende Glaubenssprache bleiben diese Erfahrungen stumm.» (ebd. 139) Religion vollzieht sich grundsätzlich sprachlich, bis hin zu performativen Sprechakten, in denen Sprechen und Handeln in eins fallen (zentral in der Liturgie sowie in der Sakramententheologie).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN RECHNET MIT DER ANWESENHEIT GOTTES

Die fundamentale Überzeugung der Mystagogik ist es, dass Gott im Menschen immer schon anwesend ist. Auch das Bibelwort, dass der Geist Gottes weht wo er will (Joh 3,8), zeigt in eine ähnliche Richtung. In der Konsequenz heisst das, dass wir als Religionslehrpersonen auch an Orten, in Diskussionen und in Konflikten immer wieder nach dem Ausschau halten müssen, was wir Gott nennen. Vielleicht ist Gott gerade dort anwesend, wo wir besonders herausgefordert sind, wo es auf den ersten Blick besonders schwierig scheint. Das könnte immer auch die Chance zum Wachstum sein.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST ELEMENTARES LERNEN

Elementarisierung hat sich in den letzten Jahren als religionspädagogisches Konzept ebenso bewährt wie etabliert – daran gilt es festzuhalten. «Eine grundlegende Entscheidung im Blick auf alle Formen der interreligiösen Bildung lässt sich so formulieren, dass auch interreligiös ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse dem Anspruch der Elementarisierung unterliegen müssen.» (Schweizer 2014, 144)

Elementare Strukturen, Elementare Zugänge, Elementare Erfahrungen, Elementare Wahrheiten und Elementare Lernformen/-wege bilden die fünf Dimensionen, um das Lernen didaktisch zu gestalten und die Korrelation von Inhalten und Lernenden herzustellen und zu gestalten (Vgl. Schweizer 2013).

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST HEURISTISCHES LERNEN

Unter der Voraussetzung, dass Lernen konstruktivistisch erfolgt und Religion (bzw. Religiosität) einen subjektiven Vollzug darstellt, muss das Lernen ein gewisses Mass an trial and error zu lassen, muss es immer auch learning by doing sein. Lernen ist dahingehend ein versuchsweises Herangehen unter Zuhilfenahme von reflexiven (und metakognitiven) Elementen.

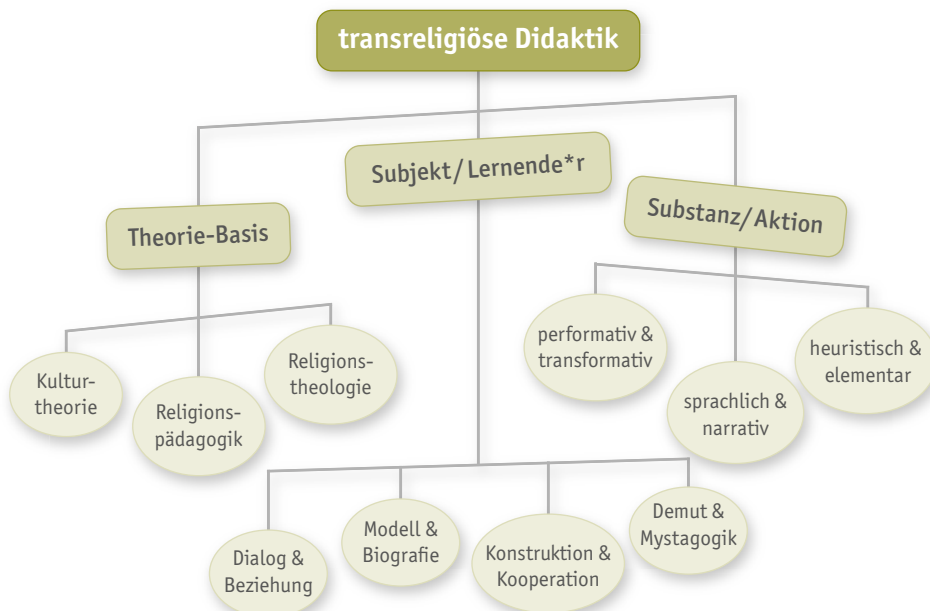
Die Kinder und Jugendliche (wie auch die Lehrpersonen selbst) bedürfen dazu einem auf Selbstwirksamkeit ausgerichteten Lernsetting, das den Freiraum zum Experimentieren lässt – und in dem sie Unterstützung, Ermutigung und Bestätigung erfahren. (Vgl. Ritter 2008)

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST TRANSFORMATIVES LERNEN

Lernen führt unweigerlich zu Veränderungen der bisherigen Wissens- und Kompetenzstrukturen. Insofern stellt Wissen eine Transformation des Bisherigen – ja sogar eine Transformation des Individuums – dar. Anders als beim transformativen Verständnis des Begriffs Transreligion liegt der Fokus hierbei stärker auf der individuellen Transformation, die mit dem Lernen einhergeht.

TRANSRELIGIÖSES LERNEN IST HANDLUNGSLEITEND

In der Religionspädagogik ist es weithin unbestritten, «dass ethische Bildung im Religionsunterricht einen zentralen Platz einzunehmen habe [...]» (Kropač 2013, 331) – unabhängig auch davon, ob es sich um einen konfessionellen oder einen bekenntnisunabhängigen Unterricht handelt. Religiöses Wissen soll letztendlich dazu dienen, handlungsleitend zu werden und (Glaubens-)Überzeugungen sichtbar werden zu lassen. Auf den Punkt bringt es der 14. Dalai Lama Tenzin Gyatsho, der die Position vertritt, dass (eine säkulare) Ethik wichtiger ist als Religion (vgl. Dalai Lama 2015).



Zusammenfassung

Die oben genannten Postulate lassen erkennen, dass sich der Kern einer transreligiösen Didaktik nicht auf einen einzelnen Punkt bzw. auf eine einzelne zentrale Aussage reduzieren lässt. Viel eher gleicht die Theorie des transreligiösen Lernens einem Mobile, das in Bewegung ist und auf verschiedene Weise in einen harmonischen Zustand gelangen kann.

Die Ausgangspunkte bilden darin die religionswissenschaftliche Überzeugung, dass es keine überkulturell verfasste Form von Religiosität gibt, die fundamentale Ausrichtung auf das Subjekt (was der Ansatz auch mit dem kompetenzorientierten Lernen teilt), sowie die Verbindung mit spezifischen Formen des moderierenden Handelns, welche das Lehren und Lernen strukturieren.

4.4 Transreligiöse Don'ts für die Praxis

Sowohl im Bereich der Interkulturalität als auch im Bereich der Interreligiosität geschehen in der Praxis immer wieder einige grundlegende Fehler, deren Vermeidung teilweise ohne größeren Aufwand möglich wäre. Einerseits leisten diese «Fallen» einem tendenziösen Verständnis von Religion Vorschub – und andererseits werden dabei Schüler*innen klischiert kategorisiert («schubladisiert»)⁶.

Othering

Beispiel: Nach einem erneuten Terror-Anschlag durch Exponenten des Islamischen Staates (IS) meint die Lehrperson vor der Klasse «Im Islam gibt es halt einen Hang zu Fundamentalismus und Gewalt».

Mit ihrer Aussage leistet die Lehrperson zwei Tendenzen Vorschub, nämlich (1) dem Bild, dass es so etwas wie den Islam gibt und (2) dass Muslime grundsätzlich anders sind als wir (Christen).

Diese Tendenz zum Andersmachen (Othering) von Kulturen bzw. Religionen ist nicht nur in exemplarischen Situationen wie der erwähnten zu beobachten, sondern teilweise auch in Lehrmitteln für den Religionsunterricht zu erkennen (vgl. Freuding 2014). Häufig legen insbesondere Illustrationen in Lehrmitteln Wert darauf, einen Unterschied zu betonen – es wird bspw. eine Moschee mit Minarett oder eine «Hinterhofmoschee» gezeigt, welche im Leben der Muslime eine eher geringe Rolle spielt. Das macht zwar grafisch und als «Eye-Catcher» Sinn, dient aber der religionspädagogischen Auseinandersetzung wenig.

Professionalizing

Beispiel: In einer Stunde zum Thema Fasten fordert die Lehrperson einen Schüler mit den folgenden Worten zur Beteiligung auf: «Aiman, du bist ja Muslim. Erklär uns doch mal, wie das bei euch mit dem Fasten geht!»

Vielleicht war es in diesem Beispiel von der Lehrperson sogar gut gemeint, dass sie den muslimischen Schüler miteinbeziehen und ernst nehmen wollte. Doch weder ein Praktizierender noch ein Bekennder kann unbesehen als Experte angesehen werden. Die wenigsten Religionslehrpersonen kämen wohl auf die Idee, eine evangelische Schülerin als Expertin für Rechtfertigungstheologie oder einen katholischen Schüler als Experten für die Rituale vom Aschermittwoch aufzufassen. Schüler*innen sollen zwar tatsächlich als Expert*innen ernst genommen werden – jedoch immer nur als Experten für das eigene Leben und den eigenen Glauben.

Essentialing

Beispiel: Die Religionslehrperson beginnt die erste Stunde zum Thema Islam mit den Worten: «Diese und die nächsten beiden Doppellektionen werden wir den Islam mit seinen zentralen Grundlagen Mohammed, Koran und den Fünf Säulen näher kennenlernen.»

Obwohl inhaltlich nicht völlig falsch, können Religionen nicht einfach anhand der wesentlichen Merkmale erklärt werden. Je nach Region, Gesellschaft und individueller Erfahrung ist die Ausprägung der Religiosität unterschiedlich. Nur schon, wenn Christen aus unterschiedlichen konfessionellen Denominationen zu ihrer Frömmigkeit befragt werden, stellen die einen die Geisterfahrung in den Vordergrund, andere Maria und wieder andere das Wort Gottes.

Cultering

Beispiel: Ein bewährtes Lehrmittel für den Religionsunterricht in Deutschland beschreibt, dass zwar Arabisch die wichtigste Sprache im Islam sein, die meisten Muslime jedoch Türkisch sprechen. Darum werden einige türkische Sätze vorgeschlagen, die «zur guten Stimmung und zum gegenseitigen Verständnis» beitragen sollen.

Gerade im Bereich der Lehrmittel kommt es häufig vor, dass bei der Darstellung einer Religion vor allem ein Kulturraum berücksichtigt wird. Wie im oben genannten Beispiel wird dann zur Beschreibung von Muslimen in erster Linie auf die Türkei Bezug genommen. Oder Muslime werden in einer Kleidung dargestellt, die zwar einem bestimmten Kulturraum, nicht jedoch einer Religion zugeordnet werden kann.

Stereotyping

Beispiele: Aufgrund der Ahimsa, der Gewaltlosigkeit, die im Buddhismus einer der zentralen Grundsätze darstellt, lässt sich der (positive) Stereotyp beobachten, dass Buddhisten grundsätzlich als gewaltlos wahrgenommen werden und in Abrede gestellt wird, dass es Konflikte mit aktiver Beteiligung von buddhistischen Bevölkerungsgruppen gibt.

Auch bezüglich des Islam lassen sich einige Stereotype beobachten. So werden immer wieder mal alle Muslime gleichgeschaltet, obwohl es um mehr als 1,8 Milliarden Menschen in über hundert Ländern auf allen Kontinenten der Erde geht. So ist auch das Stereotyp vom traditionell-patriarchalen wenig integrationsbreiten Muslimen eben nur eines: ein Stereotyp (vgl. Göle 2015)

Sowohl in der verbalen als auch in der Bild-Sprache ist die Verwendung von Stereotypen stark verbreitet. Stereotype ändern sich aber auch mit den Jahren – manchmal sogar sehr rasch. So ist es z. B. auffällig, dass im Lehrmittel Reli 7 1999 zum Bild des Felsendoms eine Ode an die Schönheit von Jerusalem zu finden war, im Nachfolger ReliReal 7 dann 2004 (also nach dem 11. September 2001) zum selben Bild ein Text zum Dschihad mit den entsprechenden Koranstellen.

In diesen Punkten wird deutlich, dass es nicht um die Vermeidung von Problemen in Einzelfällen geht, sondern um eine Grundhaltung. So geht es beispielweise nicht, in der eigenen Religion einer restriktiven, essentialistischen Dogmatik zu folgen und bei anderen auf Essentialisierungen verzichten zu wollen.

Transreligiosität ist insofern nicht nur oder nicht in erster Linie eine rationale Auffassung oder Entscheidung, sondern zuerst oder immer auch eine Haltung!

4.5 Reflexion und Checkliste

Die oben genannten Postulate für einen transreligiösen Unterricht stellen innerhalb einer religionspädagogischen Reflexion mögliche Kriterien – für die weiter unten beschriebenen oder für weitere konkrete Umsetzungen – dar und können als Checkliste verwendet werden. In der konkreten Umsetzung geht es nicht darum, alle Kriterien immer gleichwertig zu gewichten, sondern vielmehr eine reflektierte Auswahl zu treffen.

Postulat	Fokus	Transfer in den Beispielen			
		RU – «Meine Religion»	RU – Aufgaben-set «Kunst»	RU-Planung «Glück»	Transrel. Feier
subjektorientiert	Der/ die Schüler*in steht als Subjekt des Glaubens und des Handelns im Zentrum	X	X	X	X
beziehungs-orientiert	Beziehung wird als Voraussetzung genommen, um überhaupt religionspädagogisch handlungsfähig zu werden	(X)	(X)	X	X
begegnend	In der Begegnung mit anderen Menschen – und anderen Glaubensansichten – wird das eigene Profil geschärft	X	X	X	X
sprachbildend	Schüler*innen darin ermächtigen, über Erfahrung und Religiosität sprechen zu können	X	X	X	(X)
narrativ	Erzählungen sind einerseits für die Religionen repräsentativ und sind andererseits identitätsbildend	X	X	X	(X)
biographisch	religiöses Lernen geschieht an der eigenen und an anderen Biografien	X	(X)	X	(X)
modellhaft	Das modellhafte Vorleben ist als Realisierung von Religion lesbar	X	(X)	X	X
konstruktivistisch	Die Lernenden konstruieren ihr Wissen – und ihr Bild von Religion selbst	X	X	X	X
elementar	Das Ganze lässt sich nur erahnen – elementare Teile zugänglich machen	X	X	X	X
heuristisch	Lernen im Versuchsmodus	X	X	X	X

hörend und dialogisch	Es geht weniger um den Inhalt von Antworten und mehr um das, was zur Antwort führt	X	X	X	X
demütig	Das religiöse Universum meines Gegenübers lädt zum Staunen ein	X	X	X	X
mystagogisch	Haltung als Geburtshelfer*in für das Göttliche im Anderen	X	X	X	X
kooperativ	Ein Teil des Lernens geschieht in der Auseinandersetzung mit Anderen	X	X	X	X
performativ	Erfahrung als zentraler Weg zur Erkenntnis	(X)	X	X	X
transformativ	Lernen führt zur Veränderung des eigenen Seins	(X)	(X)	(X)	(X)
handlungsleitend	Als Ziel steht das religiös-ethische Handeln aller Beteiligten	(X)	(X)	X	X

Bei den jeweiligen Beispielen handelt es sich um «good practice Beispiele», die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie sind also weniger als repräsentativ und vielmehr als exemplarisch zu betrachten. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Möglichkeit des Scheiterns immer Teil der Praxis darstellt und nicht von der Umsetzung abhalten soll – solange die Vorbereitung den üblichen Kriterien mit Bedingungs-, Sach- und didaktischer Analyse entspricht. Transreligiöses Lernen stellt ein Entwicklungsprozess dar, der immer von einem Moment der Vorläufigkeit begleitet wird.

4.6 Beispiel einer Einheit RU mit transreligiösem Ansatz

Im Folgenden soll eine kurze Einheit vorgestellt werden, die Hinweise geben kann, wie sich das transreligiöse Lernen im Unterricht zeigen kann. Selbstverständlich lässt sich nicht an einer Umsetzungsidee ablesen, ob es sich um eine transreligiöse Didaktik handelt. Auf jeden Fall darf sie aber den genannten Aspekten bzw. Postulaten nicht widersprechen.

Idee

Die Schüler*innen stellen dar, wodurch sie selbst geprägt sind, was für sie persönlich religiösen Charakter hat – bzw. was für sie heilig ist. Religion wird dadurch als Religiosität sichtbar und kann in einem weiteren – oder vorhergehenden – Schritt als Gemeinschaftsform thematisiert werden.⁷

Umsetzung

Zur Vorbereitung erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, bis zur nächsten Stunde mit ihren Handys Fotos zu machen und diese via cloud-Speicher der Lehrperson zur Verfügung zu stellen sowie selbst auf einem Arbeitsblatt auszudrucken (s. Abbildung). Zu jedem Foto schreiben die Schüler*innen eine kurze Erklärung, worin «das Heilige» zum Ausdruck kommt.

Je nach Niveau der Schüler*innen, Medienkenntnisse, sowie zur Verfügung stehender (Lern-)Zeit, können die einzelnen Teile vertieft werden. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Person kann gut als Interview ausgebaut werden. Auf das Arbeitsblatt kommt dann die Essenz des Interviews (Niveau: Rekonstruktion, s.u.). Alternativ könnten auch das Ritual oder die Darstellung des Ortes als Video gestaltet werden, die dann in der nächsten Unterrichtseinheit als Zusammchnitt gezeigt werden.

Falls Interviews geführt werden, sollten diese auf jeden Fall vorbereitet – und bestenfalls mit der Lehrperson besprochen werden.

Fotografiert werden sollen:

- › Ort (privat oder öffentlich)
- › Gegenstand (privat)
- › Person (aus dem eigenen Umfeld oder öffentliche Person)
- › Praxis/Ritual/ Handlung

MEINE RELIGION

ORT

PERSON

GEGENSTAND

PRAXIS

RU Seite 1

2017

In der nächsten Unterrichtseinheit werden die Fotos (min. Format A4) ausgedruckt, im Klassenzimmer aufgehängt und zunächst von den Schüler*innen mittels Galeriegang besichtigt.

In Kleingruppen diskutieren die Schüler*innen anschliessend mit einem ihrer Fotos über **einen** zentralen Punkt – über **eine** zentrale Erkenntnis. Je nach Klasse (Alter, Entwicklung, Heterogenität) ist es notwendig, diese Diskussion methodisch enger zu gestalten – oder in einer grösseren Offenheit zu lassen. Geeignet sind auch Formen aus dem kooperativen Lernen wie bspw. die Placemat-Methode.

In einem dritten Schritt schreiben die Schüler*innen auf dem Arbeitsblatt zu jedem Foto, warum sie dieses ausgewählt haben, bzw. warum dieses einen religiösen Charakter hat.

Die Lektion ist so angelegt, dass damit weitergearbeitet werden kann (s.u.).

Weiterführende Hinweise und Methoden

Falls es sich um ein religionskundliches Setting handelt, kann die Auswahl der Fotos auch anhand der fünf Dimensionen nach Glock^a (oder einem anderen Dimensionsmodell, bspw. Annette Wilke) vorgenommen werden. In einer nächsten Unterrichtseinheit lassen sich Ergebnisse von Studien verwenden, die bearbeitet und mit den eigenen Bildern / Zugängen verglichen werden können.

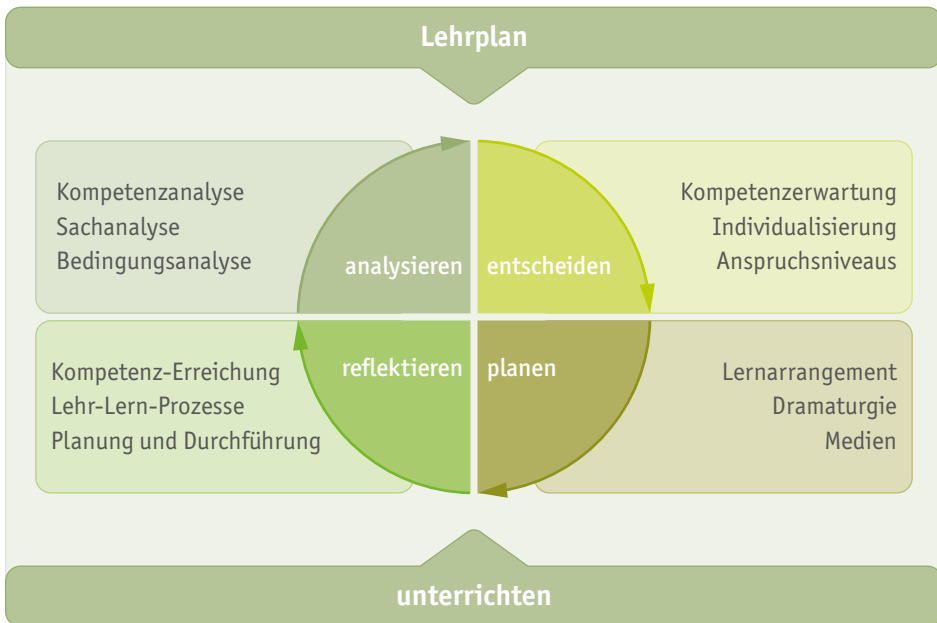
Ähnliche Beispiele von persönlichen Zugängen mittels Fotografien finden sich auch in der Literatur und können in ein Unterrichtssetting übertragen werden.⁹ Besonders die Form einer Foto-Safari durch den Wohnort auf den Spuren von Religionen hat sich in der Praxis (Jugendarbeit und Erwachsenenbildung) schon mehrfach bewährt.

Möglich wäre auch, das Thema medienpädagogisch mit einem Social Media Auftritt zu verbinden und bspw. innerhalb eines (bestehenden) Blogs oder einer Klassenwebseite die Beiträge zu veröffentlichen. Für eine Veröffentlichung gilt es zu bedenken, dass die Beiträge allenfalls noch einmal überarbeitet werden müssen.

- 1 Einen guten Überblick über weitere Modelle eines interreligiösen Lernens ermöglicht Mirjam Schambeck in ihrem Buch *Interreligiöse Kompetenz* (Schambeck 2013)
- 2 Tomáš Halík schreibt, ebenfalls zwei ähnliche Metaphern verbindend, dazu sinngemäss: «Das «Warten auf Gott» findet nicht nur im «Vorzimmer des Glaubens» statt, sondern gehört zum Herz des Glaubens selbst», ders., *Geduld mit Gott, Die Geschichte von Zachäus heute*, Freiburg i.Br. 20114, 248
- 3 In diese Richtung geht auch Klaus von Stosch unter Berufung auf Karl Ernst Nipkow: «Denn Identitätsbildung und Fremdwahrnehmung sind eigentümlich miteinander verschränkt. Die Fähigkeiten, sich eines «Selbst» und des «Anderen» bewusst zu werden, sind *ko-evolutiv* entstanden. Das heisst, dass die Bildung einer sog. Identität und die Wahrnehmung von «Alterität» nicht als sich statisch gegenüberstehende Grössen verstanden werden dürfen.» von Stosch Klaus, *Dialog der Religionen im Religionsunterricht*, 330
- 4 In der religionspädagogischen Landschaft der Schweiz sei auch besonders auf die promovierte Theologin und Märchenerzählerin Moni Egger verwiesen, welche einen ausgeprägten Schwerpunkt auf erzählende Elemente für ihre religionspädagogische Arbeit setzt. In ihrem Buch «Dein Reich komme» beispielhaft am Vater unser/ Unser Vater ausgearbeitet (Egger 2018).
- 5 Zentrale Faktoren für den Lernerfolg sind: Klarheit der Lehrperson 0.75; Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung 0.72; Lehrer*innen-Weiterbildung 0.62; Lehrstrategien 0.60; Klassenführung 0.52 (wobei alle Faktoren grösser 0.40 als wirksam anzusehen sind). Vgl. Hattie John, *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013
- 6 Ergänzende Don'ts für die Theologie interreligiöser Beziehungen finden sich unter: Wrogemann Henning. *Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuansatz*, Gütersloh 2015, 336 – 343
- 7 Zur Unterscheidung von Religion und Religiosität vgl. bspw.: Kohler-Spiegel Helga, «Wer nichts vom Menschen versteht, versteht auch nichts von Religion». Wie viel Religion braucht Religiosität in der Schule?, in: Kropač Ulrich/ Meier Uto/ König Klaus (Hrsg.), *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis*, Würzburg 2015
- 8 Dimensionen nach Glock: ideologische Dimension (Glaube, Bekenntnis), rituelle Dimension (Riten, Gottesdienste, Gebete) Dimension der Erfahrung (Spiritualität), intellektuelle Dimension (Wissen, Geschichte), Dimension der Wirkung (Handlung, Ethik)
- 9 Aus dem Projekt der religionssensiblen Erziehung: Lechner Martin/ Gabriel Angelika (Hrsg.), *Brennpunkte, Religionssensible Erziehung in der Praxis*, München 2011; Dies., *Anstössiger Glaube – Anstösse zum Glauben?! Spirituelle Impulse aus einer Fotostudie mit Jugendlichen*, München 2009; aus der interreligiösen Jugendarbeit: Meyer Marianne/ Merkl Johannes/ Rötting Martin, *Treffpunkt Weltreligion. Praxisbuch interreligiöse Jugendarbeit*, München 2010

5 (Religions-)Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung

Das folgende Kapitel ist in die Kernelemente einer konkreten Unterrichtsvorbereitung gegliedert. Im didaktischen Analysieren, Entscheiden, Planen und Reflektieren unterscheidet sich das transreligiöse Lernen vor allem in den oben ausgeführten Grundlagen vom kompetenzorientierten Lernen (vgl. Grafik Seite 59). Deshalb wird weitgehend nicht zwischen einem kompetenzorientierten und einem transreligiösen Unterricht unterschieden – wo nötig und sinnvoll fließen jedoch entsprechende Anmerkungen ein. Doch der Fokus liegt nachfolgend auf einigen ausgewählten Bereichen, welche für das transreligiöse Lernen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen: In erster Linie auf den Subjekten des Lernens, den **Schüler*innen** (einem Teil der Bedingungsanalyse also), sowie auf den **didaktischen Entscheidungen** und allgemeinen **Planungsvoraussetzungen**.¹



5.1 Die Schüler*innen in der Sek I/ II

Wenn das Lehren und Lernen die Kompetenzen der Lernenden (und natürlich auch der Lehrenden) aufbauen und erweitern soll, gilt es ein genaues Augenmerk auf diese Lernenden zu werfen. In einem ersten Umgang geschieht dies in allgemeiner Art und Weise (also in Bezug auf das Jugendalter). Da sich jedoch die einzelnen Jugendlichen nicht über eine Leiste schlagen lassen, muss es zwangsläufig einen zweiten Schritt mit dem Blick auf jede*n einzelne*n Schüler*in geben. Da sich dies nur in Hinsicht auf eine konkrete Klasse leisten lässt, werden dazu (im Kapitel Kompetenz und Kompetenzorientierung) Grundlagen zur Individualisierung gelegt.

5.1.1 Neurologische Grundlagen

Die Veränderungen, welche Jugendliche in der Sekundarschulzeit durchmachen, betreffen längst nicht nur den sichtbaren Bereich wie Körperwachstum und Reifung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale. Für das Lehren und Lernen wesentlich ist insbesondere auch die Hirnentwicklung, die in der Pubertät und besonders in der Adoleszenz vonstatten geht. Obwohl das Hirn bereits mit ca. 6 Jahren 95% der Erwachsenengrösse erreicht hat und die Synapsendichte in der Pubertät am grössten ist, erfolgt in der Adoleszenz noch einmal ein massiver neuronaler Umbau. Die Anzahl der synaptischen Verbindungen wird zwar wieder geringer – gleichzeitig werden diese Synapsen aber leistungsfähiger und effizienter. Überflüssiges wird sozusagen beseitigt und Notwendiges gestärkt und ausgebaut.

Dabei sind die frontalen Bereiche des Hirns, die am langsamsten ausreifen (vollständig mit ca. 16–21 Jahren) für die sogenannten exekutiven Funktionen verantwortlich (also steuernde, kontrollierende und ausführende Funktionen). Dazu gehören Handlungsplanung, Risikoabschätzung, Impulskontrolle sowie Argumente und Alternativen gegeneinander abzuwägen, sich über längere Zeiträume auf eine Sache zu konzentrieren und mehrere Aufgaben parallel überblicken zu können.

Dieser Umbau ist eine enorme Leistung unseres menschlichen Gehirns und geht mit einigen Begleiterscheinungen einher. Dass Jugendliche zu einem problematischen Risikoverhalten neigen, eine geringe Impulskontrolle mit ausgeprägten Affekthandlungen aufweisen und zu unverständlichen Spontan-(Kurzschluss-)Handlungen neigen, hängt also zumeist weniger mit der individuellen Persönlichkeitsstruktur sondern vielmehr mit diesen neurologischen Prozessen zusammen. Erst im frühen Erwachsenenalter sind alle Hirnfunktionen soweit ausgereift und integriert, dass die individuelle Persönlichkeit stabil zu Tage tritt.

Anders gesagt sind Jugendliche also aus neurologischen Gründen manchmal launisch, unmotiviert und unzuverlässig. «Sie haben Mühe, Verbindlichkeiten einzuhalten, nicht weil sie diese nicht einhalten wollen, sondern weil sie je nach Stimmungslage und Befindlichkeit nicht die nötige Disziplin aufbringen können.» (Lauper/De Boni 2013)

Die Folge davon ist natürlich nicht, dieses Verhalten zu dulden oder zu ignorieren, sondern richtig einzuordnen – und gemeinsam Strategien eines alternativen Handelns zu entwickeln. Auch das ist eine Form der Kompetenzentwicklung und der zugewandten Beratung und Begleitung.

5.1.2 Entwicklungspsychologische Grundlagen

Grundsätzlich gilt es festzuhalten, dass sich die klassischen entwicklungspsychologischen Stufentheorien nicht mehr unreflektiert und generalisierend anwenden lassen. Zunehmend werden die Ergebnisse eines domänenspezifischen Lernens auch für die Religionspädagogik rezipiert und weiterentwickelt (vgl. Büttner/Dietrich 2016).

Dennoch lässt sich wohl noch immer allgemein sagen, dass sich Jugendliche irgendwo zwischen Aufbruch und Ankunft befinden. Psychosozial stehen sie zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, existenziell zwischen einem alten Ich, das nicht mehr «passt» und einem neuen Ich, das noch nicht «fassbar» ist. (vgl. Erikson 1995, 137ff.) In genau diesem Zwischenraum stossen sie jedoch oft auf Unverständnis und Widerstände – und dies ist, wie bekannte, bereits seit der Antike überlieferte Lamentos zeigen, ebenfalls nichts Neues. Bereits Sokrates wird zugeschrieben, dass er von den schlechten Manieren der Jugend schrieb, dass

sie die Autorität verachten und ihre Lehrer tyrannisieren. Schule und Gesellschaft konfrontieren die Jugendlichen wiederum mit Ansprüchen, die zunehmend grösser werden und latent oder offensichtlich zur Überforderung führen – abhängig von Resultaten der Pisa-Studien sowie der Konjunktur- und Wirtschaftslage (vgl. Ritter 2008).

Ausgehend von Eriksons Stufen der Entwicklung und den diesen zu Grunde liegenden Lebenskrisen, stellt das Jugendalter ein «Moratorium» zwischen Kindheit und Erwachsenenalter dar, das der Integration von Identitätselementen dient und sich dadurch auszeichnet, dass Jugendliche in der Spannung zwischen Identität und Identitätsdiffusion stehen (vgl. Erikson 1995 und Büttner/Dietrich 2016). Um eine eigene Identität bilden zu können, stellt es eine der zentralen (Lebens-)Aufgaben dar, sich von Autoritäten (familiären, kirchlichen, gesellschaftlichen) zu lösen und Grenzen zu sprengen. Dass sich daraus Herausforderungen für die (Religions-)Pädagogik und die Erziehung ergeben, liegt auf der Hand – denn gerade das Anliegen zu erziehen wird bereits im Voraus abgelehnt. Hier ist also neben dem pädagogischen Fingerspitzengefühl eine gute Portion Fachwissen und ein gesundes Mass an Gelassenheit gefragt.

5.1.3 Soziologische Grundlagen

De-Institutionalisierung

Jugendliche, das zeigen verschiedene Studien, sind zu einem hohen Teil religionsaffin, stehen jedoch etablierten Religionen und Kirchen häufig kritisch gegenüber (vgl. Morgenthaler/Käppler 2010 und Dammayr 2010). Das bedeutet in der Konsequenz, «[...] dass Religiosität nicht alleine innerhalb der Kirchenmauern, also eingebettet in etablierte «Religion», lebt und gedeiht, sondern in einer wachsenden Vielfalt auch ausserhalb und dabei auch – de-institutionalisiert und in neuer semantischer Einkleidung – «spirituelle, aber nicht religiöse» oder «atheistisch-spirituelle» Blüten treibt.» (Streib 2015, 37)

Zu einer grundsätzlichen Beschreibung der jugendlichen Lebenswelt (wenn man überhaupt von so etwas sprechen kann) kommt, dass sich Jugendliche je nach Milieu eher mehr oder eher weniger mit Kirchen als Institutionen anfreunden oder gar identifizieren können (vgl. Calmbach et al. 2016). Die von Jugendlichen sichtbar gelebte Religiosität entspricht einer sozial tolerierten Minimumreligion, wie sie von Dominik Schenker beschrieben wird. In deren Zentrum steht «ein nicht näher bestimmbarer Glaube an eine höhere Macht, ohne Dogmen und Bekenntnisse» (Schenker 2009, 193). Innerhalb von Kirchen als Gebäude oder als Institution wird nur noch vollzogen, was sozial unverdächtig ist. Das kann das Anzünden einer Kerze für Verstorbene am Seitenaltar einer Kirche sein, der Besuch einer Weihnachtsmesse mit der Familie oder das Sitzen in der Stille der leeren Kirche. Doch vieles, was zur Tradition der Kirchen gehört (wie der sonntägliche Gottesdienstbesuch oder das Bekreuzen mit Weihwasser vor dem Verlassen des Hauses), ist nicht mehr ohne weiteres kommunizierbar – und darum auch nicht (nach)vollziehbar.

Ungebundene Religionskulturen

Die von den Kirchen losgelösten Symbole, Rituale oder Bilder tauchen wiederum «an neuen Orten in der Populärkultur, im Kunstbetrieb oder in der Werbung auf: als Provokation kulturelle Auseinandersetzung oder Aneignung durch Werber.» (ebd.) Sie emanzipieren sich von ihrer Herkunft und können in unerwarteten (oder anders gesagt: kirchlich ungebundenen) Zusammenhängen wieder hervortreten.

«Ungebunden sind Erscheinungsformen der Religionskultur, die sich ausserhalb einer sichtbaren Bindung an religiöse Traditionen artikulieren. Sie finden sich im weiten Feld kultureller Manifestationen, treten eher selten unter der Selbstbezeichnung Religion auf und beziehen sich häufig auf einen Bereich von Religion – also auf Motive oder Gehalte, auf Normen oder rituelle Praktiken.» (Kropač et al. 2015, 16)

Einerseits handelt es sich um Erscheinungen, die tief in der Populärkultur verankert sind wie Popkonzerte, Sportereignisse – oder den Kult um deren Stars (vgl. Mattig 2015). Andererseits sind es Szenen, von denen man nicht unbesehen religionsnahe Praktiken erwarten würde. Dass sich in der HipHop- oder der Gothic-Jugendszene auch religiöse Phänomene erkennen lassen, mag auf den ersten Blick überraschen (Vgl. Pirner 2015). Doch zu den Szenen gehören meistens neben bestimmten Erkennungsmerkmalen (bspw. einem typischen Outfit) auch Rituale und Haltungen, in denen sich zuweilen eine religiöse Qualität erkennen lässt.²

Dass sich Jugendliche nicht mehr ausgeprägt im Umkreis der historisch etablierten Kirchen bewegen, macht vor allem einigen Kirchenvertreter*innen Angst – und führt immer wieder zu defätistischen Thesen über den Niedergang entweder der Jugend und/oder der Kirche. Doch die Sichtbarkeit – und zuweilen die Unsichtbarkeit – von religiösen Haltungen und Praktiken bei Jugendlichen bzw. in Jugendkulturen, sollte wahr- und ernst genommen werden. Von staatlicher Seite natürlich, aber gerade auch von kirchlicher Seite, wie das nachfolgende Zitat treffend aufzeigt:

«Es kann daher durchaus hilfreich sein, die Anerkennungstheologie, die das Konzil gegenüber den nicht-christlichen Religionen entwickelte, auf implizite Such- wie Antwortbewegungen anzuwenden: «Die katholische Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist». (NA 2). Aufgabe der heutigen Pastoral wäre damit, eine Kriteriologie zu entwickeln, ob in den Lernorten post- und transtraditionaler Formen der vielen religiösen Suchbewegungen «Wahres» und vielleicht auch «Heiliges» verborgen ist [...]». (Kropač et al. 2015, 294)

Der Fokus einer modernen, gelingenden Religionspädagogik kann in der konstruktivistischen, subjektorientierten und mystagogischen Haltung liegen, in der Lebensraumorientierung und der Begegnung mit dem/der einzelnen Jugendliche*n. Der offene Horizont des transreligiösen Lernens korrespondiert mit der kreativ-aneignenden, sich und die Welt entdeckenden Haltung jugendlicher Sucher*innen – und bietet ein offenes, authentisches Gegenüber.

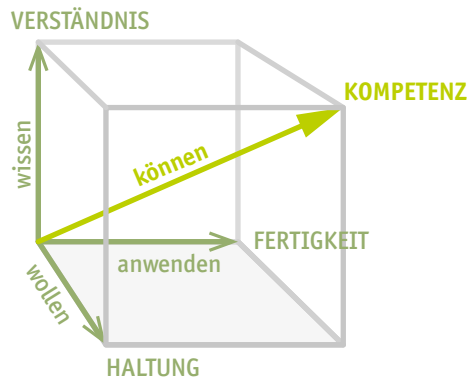
5.2 Kompetenz und Kompetenzorientierung

Obwohl der Kompetenzbegriff bereits vor über 40 Jahren Eingang in die Pädagogik gefunden hat (in der pädagogischen Anthropologie von Heinrich Roth sowie in der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki) stammt die heutige Kompetenzorientierung in der Schule im engeren Sinn – genauso wie die PISA Studien – aus der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Dieser mit einer Ökonomisierung der Bildung in Verbindung stehende Ursprung wird zwar punktuell kritisiert, ist aber, wie die Bezüge auf Roth und Klafki zeigen, anthropologisch und didaktisch verankert.³

Sowohl der Lehrplan der Volksschule (LP 21) als auch der LeRUKa basieren dabei auf dem Kompetenzbegriff von Franz Weinert, der in der Pädagogik inzwischen breit rezipiert wurde. Weinert definiert Kompetenz wie folgt:

«Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.»

Die Kompetenz beschreibt also nicht nur die kognitiven Anteile des (schulischen) Lernens, sondern stellt ebenso emotionale (auf die Gefühle bezogene) und volitionale (auf den Willen bezogene) sowie handlungsorientierte Anteile in den Fokus. Eine Kompetenz zu haben, «etwas zu können», hat demnach mit Verständnis, Haltung und Fertigkeiten zu tun.



Nun gibt es hierbei neben den bereits vorhandenen Kompetenzen der Schüler*innen (Ressourcen) die weiterentwickelt werden immer auch einen Kompetenzanspruch, welcher der Steuerung dient. Kompetenzorientiertes Lernen im schulischen Kontext heisst also, diese beiden Bereiche auszutariieren und für die Unterrichtsplanung zu analysieren. Dabei werden konkret die folgenden Kompetenzfacetten in den Blick genommen:

- › **wissen – Konzepte und Vorstellungen** – deklaratives Wissen: Fakten, Namen, Daten, Fachbegriffe sowie konzeptuelles Wissen: Zusammenhänge, Hintergründe, Wirkungsgeschichte
- › **anwenden – Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen** – prozedurales Wissen: also Verarbeitungs- und Handlungsprozesse
- › **wollen – Interesse und Einstellungen** – persönliche Motivation, emotionale Betroffenheit, existentielle Erfahrungen, Sinnhaftigkeit



Diese drei Kompetenzfacetten werden zudem und notwendigerweise durch metakognitives Wissen bzw. durch metakognitive Strategien verbunden. Metakognition meint hierbei ein «Nachdenken über das eigene Denken», dabei handelt es sich um die Fähigkeit, über sich selbst, über die eigenen Entscheidungen, Lösungswege und Handlungen sowie Einstellungen, Überzeugungen und Erwartungen nachzudenken. Metakognitive Strategien dienen also der Planung, Überwachung, Regulierung und Reflexion des eigenen Lernprozesses. Da sich diese Strategien nicht nur auf einen einzelnen Fachbereich beziehen und einen hohen Einfluss auf den Lernerfolg haben (vgl. Hattie 2000), stellen sie für die Volksschule einen Teil der Überfachlichen Kompetenzen dar.

5.2.1 Prä-Konzepte als Ressourcen erkennen

Um die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden zu klären, sind deren Prä-Konzepte, also die Konzepte und Vorstellungen, welche die Schüler*innen bereits mitbringen wichtig. Kein*e Schüler*in kommt ohne eine Kompetenzdisposition und ohne irgendeine Vorstellung zum Unterrichtsinhalt in den Unterricht. Prä-Konzepte werden aus Erfahrungen, Schlussfolgerungen von anderen Erkenntnissen und persönlichen Überzeugungen gebildet und durch Alltagstheorien, Lektüre und Medien beeinflusst. Oft werden auch Vorstellungen von Eltern, Geschwistern, Freund*innen oder Kolleg*innen übernommen. Alle diese verschiedenen Anteile bilden ein (zumeist unreflektiertes) «Bild», das zum einen dabei hilft, neue Inhalte zu erschliessen, zum anderen jedoch auf eine falsche Fährte führen kann und durch den Unterricht korrigiert und in eine vollständige Kompetenz überführt werden muss.

5.2.2 Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Kompetenzorientiertes Lernen wird insbesondere durch kompetenzorientierte Lernaufgaben gestaltet. Zurzeit werden hierzu verschiedene Modelle entwickelt und zur Anwendung gebracht. Neben dem bereits gut etablierten und reflektierten LUKAS Modell der PH Luzern (Luthiger et al. 2018), das seinerseits wiederum auf dem PADUA Modell basiert, (vgl. Joller-Graf 2019) soll hier das BEIZ Modell in den Blick genommen werden⁴.

Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen sind dabei auf den Erwerb oder die Vertiefung und Festigung (E- und I-Aufgaben) einer Kompetenz ausgerichtet – oder dienen der Diagnose bzw. der Überprüfung einer Kompetenz (B- und Z-Aufgaben).

5.2.3 Aufgabensets nach BEIZ

Beim Aufgabenset handelt es sich um die Zusammenstellung verschiedener, aufeinander aufbauender, kompetenzorientierter Aufgabenstellungen, welche zusammen ein persönliches «Set» (wie ein Kartenset oder -deck) ergeben und als Modell für die Strukturierung des Lernprozesses zu verstehen ist. Das Aufgabenset ist sozusagen die konkrete, spezifisch zugeschnittene Antwort der Lehrperson auf die vermuteten (z. B. aus der Lebenswelt und aus Hypothesen abgeleiteten) oder tatsächlich erhobenen (z. B. aus Vorerfahrungen oder gezielt abgefragt) Herausforderungen der Lernenden. Wichtig ist hierbei, dass das Aufgabenset tatsächlich sowohl auf die Lehrperson als auch auf die Lernenden zugeschnitten wird (dass also klassisch didaktisch eine Bedingungsanalyse vorausgeht).

Während das Aufgabenset immer mit einer einheitlichen Begegnungsaufgabe für alle Schüler*innen beginnt und mit einer (allenfalls niveaudifferenzierten) Z-Aufgabe endet, können unterschiedliche bzw. mehrere E- und I-Aufgaben gestellt werden – je nach den Lern-

niveaus der einzelnen Schüler*innen und der vorhandenen Zeit. Im Normalfall umfasst ein komplettes Aufgabenset dabei ca. 5 – 8 Lektionen, benötigt also ein grösseres Zeitgefäss bzw. zieht sich über mehrere Schultage hin.

B – Begegnen

In dieser Aufgabenstellung begegnen die Lernenden der angestrebten Kompetenz (als neue Kompetenz oder als Kompetenzerweiterung). In der Bearbeitung der Begegnungsaufgabe entdecken und nutzen die Lernenden ihre vorhandenen Ressourcen, ihre Vor-Erfahrungen und Prä-Konzepte, um die Aufgabe zu bewältigen. Dabei dürfen sie ruhig herausgefordert werden, damit sie ihre «Komfort-Zone» verlassen und in eine Entwicklungszone kommen können. Es soll sich um eine Aufgabe handeln, die mit der Lebenswelt der Lernenden in Verbindung steht und aus diesem Grund zur Identifikation einlädt und zur Lösung motiviert. Die Lernenden können nun in einem geschützten Rahmen Lösungen ausprobieren – und müssen sich dabei trotzdem nicht übermässig exponieren. Trotz der darin enthaltenen Herausforderung soll die Begegnungsaufgabe «lösbar» sein und die Selbstwirksamkeitserfahrung der Schüler*innen stärken. Dies ist zugleich Motivation, die weiteren Aufgaben des Aufgabensets anzugehen und darin erfolgreich handeln zu können.

Im Sinne eines dialogischen bzw. Begegnungslernens (s.o.) kann es sich dabei auch um eine tatsächliche Begegnung mit einer konkreten Person handeln. In der Begegnung bzw. im Dialog sind die Lernenden herausgefordert, ihre vorhandene Kompetenz nutzbar zu machen – und erkennen auch, wo noch Entwicklungspotential vorhanden ist.

Wichtig ist zu sehen, dass es nicht um eine Begegnung mit einem Thema oder Inhalt geht. Die Schüler*innen begegnen also nicht einem Text oder literarischen Person, die sie anschliessend kennen lernen, sondern einer Situation, in der sie zeigen, was sie bereits können.

Die Begegnungs- und die Zeige-Aufgabe bilden im Aufgabenset die Klammer, welche aus einem konstruktivistischen Verständnis zur eigentlichen Kompetenz als Konstruktionsleistung führt.

E – Erfahren

Das Erfahren dient dazu, den kognitiven, emotional-motivationalen und handlungsorientierten Kompetenzerwerb **aufzubauen**. Hier sollen die Schüler*innen dazu angeregt werden, den Kompetenzaufbau selbstwirksam zu gestalten. Dazu eignen sich besonders auch Schüler*innen-Aktivierungen nach dem Modus a-e-i-o-u, also argumentieren, erkunden, imaginieren, ordnen und urteilen.

Bezüglich des Erfahrens soll hier auch auf die Differenz zwischen «erleben» und «erfahren» hingewiesen werden: Erfahren heisst, dass es eine Deutung, Einordnung und Reflexion (des zugrundeliegenden Erlebnisses) gegeben hat. Insofern ist das Erfahren ein ganzheitlicher Akt, der psychisch und physisch, kognitiv und affektiv ist.

I – Intensivieren

Im Intensivieren arbeiten bzw. **trainieren** die Schüler*innen in Übungs- und Vertiefungsaufgaben, um die Kompetenzaspekte zu **festigen** und zu **konsolidieren** oder auch Handlungsabläufe zu **automatisieren**. Wiederum sind die oben erwähnten Schüler*innen-Aktivierungen nach a-e-i-o-u hilfreich, das Lehren und Lernen zu gestalten.

Z – Zeigen

Mit dem Zeigen wird im Lernen selbst der Lernerfolg sichtbar gemacht: «Also, zeig mir mal, was du gelernt hast». Wenn das Lernen dabei eine (Teil-)Kompetenz mit kognitiven, affektiven und handlungsorientierten Teilen ist, wird auch das entsprechende Zeigen eine entsprechend umfassende Aufgabenstellung beinhalten. In einer komplexen und herausfordernden Anforderungssituation können die Lernenden nun zeigen, ob und in welcher Art sie über die angestrebte Kompetenz verfügen. Es geht darum, die erworbenen Anteile von Wissen, Handlung und Wollen in den Alltag zu übertragen und in neuen Zusammenhängen nutzbar zu machen.

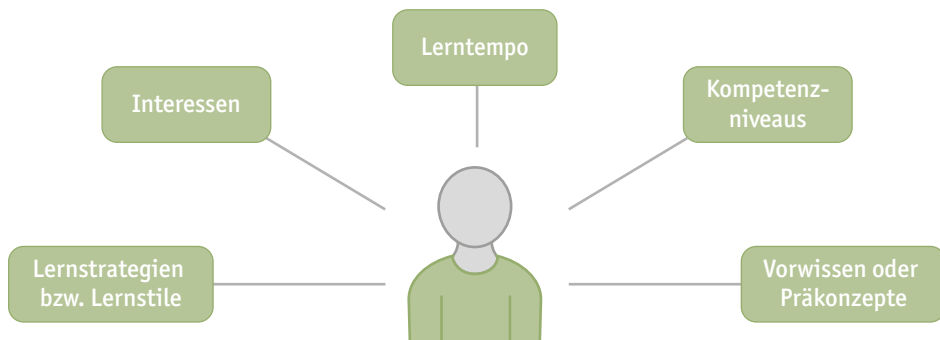
Im Zeigen wird das Erreichte also in einer komplexen, an der Lebenswelt der Lernenden orientierten Anforderungssituation angewandt. In der Bewältigung dieser Aufgabe erhält ein*e Lernende*r die Bestätigung für das Erreichte (Selbstwirksamkeit!) – und die Lehrperson ein Feedback zum erreichten Lernniveau.

5.2.4 Individualisierung und Differenzierung

Seinen Unterricht konsequent auf die Schüler*innen hin auszurichten heisst, seine Vorbereitung so weit als möglich und sinnvoll zu differenzieren und – wo machbar und sinnvoll – sogar teilweise zu individualisieren. Auch Schüler*innen im gleichen Alter bzw. in derselben Klasse stehen an teilweise recht unterschiedlichen Orten bezüglich ihren erreichten oder erreichbaren Kompetenzen, verfügen also über unterschiedliche Ressourcen, denen wir mit unterschiedlichen Lernansprüchen begegnen können. So braucht es auch in der Arbeit mit einem Aufgabenset niveaudifferenzierte Aufgabenstellungen, damit die einzelnen Schüler*innen in ihrem Kompetenzerwerb möglichst optimal gefördert werden können.

Während die Individualisierung jede*n Schüler*in separat in den Blick nimmt (was gerade für Fachlehrpersonen schnell zu einer Überforderung führen kann), setzt die Binnendifferenzierung bei den grundsätzlichen oder zu erwartenden Unterschieden an. Aus diesem Grund lässt sie sich besser planen – oder können binnendifferenzierte Aufgabenstellungen in einem Team für verschiedene Klassen ausgearbeitet werden (vgl. Joller-Graf 2019).

Eine solche Differenzierung lässt sich auf unterschiedliche Art erreichen, wie die folgende Grafik zeigt. Dabei bietet im schulischen Kontext insbesondere das kooperative Lehren und Lernen gute Voraussetzungen, um die verschiedenen Differenzierungsformen zu gestalten und zu bewältigen.



Differenzierung über die Kompetenzniveaus

Die für das kompetenzorientierte Lernen wohl wichtigste Differenzierung ist jene nach Kompetenz- bzw. Anspruchsniveaus, da diese direkt mit den zu erreichenden Kompetenzen zusammenhängen. Dabei werden im Folgenden drei Niveaus unterschieden, welche einen ansteigenden Komplexitätsgrad aufweisen und die jeweils vorhergehenden Niveaus voraussetzen.

NIVEAU 1:

*Die Schüler*innen können die wichtigsten Sachverhalte wiedergeben, eine Technik anwenden oder etwas in vorgegebene Strukturen einordnen. (Reproduktion)*

Passende Operatoren: beschreiben, charakterisieren, herausarbeiten, (be)nennen, wiedergeben

NIVEAU 2:

*Die Schüler*innen können bekannte Sachverhalte selbständig bearbeiten und bekannte Techniken in neuen Bereichen anwenden. (Rekonstruktion)*

Passende Operatoren: analysieren, begründen, darstellen, erklären, erstellen, gliedern, vergleichen, zuordnen

NIVEAU 3:

*Die Schüler*innen können komplexe Problemstellungen oder Themen eigenständig reflektieren und beurteilen. Sie können das Gelernte auf neue Sachverhalte übertragen und dazu neue Lösungswege bilden. (Konstruktion)*

Passende Operatoren: beurteilen, bewerten, entwerfen, erörtern, gestalten, überprüfen

Innerhalb der Aufgabensets werden (vor allem für die E- und I- sowie teilweise für die Z-Aufgaben) verschiedene Lernaufgaben auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaus ausgearbeitet und den Lernenden zur Verfügung gestellt. Das Ziel der Arbeit mit den Kompetenzniveaus ist dabei nicht, dass alle Schüler*innen schlussendlich Aufgaben auf dem höchsten Niveau bearbeiten, sondern dass sie entsprechend ihrer Möglichkeiten spezifisch gefördert werden und sich – selbstverständlich auch in Bezug auf die Kompetenzniveaus – (weiter)entwickeln.

Auch wenn diese drei Niveaus aus zwei unterschiedlichen Lernwelten stammen (das Niveau 1 «Reproduktion» steht eigentlich noch in einem vor-konstruktivistischen Verständnis), ist diese Vermischung sowohl Chance (durch die Ermöglichung eines fließenden Übergangs und einer Transformation) als auch Gefahr (durch die enthaltene Unschärfe).

Kersten Reich, einer der im deutschen Sprachraum wichtigsten Vordenker des lerntheoretischen Konstruktivismus, beschreibt ebenfalls drei Szenarien des konstruktivistischen Lernens. Rekonstruktion und Konstruktion werden ergänzt durch die Dekonstruktion. Diese umfasst die Kritik und Selbstkritik an dem durch Rekonstruktion und Konstruktion gewonnen Wissen und stellt eine Form der Relativierung der eigenen Erkenntnis durch das Einlassen auf Störungen dar (vgl. Reich 2000). Bei Reich sind Rekonstruktion, Konstruktion, Destruktion dabei weniger hierarchisch als vielmehr aufeinander bezogen oder zirkulär zu verstehen –

die Dekonstruktion wird insofern in eine neue Konstruktion führen. In den hier vorliegenden Niveaus kann die Dekonstruktion ebenfalls als weiterführender Teil der Konstruktion gesehen werden – und diese ergänzen.

Zum Schluss gilt es festzuhalten, dass eine Differenzierung und Individualisierung von Lernaufgaben nicht dazu führen darf, dass die Schüler*innen unabhängig voneinander an unterschiedlichen Aufgabenstellungen arbeiten. Damit auch das soziale Lernen, das Lernen am Modell und das kooperative Lernen ihre Wirkung entfalten können, braucht es den gemeinsamen Lerngegenstand. Dabei können die Schüler*innen sehr wohl unterschiedliche Aufgaben bearbeiten und individuelle Zugänge auf unterschiedlichen Schwierigkeits- und Komplexitätsstufen schaffen. Es braucht jedoch immer wieder Interaktionen und kooperative Momente, in denen das Erarbeitete im Plenum sichtbar und zur Diskussion gestellt wird (vgl. Kalcics/Wilhem 2019, 123ff.)

5.2.5 Beispiel eines Aufgabensets nach BEIZ

Das folgende Aufgabenset dient einerseits als Anschauungsbeispiel für ein Aufgabenset an sich und zeigt andererseits die Möglichkeit für eine transreligiöse Unterrichtsgestaltung innerhalb des kompetenzorientierten Lehrens und Lernens auf.⁵

Kompetenzziel (Lehrplan RU Katechese 3B)

Die Schüler*innen können ausgewählte religiöse Symbole beschreiben, für den eigenen Lebenskontext erläutern und mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen.

Kompetenzziel (Lehrplan 21 ERG 3.1)

Die Schüler*innen können religiöse Motive im Alltag und in kulturellen Werken erkennen und einschätzen, wie Religionen in Medien dargestellt werden.

BEGEGNEN

Begegnen – Religion in der Kunst

Die Jugendlichen machen einen (virtuellen) Besuch im Museum. Sie bleiben stehen und schauen sich gemeinsam ein Bild an (M1). Eine Museumspädagogin kommt hinzu und fragt: Handelt es sich um Kunst? Ist es Provokation? Was hat es mit Religion und Glaube zu tun? Die Schüler*innen tauschen sich in einem Schreibgespräch (M2) dazu aus.

Material: *Bilder mit Rahmen (M1), Auftrag Schreibgespräch (M2)*

ERFAHREN

Erfahren 1 – Kunstwerke vergleichen (N1)

Die Schüler*innen vergleichen das Bild von Max Ernst mit einer klassischen Darstellung von Maria mit Kind (M3) und beschreiben, mit welchen Stilmitteln, Farben etc. die Künstler arbeiten und wie sie eine Wirkung erreichen.

Material: *Bildkarte mit zwei Kunstwerken (M3)*

Erfahren 2 – Kunstwerke einordnen (N1)

Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, verschiedene Kunstwerke chronologisch einzuordnen. Anschliessend wird ein Gespräch darüber geführt. Am Schluss ordnen sie die Bilder neu in der Reihenfolge, wie sie ihnen gefallen.

Material: Bildkarten mit Kunstwerken (M4)

Erfahren 3 – Kunstwerke kennenlernen (N2)

Die Schüler*innen lernen verschiedene Kunstwerke (M3) kennen und prüfen diese auf ihren religiösen Gehalt.

Material: Bildkarten mit Kunstwerken (M4)

Erfahren 4 – Künstler kennenlernen (N2)

Die Schüler*innen lernen den Künstler Vincent Fournier und dessen Projekt Himmelsleiter kennen und formulieren weitere Fragen an den Künstler.

Material: Film M5

INTENSIVIEREN

Intensivieren 1 – Schreibgespräch (N2)

Die Schüler*innen führen ein Schreibgespräch darüber, was Kunst alles darf – und was nicht.

Material: vgl. M2

Intensivieren 2 – Kunst aufräumen (N1, N2)

Die Schüler*innen lernen das Projekt «Kunst aufräumen» von Urs Wehrli kennen, machen eine Bildbetrachtung von Original und aufgeräumtem Kunstwerk und versuchen sich darin, selber ein Kunstwerk aufzuräumen.

Material: 2 Bilder U. Wehrli, Vorlage (M6)

Intensivieren 3 – Bilderverbot (N1, N2)

Die Schüler*innen setzen sich mit dem Bilderverbot (Ex 20,2 – 5a) auseinander und sammeln Argumente, die für bzw. gegen die Darstellung Gottes sprechen.

Material: Text Ex 20 und Ex 23 (M7)

Intensivieren 4 – Himmel und Erde (N1, N2)

Die Schüler*innen lernen die Erzählung von Jakobs Traum (Jakobsleiter) kennen, situieren diese Geschichte interreligiös und erleben eine virtuelle Begehung der Himmelsleiter in der Kartause Ittingen oder des Opaions auf der Ottenegg bei Fischingen.

Material: Text Jakobsleiter (M8) Beschreibung Opaion (M09)

Intensivieren 5 – Bildstöcke (N2, N3)

Die Schüler*innen lernen die Frömmigkeit der Bildstöcke kennen, nehmen einen Einblick in das Kunstprojekt in Fischingen und gestalten ein pers. Bildstöckli.

Material: Bilder und Beschreibung Bildstöcke (M10)

Intensivieren 6 – Kirchenbesuch (N2)

Die Schüler*innen entdecken in einer Kirche die darin enthaltenen Kunstwerke und gestalten einen digitalen Kirchenführer via dem App actionbound.

Material: Anregungen für einen Kirchenbesuch s. 39 (M11)

ZEIGEN

Zeigen – Unser Kunstwerk (N3)

Die Schüler*innen erhalten den Auftrag, ein eigenes Kunstwerk zu schaffen (mit den vorgegebenen Materialien wie Ton, Karton, Wachsmalkreiden etc.)

Dazu erarbeiten sie sowohl eine Bildbeschreibung als auch eine kleine Dokumentation, die das Kunstwerk bezüglich seinem Religionsbezug situiert.

Material: je nach Art des Kunstwerkes selber besorgen

Das Kunstwerk kann allenfalls im Rahmen einer kleinen Vernissage im Schulhaus eingeweiht und vorgestellt werden.

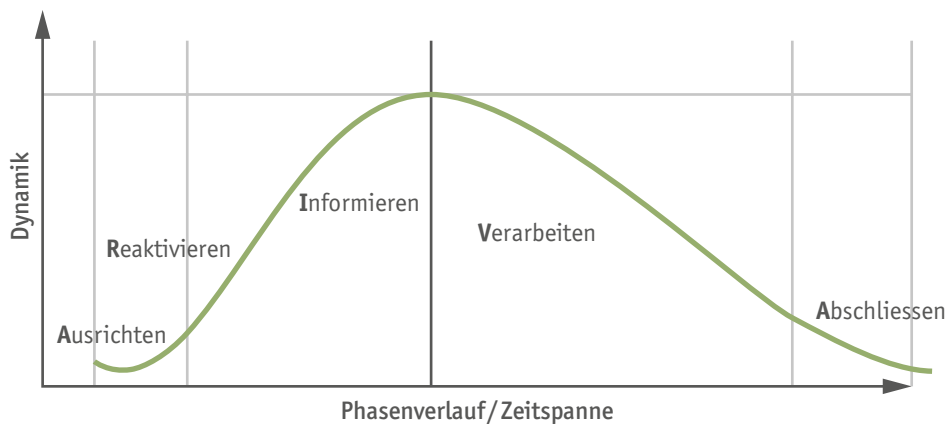
Für viele Schüler*innen ist die Auseinandersetzung mit (vor allem mit modernen) Kunstwerken neu und ungewohnt. Gerade dadurch können spannende Zugänge geschaffen werden, da sie aus einer unverdächtigen, lustvollen und kritischen Richtung kommen und Kunst immer radikal deutungsoffen ist. Dabei lassen sich die konfessionell verortbaren Aufgaben (Intensivieren 3) je nach Zusammensetzung der Klasse weglassen oder bewusst einbauen (und entsprechend kontextualisieren).

Die transreligiöse Ausrichtung des Aufgabensets kann anhand der Checkliste unter 5.6 überprüft werden.

5.3 Dramaturgie und Rhythmisierung

Didaktische Modelle wie EAG (**E**rwerben – **A**nwenden – **G**estalten) oder PADUA (**P**roblemdarstellung, **A**ufbau, **D**urcharbeiten, **U**eben, **A**nwenden) bilden die didaktische Grundstruktur, um eine Unterrichtseinheit zu strukturieren und für einen lernorientierten Grundrhythmus zu sorgen.

Dabei gilt es festzuhalten, dass es sich bei diesen Modellen nicht nur um eine didaktische Strukturierung handelt, sondern um das Gestalten des Unterrichtsflusses, welcher an die Energie der Beteiligten angepasst werden muss. Ebenso wie ein Theaterstück, ein Roman oder ein Spielfilm nicht nur einem Handlungsstrang entlangläuft, sondern auch eine Dramaturgie aufweist, gehorcht auch der Unterricht ähnlichen Gesetzen⁶. Die Dramaturgie führt ein Thema ein, entwickelt das Geschehen auf einen Höhepunkt hin und setzt Pausen. Dadurch wird die Dramaturgie zu einem emotional-energetischen Grundgerüst, welches das Lernen unterstützt und vorwärtsbringt. Das Rhythmisierungsmodell ergänzt dabei das Lernprozess-Modell (BEIZ oder LUKAS) und macht es in Bezug auf die Verlaufsplanung engmaschiger und konkreter (vgl. Anhang 2 – Verlaufsplanung).



Im Folgenden wird dazu das ARIVA Modell verwendet, welches seit vielen Jahren im kirchlichen Kontext bekannt ist und inzwischen als AVIVA Modell konsequent kompetenzorientiert durchdekliniert auch für den Volksschulkontext Eingang gefunden hat (vgl. Städeli et al. 2010). Da ARIVA in sich ebenfalls als Lernprozessmodell verstanden werden kann, erhält es in der Ergänzung zum übergeordneten Lernprozessmodell (BEIZ bzw. LUKAS) eine Zuspitzung und strukturiert entweder die Lektion oder verschmilzt in einem grösseren Zeitgefäss mit dem übergeordneten Lernprozessmodell und wird dabei ausschliesslich als Dramaturgie profiliert (vgl. Anhang 2 – Verlaufsplanung).

Das ARIVA Modell wurde in den letzten Jahren immer wieder akzentuiert und weiterentwickelt. Für den Religionsunterricht ist dabei zu beachten, dass es sich zumeist um einen Fachlehrpersonenunterricht handelt. Anders als bei Klassenlehrpersonen ist vor allem die Anfangsphase besonders verletzlich, da immer wieder ein Kontakt mit der Klasse hergestellt werden muss.

A = Ankommen / Ausrichten

Bei dieser Phase geht es um die Förderung des körperlichen und geistigen Ankommens und das Bündeln der Aufmerksamkeit. Dies kann auf drei Ebenen geschehen. Auf der (1) Beziehungsebene in einer Begrüssung oder einem Anfangsritual, auf der (2) inhaltlichen Ebene mit der Bekanntgabe der Ziele und des Ablaufs oder bereits mit der dramaturgischen Platzierung eines Lerngegenstandes sowie (3) mit der Verbindung zum Transzendenten bzw. Gott, durch ein Gebet oder eine Form der Kontemplation.

Das Ausrichten durch die Bekanntgabe der Ziele und des Ablaufs bildet dabei die Brücke zum nächsten Punkt, da dadurch bereits Ressourcen aktiviert werden und das Lernen in Gang kommt.

R = Ressourcen aktivieren / Re-Aktivieren von Vorwissen

Obwohl häufig als «Vorwissen aktivieren» bezeichnet, geht es dabei um mehr, da nicht nur das Wissen für den Kompetenzaufbau genutzt, sondern auch die anderen Kompetenzfacetten einbezogen werden sollen. Dabei soll bereits Vorhandenes mit Neuem verknüpft werden. Im Fokus stehen die Vorerfahrungen, Voreinstellungen und Haltungen der Schüler*innen, die sie einbringen oder sich bewusst machen können – sei das nun biografisch oder in Bezug auf die letzte(n) Lektion(en) verstanden.

I = Informieren / Inhalte erarbeiten

In der Phase des Informierens wird Neues in verständlichen Teilschritten bearbeitet und dabei an Vorhandenes angeknüpft. Die Lernenden eignen sich dabei entweder selbst Informationen an (kooperative Lernarrangements) oder sie werden informiert (instruktive Lernarrangements).

V = Verarbeiten / Vertiefen

Im nächsten Schritt geht es um die Verarbeitung der Informationen bzw. um die Vertiefung des Verständnisses durch Eigenaktivität der Lernenden. Dafür eignen sich praktische Übungen zum Herausarbeiten und Wiedergeben zentraler Elemente (Reproduktion), sowie das Analysieren, Vergleichen und der Transfer in andere Kontexte (Rekonstruktion).

A = Auswerten / Abschliessen

Die Lernenden schliessen jede Lerneinheit ab. Dabei werten sie im besten Fall ihren Lernprozess mithilfe der Lehrperson aus und rekapitulieren ihre Erkenntnisse. Das Ziel ist die Sicherung des Lerngewinns aufgrund der Lernzielsetzung. Spätestens am Schluss eines Aufgabensets werden die Schüler*innen zum Weitermachen motiviert – und zum Ausprobieren in ihrer eigenen Lebenswelt.

Ein Ausblick, ein Dank und allenfalls eine kleines Abschiedsritual (vgl. Ankommen / Ausrichten) runden jede einzelne Unterrichtseinheit ab.

Je nach Lernsetting bzw. Zeitgefäss (Lektion, Doppellektion oder längere Einheit) können sich dabei I- und V-Schritte wiederholen – oder wird in der Erfahrungs- bzw. Intensivierungsphase nach BEIZ ein Schwerpunkt in einen oder anderen gesetzt.

- 1 Alles weitere kann z. B. dem «Leitfaden Religionsunterricht» der beiden religionspädagogischen Fachstellen des Kantons Thurgau oder anderen didaktischen Planungsinstrumenten entnommen werden.
- 2 Eine gute Übersicht über die versch. Szenen findet sich unter www.jugendszenen.com
- 3 Wobei es auch nachvollziehbar und notwendig ist, Bildung unter ökonomischen Gesichtspunkten zu reflektieren und zu steuern. So haben Bund, Kantone und Gemeinden in der Schweiz laut Bundesamt für Statistik im Jahr 2017 rund 38.1 Milliarden Franken für Bildungszwecke ausgegeben. Das entspricht 17,6% der gesamten öffentlichen Ausgaben und 5,7% des Bruttoinlandprodukts. Die Bildungsausgaben pro Person in Ausbildung betrugen für die obligatorische Schulzeit CHF 21 293. Dass dabei auch ein Interesse für Steuerung und Kosteneffizienz besteht, versteht sich von selbst.
- 4 Das BEIZ Modell entstand innerhalb einer Arbeitsgruppe aus dem Netzwerk Katechese im Rahmen der Einführung des Lehrplans für den Religionsunterricht und die Katechese (LeRUKa). Einen guten Zugang zu diesen Aufgabensets bietet dabei der folgende Link: <https://www.reli.ch/mit-aufgabensets-arbeiten>
- 5 Die im Aufgabenset erwähnten Materialien sind online abrufbar unter www.reli.ch oder via Fachstelle Religionspädagogik Thurgau.
- 6 Den wohl am besten ausgebreiteten Entwurf einer Unterrichtsdramaturgie für den Religionsunterricht gibt es bei Hans Schmid (Die Kunst des Unterrichtens).

6 Bildungstheoretische Betrachtung

Mit dem seit 2015 inzwischen in allen Deutschschweizer Kantonen eingeführten Lehrplan 21 hat sich die Grundlage für den schulischen Religionsunterricht im Rahmen von NMG und ERG sowie für den kirchlichen Religionsunterricht grundsätzlich verändert. Für den Bereich der Volksschule existiert nun eine deutschschweizerisch verbindliche Grundlage, die allerorts umgesetzt werden muss – und nicht mehr unterschiedliche, stark divergierende kantonale Einzellösungen.

Davon wird auch der kirchliche Religionsunterricht profiliert, auf katholischer Seite verstärkt durch einen inzwischen ebenfalls vereinheitlichten deutschschweizerischen Lehrplan (LeRUKa). Profitieren können dabei beide Seiten, da es neue Synergien gibt: Die Volksschule kann auf das Knowhow der Religionslehrpersonen zurückgreifen und entscheidet sich in einigen Schulgemeinden (oder wie im Kanton Solothurn generell) dafür, den Religions-Teil innerhalb von ERG den Kirchen zu überlassen. Die Kirchen wiederum können sich darauf verlassen, dass die Schüler*innen auch in der Schule Kompetenzen im Bereich von Religionskultur und Kulturgeschichte erwerben. Gerade auch deshalb, weil nun Volksschule und Kirchen wieder stärker an einem Strick ziehen, ist ein gemeinsamer didaktischer Bezug wichtig.

6.1 Warum braucht es überhaupt Religionsunterricht?

Wenn wir heute über «den Religionsunterricht» sprechen, sind damit zumeist alternativ zwei Modelle gemeint: der bekenntnisunabhängige Unterricht der Volksschule (innerhalb von NMG oder ERG) oder der kirchlich verantwortete ökumenische oder konfessionelle Religionsunterricht am Lernort Schule.

Diese Unterscheidung ist nach der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht – zuerst in den einzelnen Kantonen und danach in der ganzen Schweiz – im ausgehenden 18. bzw. bis zum 19. Jahrhundert in den Folgen der Französischen Revolution und der Helvetik grundgelegt. In der Helvetischen Republik erfolgte ein Bruch mit dem religiösen Grundverständnis von Staat und Gesellschaft die allgemein betrachtet zur Religions- und Kultusfreiheit führte und spezifisch gesehen zu einer weitgehenden Entflechtung zwischen Schule und Kirchen, dies vor allem als Folge des Kulturkampfes im 19. Jh. (vgl. Wegenast, HLS)

Ein kleiner bildungsgeschichtlicher Exkurs

Um zu verstehen, was religionspädagogisch bedeutsam ist, müssen wir jedoch noch weiter in die Bildungsgeschichte zurückblenden. Bereits der Begriff «Bildung» selbst, der auf Gen 1,26 bzw. auf die Gottesebenbildlichkeit des Menschen zurückgeht und wohl von Meister Eckhart in die deutsche Sprache eingeführt wurde, lässt erkennen, dass damit mehr gemeint sein muss als eine verkappte Form der kirchlichen Sozialisierung, die Hinführung zu den Sakramenten oder eine Orientierung in biblischer Geschichte.

Grundsätzlich wurde die Frühphase der Bildung im europäischen Mittelalter durch die christlichen Klöster geprägt. In erster Linie ging es dabei natürlich um die Ausbildung der Mönche und Priester. Doch darüber hinaus sollten auch andere Menschen (selbstverständlich

gemäss der geltenden gesellschaftlichen Anerkennung – d.h. in der Folge natürlich Angehörige einer gewissen Oberschicht und nicht allgemein zugänglich) gebildet werden – um ein gottgefälliges Leben führen zu können.

Wenn man sich die wirkmächtigen Bildungstheorien des Mittelalters ansieht, steht ausser Frage, dass die Bildung als umfassende Hinführung zu einem ganzheitlichen (Arbeits- und Forschungs-) Leben zu verstehen ist. Dies sei exemplarisch an Cassiodor (485 – 580) sowie an Jan Amos Comenius (1592 – 1670) festgemacht. Beide markieren einen Übergang: Cassiodor von der Antike zum Mittelalter und Comenius vom Mittelalter zur Neuzeit.

Cassiodor vertritt in seiner Einführung in die geistlichen und weltlichen Wissenschaften das Anliegen einer umfassenden Wissenschaftskenntnis. Bildung soll «zum einen die festgefügte Ordnung der Heiligen Schriften, zum anderen Grundkenntnisse in den weltlichen Wissenschaften» (Cassiodor 2003, Bd 1, 95) vermitteln. Damit wendet er sich gegen eine stärker auf Frömmigkeit und Heiligenverehrung orientierte Bildung, wie sie von anderen Zeitgenossen propagiert wurde und steht in der Tradition einer klassischen Bildung. Cassiodor wurde damit zu einem der Wegbegründer der monistischen Bildungsoffensive.

Cassiodor, das soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, begründet sein umfassendes Bildungsideal wiederum bibeltheologisch bzw. offenbarungstheologisch, da «die Grundlagen der weltlichen Wissenschaften gleichsam wie Samenkörner ursprünglich in der Heiligen Schrift liegen» (Cassiodor 2003, Bd. 1, 103).

Comenius vertritt demgegenüber einen anthropologischen Ansatz. Es liegt in der Natur des Menschen, dass er fähig ist, alle Dinge zu erkennen, zu benennen und zu verstehen. Für Comenius geht es darum «omnes omnia omnino excoli», also «allen alles ganz» zu lehren. Der Grund dafür liegt im Potential des Menschen, das es zu verwirklichen gilt.

Aus der Gottesebenenbildlichkeit und der Berufung zur Heiligkeit «ergeben sich die angestammten Bedürfnisse des Menschen, nämlich dass er 1. aller Dinge kundig sein, 2. die Dinge und sich selber beherrsche, 3. sich und alles auf Gott zurückführe. Diese drei Bedürfnisse bezeichnen wir mit allgemein bekannten Worten als

1. gelehrte Bildung (eruditio)
2. Tugend oder Sittlichkeit (mores)
3. Frömmigkeit oder Religiosität (religio)» (Comenius 2007, 29)

Sowohl Cassiodor als auch Comenius zeigen exemplarisch, dass es der christlichen Bildung grundsätzlich um einen umfassenden Ansatz gegangen ist – und die Reduktionen auf einen Teilbereich einen Verlust darstellen würde. Dass die Kirche einen ganzheitlichen Bildungsansatz pflegt(e) und die staatliche Bildung aus der kirchlichen Bildung entsprang, lässt sich aber auch beispielsweise daran zeigen, dass die Kirche bis ins 19. Jahrhundert die Aufsicht über die Schule innehatte und die Pfarrer eine Aufsichtsfunktion über die Lehrer ausübten sowie Lehrmittel verfassten oder genehmigten (vgl. Aubry 2020).

Die moderne, subjektorientierte Grundlage der Religionspädagogik fusst zwar auf dem oben eingeführten umfassenden Bildungsverständnis, das sich weit zurückverfolgen lässt. Geprägt wurde sie letztendlich jedoch von zwei Strömungen. Einerseits von der Reformkatechetik im

ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, die sich wiederum in Abhängigkeit von der gleichzeitig auftretenden Reformpädagogik entwickelte. Und andererseits durch die anthropologische und subjektorientierte Wende im 2. Vatikanischen Konzil und darin vor allem durch die Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* von 1965. Für die katholische (und in der Reformkatechetik auch für die evangelischen Kirchen) wurde hier begründet, was heute noch das Fundament des Lehr- und Lernverständnisses darstellt.

Durch die fachspezifische Ausdifferenzierung der Schule im 19. und vor allem im 20. Jahrhundert ist vieles eines ganzheitlichen (kirchlichen) Bildungsverständnisses im Lehrplan der Volksschule abgedeckt. Inzwischen sind sogar Erziehungsteile zur Schule diffundiert, die noch vor wenigen Jahrzehnten der Familie vorbehalten waren – insbesondere im Umfeld der überfachlichen Kompetenzen und der beruflichen Orientierung. Infolge der Religionsfreiheit (Art. 15 BV) wurde jedoch die persönliche Religiosität bzw. Spiritualität weitgehend aus der Schule ausgeblendet – bzw. vollständig den Kirchen und Religionsgemeinschaften übertragen.

6.2 Religionsunterricht heute – Ziele und Ausrichtung

Worum geht es also im Religionsunterricht? Die Antwort auf diese Frage kann sowohl für den kirchlichen als auch für den staatlichen Unterricht nur aus dem Ziel der ganzen Bildung geschlossen werden: Kurz, allgemein und pauschal ausgedrückt geht es darum, ein Mensch zu werden – bzw. zu sein –, der seine Potentiale ausschöpft. Religionsunterricht zu machen, damit die Schüler*innen die kulturell vorherrschenden Glaubensgrundlagen (z. B. die Bibel) richtig interpretieren oder an einer Glaubensgemeinschaft partizipieren können, greift zu kurz. Der kirchliche Religionsunterricht leistet ebenso wie der staatliche Unterricht einen Teil an einer umfassenden, bzw. einer staatsbürgerlichen Bildung. So nimmt auch das Allgemeine Direktorium für die Katechese, einer der Grundlagen für den katholischen Religionsunterricht, genau diese Haltung ein:

«Dort, wo er [der Religionsunterricht D.R.] durchgeführt wird, ist er ein Dienst am Menschen und wertvoller Beitrag zur schulischen Erziehung. «Die religiöse Dimension gehört in der Tat zum Wesen des kulturellen Faktors, sie trägt zur ganzheitlichen Bildung der Person bei und gestattet es, das Wissen in Lebensweisheit umzuwandeln.» Eltern und Schüler haben Anspruch auf eine vollständige Ausbildung, zumal die Religion eine Dimension der Existenz darstellt und in einem Kontext wie der Schule, die eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung anbietet, nicht vernachlässigt werden darf. Der katholische Religionsunterricht hat in diesem Sinne einen grossen erzieherischen Wert und dient der Weiterentwicklung der Gesellschaft.» (Allgemeines Direktorium für die Katechese 2020, Nr. 314)

Dabei wird der kirchliche Religionsunterricht sogar stark aus der Perspektive der Volksschule betrachtet, denn:

«Als Schulfach muss der katholische Religionsunterricht mit derselben Systematik und Strenge wie andere Fächer erteilt werden, da Improvisieren gerade in diesem Bereich schädlich und abzulehnen ist. Es ist geboten, seine Ziele in Übereinstimmung mit der

schulischen Einrichtung zu erreichen. In Bezug auf andere Fächer ist der katholische Religionsunterricht insbesondere in dieser Zeit, in der sich Positionen leicht so verschärfen, dass sie in gewaltsame ideologische Auseinandersetzungen münden, dazu gerufen, die Bereitschaft zu einem respektvollen und offenen Dialog reifen zu lassen.» (Allgemeines Direktorium für die Katechese 2020, Nr. 314)

In Bezug auf Ziele und Ausrichtung des Religionsunterrichts im engeren Sinn sind Volksschule und Kirchen also gar nicht so weit auseinander. Für die Volksschule enthält die Einführung in den Bereich ERG die folgende Grundlegung:

«In der Perspektive Ethik, Religionen, Gemeinschaft entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen für das Leben mit verschiedenen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen. In einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft gilt es, eine eigene Identität zu finden, Toleranz zu üben und zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Dazu denken Schülerinnen und Schüler über menschliche Grunderfahrungen nach und gewinnen ein Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze. Sie begegnen religiösen Traditionen und Vorstellungen und lernen mit weltanschaulicher Vielfalt und kulturellem Erbe respektvoll und selbstbewusst umzugehen. Dies trägt zur Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft bei. Es handelt sich dabei um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften. Die Schülerinnen und Schüler erproben Möglichkeiten, das Zusammenleben zu gestalten und soziale Herausforderungen zu bewältigen, und werden zu eigenständiger Lebensgestaltung und verantwortlicher Teilhabe an der Gemeinschaft ermutigt.» (Lehrplan TG, Einleitendes Kapitel NMG, Bedeutung und Zielsetzungen, 232)

Für den katholischen Religionsunterricht in der Deutschschweiz können Ziele ergänzend zu dem oben erwähnten Allgemeinen Direktorium auch aus dem Leitbild Katechese im Kulturwandel¹ abgeleitet werden.

«Konkret geschieht Katechese [zu dem hier auch der Religionsunterricht zählt, D.R.], wenn Frauen und Männer, Mädchen und Buben lernen, das eigene Leben im Licht des christlichen Glaubens zu deuten und zu vertiefen. Sie beziehen biblische Erfahrungen und Verheissungen sowie überliefert Glaubensaussagen auf die eigene Existenz und öffnen sich auf diesem Weg dem Offenbarungsgeschehen.»

Der Leitsatz 8 des Leitbildes Katechese im Kulturwandel stellt den kirchlich verantworteten Religionsunterricht ebenfalls in den Kontext des schulischen Auftrages und betont den inneren Zusammenhang beider Bildungsanliegen:

«Für die Schule kann kirchlich verantworteter Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie zur Schulkultur leisten.»

Der Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen definiert die folgenden allgemeinen Bildungsziele für den Bereich Religion:

Der Unterricht im Fach Religion fördert die Fähigkeit, religiöse Phänomene als wesentliche Dimensionen des Menschen in seiner individuellen und sozialen Existenz wahrzunehmen und sie zu verstehen. Er weckt die Bereitschaft, sich mit fremden Religionen und ihren Welt- und Lebensdeutungen auseinanderzusetzen und sie als Teile einer pluralistischen Weltkultur zu akzeptieren. Er erschliesst die religiöse Symbolsprache in ihren vielfältigen Erscheinungsformen (Erleben, Vorstellungen, Riten, Traditionen, Texte, Gegenstände usw.) und verbindet sie mit rationalem Denken und verantwortlichem Handeln. Er vergegenwärtigt und erklärt die religiösen Überlieferungen und Institutionen, die in unserem Kulturkreis vor allem in christlicher, aber auch in nichtchristlicher Gestalt wirksam sind. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern kritisch den Beitrag der Religion und des christlichen Glaubens zur Erschliessung der Wert- und Normprobleme im eigenen Leben und in der Gesellschaft. Er hilft den Jugendlichen, ihre religiöse Sozialisation, die sehr verschieden sein kann, zu klären, Vorurteile aufzuarbeiten und eine eigene Stellungnahme zu Religion und Glauben zu verantworten. (Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994)

Damit wird der Eindruck noch einmal bestärkt, dass vom selben Bildungsverständnis ausgegangen wird und dass die Bildungsziele der Mittelschulen in einem hohen Mass mit den bereits genannten Zielen der Volksschule zusammenhängen und an jene der Kirchen angeschlossen sind. Beides ist einerseits dem Lehrplanprozess geschuldet, der in einem hohen Mass dialogisch erfolgt ist, sowie andererseits der gemeinsamen christlich-humanistischen Basis, die darin umgesetzt wird.

Es gilt also festzuhalten: Die beiden Bildungsträger Schule und Kirche(n) sind subjektorientiert ausgerichtet und stellen die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum.

Der erste Schritt dazu ist jener hin zum Subjekt, also zur/zum konkreten Lernende*n, denn «[w]ie das Absolute gedacht und/oder erfahren wird, ist vielfältig und kann nur vom Einzelnen her näher bestimmt werden. [...] Der Bezug der Fragen ist personaler, bescheidener und situativ-pragmatischer geworden, sodass in erster Linie der private Rahmen und die personalen Beziehungen zum Ort für die Fragen und deren kohärenten Beantwortungen werden.» (König 2013, 167)

Diese subjektorientierte Wende korrespondiert mit den weiter oben eingeführten transreligiösen Postulaten. Von diesem Punkt her lässt sich ebenfalls skizzieren, welche Aufgaben und Ziele der Religionsunterricht zu erfüllen hat – bzw. welche Kompetenzen damit verbunden sind, wie im Kapitel «Begründung des Religionsunterrichts» gezeigt wird und bereits im folgenden Zitat aufscheint:

«Die Aufgabe des Religiositätsunterrichts besteht darin, die eigene Religiosität oder Positionen von religiöser Relevanz zu entdecken, sie in ihren zugrundeliegenden Erfahrungen benennbar und damit dialogfähig zu machen, sie im Gegenüber zu anderen Religiositätsstilen zu vertiefen und ihre praktischen Konsequenzen zu erproben.» (König 2013, 167f.)

6.3 Religionsunterricht und Katechese

Innerhalb des kirchlichen Diskurses gibt es eine Diskussion zur Verwendung der grundlegenden Fachbegriffe «Religionspädagogik» und «Katechese». Bis heute ist es jedoch noch nicht gelungen, diese einheitlich zu verwenden. Wenn auch zuvor anders geprägt, ist es seit rund zwanzig Jahren etabliert, nicht (mehr) Katechese als Überbegriff zu verwenden, sondern Religionspädagogik:

«Religionspädagogik beschäftigt sich mit religiösen Lern- und Sozialisationsprozessen im weitesten Sinne; Katechese ist darin ein wesentlicher, aber nicht der einzige Bereich, wo diese stattfinden können.»

Traditionell unterscheidet man in der Religionspädagogik drei Lernorte: Familie, Schule, Gemeinde / Kirche, neuerdings auch Medien / Kultur. Da sich die einzelnen Bereiche oder Lernorte überschneiden können, und trotzdem ein spezifisches Profil haben, schlage ich vor, drei religionspädagogische Funktionen zu unterscheiden: die katechetische, die bildungsorientierte und die diakonische. Jeder Lernort ist schwerpunktmässig einer der Funktionen zugeordnet, kann aber auch die anderen «mit bedienen».» (Jakobs 2010, 25)

Die Katechese im engeren Sinn wird darin wie folgt umschrieben:

«Die katechetische Funktion führt in Leben und Glauben der Gemeinde ein – Ziel ist die religiöse Sozialisation. Im Prozess der religiösen Sozialisation werden die Grundinhalte des Glaubens vermittelt, religiöse Praxis eingeübt, wie zum Beispiel Beten, Teilnahme an der Liturgie oder das Vertrautwerden mit christlichem Handeln.» (ebd.)

Innerhalb der kirchlichen Struktur ist es aber noch weit verbreitet, die Katechese (aus dem griechischen «katechein» als «entgegentönen, mitteilen, unterweisen» verstanden) grundsätzlich zu verstehen und den Religionsunterricht unterzuordnen:

«Im weiteren Sinn meint Katechese jegliche Art von Glaubensverkündigung und richtet sich auf alle Lebensalter aus. Im engeren Sinn drückt sie Lehr- und Lernsituationen zur Glaubensunterweisung aus. Ein Teil davon ist der kirchlich erteilte und verantwortete Religionsunterricht an der Schule. Dieser leistet einen wichtigen Beitrag zum Bildungs- und Erziehungsauftrag sowie zur Schulkultur. Kirchlich verantworteter Religionsunterricht dient der Vermittlung eines ganzheitlichen Glaubenswissens.»²

Unabhängig von der Autorenschaft wird in den meisten zeitgenössischen religionspädagogischen Texten zumindest zwischen Religionsunterricht (der wiederum entweder am Lernort Schule stattfindet – oder wie in den Kantonen Zürich und Bern auch am Lernort Pfarrei beheimatet sein kann) und Katechese unterschieden und insofern vorausgesetzt, dass die Katechese nicht (mehr) als Überbegriff verwendet werden sollte.

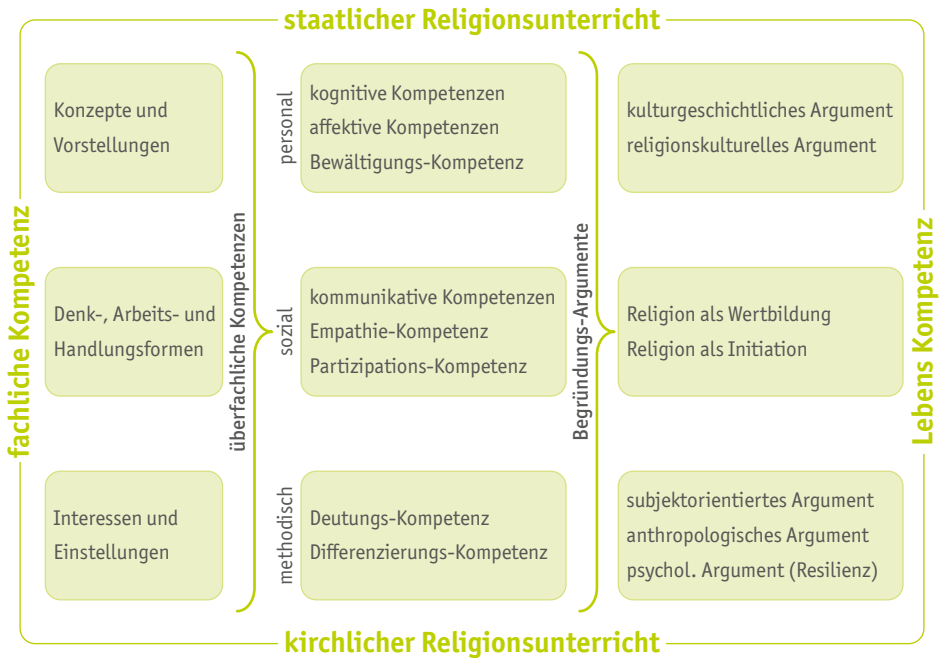
An vielen Orten hat sich auch eingebürgert, für den Lernort Schule den Begriff Religionsunterricht zu verwenden und für den Lernort Pfarrei den Begriff Katechese. Hierbei stellt sich jedoch das Problem, dass die beiden Formen unterschiedliche Ansätze und Ziele verfolgen und keinesfalls als deckungsgleich verstanden werden dürfen.

Im Kanton Thurgau finden noch 77% des katholischen Religionsunterrichts im schulischen Kontext statt (Lernort Schule) und nur 23% in der Pfarrei bzw. Kirchgemeinde (Lernort Pfarrei).³ Demgegenüber findet bspw. in den Kantonen Bern und Zürich der konfessionelle Unterricht fast gänzlich ausserhalb der Schule und nur in Ausnahmefällen in den Räumen der Schule statt.

6.4 Begründung des Religionsunterrichts

Die Begründungsargumente für den kirchlichen Religionsunterricht sind vielfältig – und je nach Autor*in und Kontext auch unterschiedlicher Provenienz. Nach den oben genannten historischen Entwicklungen und kirchlichen Grundlagen kommen nun weitere systematische Argumente in den Blick. Belastbar sind dabei neben den allgemein akzeptierten kulturgeschichtlichen und religionskulturellen Argumenten auch anthropologische und psychologische, insbes. mit einer guten Studienlage beispielsweise zur Resilienz-Steigerung (vgl. Bucher 2007) – sowie zunehmend kommunikative, soziale und gesellschaftliche Argumente, die in einer globalisierten Welt wichtiger werden. In neuerer Zeit hat z. B. der deutsche Soziologe Hartmut Rosa mit dem Begriff der «Resonanz» ein überzeugendes Konzept vorgelegt, Religion als Ort der Resonanz zwischen Menschen und der Welt zu verstehen (Vgl. Rosa, 2016).

Die folgende Grafik stellt den Versuch dar, die zentralen Begründungsargumente für den Religionsunterricht mit den (notwendigen bzw. angestrebten) Kompetenzen der Religionslehrperson sowie der Schüler*innen und den Kompetenzfacetten im Lehrplan in Verbindung zu setzen.⁴



Von der Schule her (also aus einer staatlichen Perspektive) lässt sich der Religionsunterricht kulturgeschichtlich, religionskulturell, anthropologisch, sozial und politisch begründen. Neben der bereits erwähnten historischen und anthropologischen Begründung lässt sich strukturell festhalten, dass eine religiöse Perspektive oftmals (wie auch in der Präambel der Bundesverfassung) in den Rechtsgrundlagen der Volksschule enthalten sind, wie der §2 des Gesetzes über die Volksschule aus dem Kanton Thurgau zeigt:

«Die Volksschule fördert die geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten der Kinder. In Ergänzung zum Erziehungsauftrag der Eltern erzieht sie die Kinder nach christlichen Grundsätzen und demokratischen Werten zu selbständigen, leistungsfähigen Persönlichkeiten und zu Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt.»

In letzter Zeit, insbesondere wenn es um die allfällige öffentlich-rechtliche Anerkennung von weiteren Religionsgemeinschaften wie bspw. des Islam geht, wird gerne auch die politische Dimension betont. Dies war jedoch bereits vor rund 150 Jahren bei der Gründung der modernen staatlichen Strukturen so, wie Carla Aubry am Beispiel des Kantons Thurgau aufzeigt: «Der Nutzen des Religionsunterrichts für den neuen Staat war dessen Einbindung in die staatsbürgerliche Schulung» (Aubry 2020, 55). Religion als Teil des Staates und der Gesellschaft wird durch die Einbindung in die Schule einerseits als (Bildungs-)Ressource genutzt – und andererseits in erzieherischer Hinsicht auch unter einer gewissen Kontrolle unterworfen.

Auch aus kirchlicher Sicht lässt sich mit Blick auf die Diskussion um religiöse Diffusion oder Entkirchlichung die Frage stellen, worin genau das Problem besteht, wenn sich Menschen von den Kirchen (als Institutionen verstanden) entfernen. Sofern diese Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen eine lebendige Gottesbeziehung (oder anders gesagt einen Transzendenzbezug) in neuen Kontexten leben, scheint doch vieles richtig zu sein, denn das Ziel der religiösen Erziehung sollte **der freie, erfüllte, glückliche (bzw. selige), sich in Beziehung erfahrende Mensch** sein. Notwendig für einen solchen erfüllten Zustand des Glücks sind wiederum Liebe (das in Beziehung sein), Gerechtigkeit und Solidarität. Der Kontext, von dem das Ziel abgeleitet wird, ist ein *esse coram deo* (oder dem, was über unser Menschsein hinaus geht). Zum theologischen Glücksbegriff und dessen Verbindung zu genuin christlichen Termini (wie selig) hat der Theologe Jörg Lauster einen grundsätzlichen Beitrag geleistet.

Lauster sieht das Glück als Transzendenzseinbruch, als «Befreiung von sich selbst durch die Berührung mit der letzten Wirklichkeit» (Lauster 2004, 34), bzw. erkennt im Glück ein Moment der Gotteserfahrung: «Einem religiösen Verständnis zufolge begegnet der Mensch vielmehr im Glück einem Überschuss an Wirklichkeit und einem Mehrwert des Lebens, der ihn ahnen lässt, dass dieses Glück nicht nur von dieser Welt ist.» (ebd. 190)

6.5 Vergleich der Lehrpläne

Der Lehrplan der Volksschule (Lehrplan 21) und die Lehrpläne der Kirchen⁵ operieren seit kurzem mit ähnlichen – und teilweise übertragbaren – Kompetenzbereichen.

ERG		LeRUKa
Existentielle Grunderfahrungen reflektieren	<i>Vier der Kompetenzbereiche beider Lehrpläne stehen in einem hohen Mass miteinander in Verbindung und können gegenseitig als Ressourcen genutzt werden.</i>	Identität entwickeln Sich in der eigenen Widersprüchlichkeit wahrnehmen und den Suchprozess der eigenen Identität aktiv gestalten.
Spuren und Einfluss von Religionen in Kultur und Gesellschaft erkennen		Ausdrucksfähigkeit entwickeln Religiöse Ausdrucksweise in Tradition und Gegenwart kritisch hinterfragen und eigene Ausdrucksformen finden.
Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten		Werte vertreten Die eigenen Wertvorstellungen reflektieren und für sie eintreten.
Ich und die Gemeinschaft – Leben und Zusammenleben gestalten		Gemeinschaft aufbauen Die eigene Position im Spannungsfeld von Bekanntem und Unbekanntem aushalten und sich konstruktiv einbringen.
Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen (im Kompetenzaufbau vor dem Bereich Gemeinschaft)	<i>Während der konf. Lehrplan in eine persönliche (konf. geprägte) Spiritualität einführt, regt der LP21 zur Auseinandersetzung mit versch. Traditionen, Praxen und Überzeugungen an.</i>	Spiritualität leben Sich in spirituellen Angeboten des Christentums orientieren und daraus auswählen.
	<i>Der Bereich des Feierns ist im staatlichen Unterricht aufgr. der Glaubens- und Gewissensfreiheit ausgenommen und gehört auch im kirchlichen Unterricht nicht an den Lernort Schule (sondern in die Pfarrei/ Kirchgemeinde)</i>	Glauben Feiern Liturgische Feiern als persönliches und gemeinschaftliches Beziehungsgeschehen mit Gott erleben und tätig mitfeiern.

Selbstverständlich sind die einzelnen Kompetenzen (in der obenstehenden Gegenüberstellung sind nur die Kompetenzbereiche, nicht aber die einzelnen Kompetenzen enthalten, vgl. dazu mit der Synopse unter Anhang 1) der unterschiedlichen Lehrpläne nicht identisch – doch auch der Lehrplan der Kirchen ist für den konfessionellen Religionsunterricht am Lernort Schule auf einen subjekt- bzw. bildungsorientierten Unterricht ausgerichtet. Für eine darüber hinausführende Beheimatung in einer konkreten Glaubensgemeinschaft (bzw. Pfarrei) ist auf andere «Lernorte des Glaubens» wie Familie und Pfarrei verwiesen⁶. Darüber hinaus ist der Vergleich mit den Bildungslandschaften⁷ und der Theorie einer formalen, non-formalen und informellen Bildung⁸ hilfreich.

Über den Zyklus 3 (Sek I) hinaus ist auch die Anschlussfähigkeit an den Lehrplan der Mitteschulen gewährleistet (Sek II). Die Synopse im Anhang 1 weist dies für den Fachbereich Religion im engeren Sinn aus. Jedoch auch in den Querverweisen zu Physik, Griechisch und Geschichte sowie in den allgemeinen Hinweisen zum «transdisziplinären Zugang» wird sichtbar, dass Religion in Verbindung mit den verschiedenen Kompetenzbereichen und mit den übrigen Fachbereichen zu verstehen ist, denn «[d]er Unterricht im Fach Religion fördert die Fähigkeit, religiöse Phänomene als wesentliche Dimensionen des Menschen in seiner individuellen und sozialen Dimension wahrzunehmen und zu verstehen» (Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994)

- 1 Das Leitbild Katechese im Kulturwandel wurde 2009 von der Deutschschweizerischen Ordinarienkonferenz (DOK) verabschiedet und stellt – zusammen mit dem Lehrplan für den Religionsunterricht und die Katechese (LeRUKa) – die Grundlage der Arbeit des Netzwerks Katechese dar.
- 2 Webseite des Bistums Basel, <http://www.bistum-basel.ch/de/Navigation1/Pastoral/Verkündigung/Verkündigung.html>, abgerufen am 07.06.2020
- 3 Repräsentative Umfrage der Fachstelle Katechese Thurgau im Schuljahr 2012 / 13. Die im Jahr 2018 erstellte Umfrage befragte die Religionslehrpersonen danach, an welchen Lernorten sie unterrichten und ergab 37,6% (auch) am Lernort Pfarrei und 59.5% (auch) am Lernort Schule unterrichten. Da aber nicht alle Lektionen einzeln erfasst wurden, ist die Zahl nicht als Anteil der Lektionen am entsprechenden Lernort aussagekräftig.
- 4 Ein alternatives Kompetenzmodell, das mit dem hier vorgestellten weitgehend in Übereinstimmung gebracht werden kann, ist jenes von Ulrich Hemel (Vgl. Hemel 1988, 674)
- 5 Für die katholische Kirche wurde 2017 durch das Netzwerk Katechese und die DOK ein Rahmenlehrplan (LeRUKa) erlassen, der inzwischen auf die Bedürfnisse der einzelnen Kantone und teilweise ökumenisch (BS, BL, GR, SO, TG, ZG) angepasst wurde.
- 6 Als Lernorte werden klassischerweise die folgenden «Bildungsorte» verstanden: Schule, Familie, Pfarrei, Öffentlichkeit / Medien
- 7 Das nationale Projekt wurde von der Jacobs Foundation lanciert und wird heute von der Stiftung éducation21 weitergeführt.
- 8 Diese Diskussion ist seit den 1990er Jahren im pädagogischen Kontext aufgekommen und reflektiert das Lehren und Lernen in unterschiedlichen Kontexten, zu denen (informelle) Bildungsorte wie Jugendarbeit, Sport oder das Vereinswesen gehören.

7 Rituale, Übungen und Feiern transreligiös gestalten

Es mag auf den ersten Blick befremden, wenn in einer religionspädagogischen Fachdidaktik ein Teil zur Gestaltung von Ritualen, Übungen und Feiern geschrieben steht – doch es ist aus zwei Gründen notwendig. Einerseits – und darauf hat nicht zuletzt der britisch-schweizerische Philosoph Alain de Botton (ein Atheist mit einer grossen Wertschätzung den Einsichten und Erfahrungen von Religionen gegenüber) hingewiesen – laufen die etablierten Bildungsinstitutionen Gefahr, Bildung einseitig von einer Wissensgesellschaft her zu verstehen (vgl. de Botton 2013). Doch de Botton wie auch Peter Sloterdijk (vgl. Sloterdijk 2009) betonen, dass das Üben im Sinne einer meditativen Disziplin ein wichtiges Gut darstellt, welches es zu Pflegen und zu kultivieren gilt. Insofern ist es unerlässlich, dass die Schüler*innen mit Formen von entsprechenden Übungswegen in Kontakt kommen. Diese müssen nicht (oder nicht immer) im Kontext einer religiösen Praxis stehen. Aber es reicht auf jeden Fall nicht, solche Übungswege nur von aussen wahrzunehmen, sondern es ist notwendig, eine Selbsterfahrung zu machen und sich auf einen – vielleicht auch nur kurzen – Übungsweg zu machen (z. B. mit einer Stilleübung).

Andererseits wird es auch im schulischen Kontext immer wieder zu Situationen kommen, welche Reaktionen und Rituale bedürfen, für die in den Religionen über Jahrhunderte angemessene und bewährte Formen entstanden sind. Ein Todesfall im Umfeld der Schule, die Hochzeit einer Lehrperson oder Beginn und Ende einer Schulstufe (Primar-, Sekundar-) sind so grundlegende, existenzielle Erfahrungen mit einem enormen (Lern-) Potential, dass sie einer angemessenen Form der Feier bedürfen. Damit eines gleich klar und deutlich gesagt wird: es geht nicht darum, bei solchen Gelegenheiten ein religiöses Standardritual oder einen Gottesdienst abzuhalten. Vielmehr braucht es situativ angemessene Formen – und dafür sensible und qualifizierte Personen. Zudem ist die Trennung von säkularen (und somit vermeintlich unproblematischen) und religiösen (und damit unangebrachten) Feiern nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick scheint, dies sei an zwei Beispielen kurz skizziert:

- › Für Angehörige der Zeugen Jehovas ist es von ihrem Glauben her untersagt, an einer Geburtstagsfeier teilzunehmen.
- › Krippenspiele oder Weihnachtsanlässe gehören an der Primarschule zum Jahresprogramm und sind Teil der obligatorischen Veranstaltungen.

Es ist für die meisten wohl selbstverständlich, dass gerade Feiern wie Geburtstag oder Weihnachten und Ostern so fest in unserer Gesellschaft verankert sind, dass sie auch zum Schulalltag gehören. Deshalb gilt es angemessene Formen zu finden, wie sie gefeiert werden können, ohne jemanden auszugrenzen – bzw. die Möglichkeit lassen, sich davon ohne Ausgrenzung oder Stigmatisierung fernzuhalten.

Die Dimension des Feierns stellt zudem einen der zentralen Erfahrungsorte der interreligiösen Begegnung dar – ein Ort der Kompetenzentwicklung im Bereich von Religion also. Dass das gemeinsame Feiern einen Vollzug im Bereich des schulischen Angebotes darstellt, wird notabene höchst kontrovers diskutiert. An dieser Stelle möchte ich mit Hans Mendl und Mirjam Zimmermann zwei Exponenten kurz herausgreifen. Zimmermann hält hierzu dezidiert fest: «die Feier am Lernort Schule [...] kann keine Lösung sein.» (Zimmermann 2015, 45) Einerseits ist sie der Meinung, dass in solchen Feiern zumeist lediglich um organisatorische

Abläufe geht – und andererseits deutet ihrer Meinung nach die Option von positiven und bereichernden Erfahrungen «eher auf praxisfernen Idealismus hin» (ebd.).

Demgegenüber geht Mendl davon aus, «dass Liturgie und liturgisches Handeln nicht fern vom Leben stehen, sondern in vielfältiger Weise mit dem Leben in Verbindung gebracht werden können» und aus diesem Grund nicht vollständig aus dem Religionsunterricht ausgeklammert werden können (Mendl 2008, 185). Für die Frage, ob Rituale und Feiern auch im Kontext der Volksschule einen Platz haben können, braucht es viel Fingerspitzengefühl – und gibt es keine Rezeptantworten. Doch insbesondere die positiven Erfahrungen mit Schuleröffnungs- oder -schlussfeiern und die Gestaltung von Krisensituationen sind ein Indiz dafür, dass das Unterfangen durchaus gelingen kann (und das zweite Beispiel zeigt sogar die Notwendigkeit auf, dass es notwendige Feiern in einem schulischen Kontext gibt).

7.1 Beten im Religionsunterricht

Davon ausgehend, dass ein dialogisch-transzendenzorientiertes Verhältnis eine Beziehung zu einer Realität darstellt, die über unsere eigene Subjektivität hinausweist und insofern eine grundlegende menschliche Kommunikationsform darstellt, ist das, was wir hier als Gebet bezeichnen, ein fundamentales und zentrales religiöses Geschehen über alle Religionen hinweg. Anders gesagt lässt sich Religion wohl nicht verstehen, wenn dieses dialogische Verhältnis (das Gebet) nicht erfahrbar gemacht werden kann. Die Herausforderung dabei ist nun, wie die Glaubens- und Gewissensfreiheit, Bundesverfassung Art. 15, (die im Übrigen auch im konfessionellen Religionsunterricht und in der Katechese gewährleistet werden muss) gewahrt bleiben kann, wenn im schulischen Religionsunterricht gebetet wird. Grundsätzlich gilt es festzuhalten, dass es weder für den schulischen, konfessionellen oder ökumenischen Unterricht um eine Art der Re-Katechetisierung des Unterrichts gehen soll. Vielmehr geht es auch hier darum, von einer fundamentalen religiösen Praxis für das eigene Leben zu lernen, bzw. dadurch Kompetenzen zu erwerben.

Hans Mendel, der sich seit vielen Jahren mit der Frage des Praktizierens im Unterricht bzw. mit dem performativen Lernen auseinandersetzt nennt einige Kriterien, die es a) zu berücksichtigen gilt und die b) sowohl den Kontext berücksichtigen als auch die Dignität des Inhaltes ernst nehmen und die beteiligten Personen schützen (Mendl / Peters 2020).

«Kontextualisierung der religiösen Sprechhandlung»

Gebete sollen dort eingesetzt werden, wo sie für den Unterricht sinnvoll, bzw. für das Verständnis und den Kompetenzerwerb notwendig sind.

«Subjektive Bedeutungszuweisung»

Ob ein Gebet sprechakt-theoretisch als Gebet verstanden wird oder als andere Form eines gesprochenen Textes bleibt den Schüler*innen überlassen. Jede*r Schüler*in entscheidet selbst (vgl. Konstruktivismus), was im Moment des Betens geschieht (ich bete, ich lese einen Text, ich fühle mich in etwas hinein etc.)

«Klärung der unterschiedlichen Verhaltensmodi»

Mit welcher Haltung einem Gebet bzw. Text begegnet werden soll, kann mit den Schüler*innen geklärt werden. Wie nahe sich jemand auf das Gebet einlässt, wie stark sich jemand bspw. mit einem Psalm identifiziert, bleibt jede*r selber überlassen. Beate Peters führt die Möglichkeit einer «Verfremdung durch Perspektivenübernahme» ein (ebd.). Ein Psalm kann dann aus der Perspektive des Psalmdichters (mit-)gebetet oder ein Dankesleid aus der Perspektive der befreiten Hebräer im Umfeld von Mose und Mirjam gesungen werden.

«Offenheit für das bleibend Unverfügbare»

Es liegt weder in der didaktischen Planung noch der moderierenden Kraft der Lehrperson, ob etwas wirksam oder nachhaltig wird. Auch und gerade bei religiösen Vollzügen und beim Gebet.

«Verschränkung von Vorbereitung – Erleben – Reflexion»

Der didaktische Rahmen der Schule ermöglicht die Einbettung des Erlebens in eine Hinführung einerseits und eine individuelle und gemeinsame (s. kooperatives Lernen) Reflexion andererseits. Dadurch kann das Erlebte im Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzen eingeordnet und verankert werden.

7.2 Grundlagen für transreligiöse Rituale und Feiern

Bezüglich der konkreten Form und Gestaltung von Ritualen und Feiern gibt es verschiedene Modelle bzw. Herangehensweisen, die dazu in Betracht gezogen werden können. Eine entsprechende Typologie (vgl. Arnold 2006) wird nachfolgend mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen beschrieben – und auf eine transreligiöse Variante hingeführt. Was sich letztendlich umsetzen lässt, ist in erster Linie von dem spezifischen Kontext und den beteiligten Menschen abhängig. Es soll hier nicht darum gehen, das transreligiöse Modell des Feierns als Ideal zu propagieren, sondern zu situieren und in andere Formen einzubetten.

Liturgische Gastfreundschaft

Liturgische Gastfreundschaft meint, dass eine religiöse Gruppe eine Feier in ihrem üblichen Ritus vorbereitet und anbietet, zu der jedoch auch andere Religionsangehörige eingeladen sind. Daraus resultiert ein Modell der Begegnung, bei der die spezifischen Eigenheiten, das Profil einer Feier, erhalten bleiben und auch die Differenzen zwischen den sich begegnenden Religionen nicht aufgehoben werden. Vor allem vom Gast sind Kompromisse gefordert, da sich dieser nur teilweise heimisch fühlen und nicht alles verstehen wird – oder mitmachen kann. Vereinfacht gesagt ist der Gast also innerhalb einer religiösen Handlung mehr ein Zuschauer als ein Handelnder. Häufig wird die liturgische Gastfreundschaft gegenseitig praktiziert – auf einen Besuch in der Moschee folgt also ein Besuch in der Kirche etc.

Vorteile	Nachteile
› geringer zusätzlicher Vorbereitungs- aufwand › bleibt innerhalb von bewährten Formen › von Anbietenden (Gastgeber) oft beliebt, weil das eigene Profil erkennbar bleibt	› nur sehr beschränkt integrativ (lässt eigentlich nur eine Assimilation zu, so- fern sich jemand heimisch fühlen will) › sobald Sakramente (z. B. Eucharistie) integriert werden, für andere Religions- angehörige nur noch beschränkt offen › keine echte Partizipation möglich

Beispiele

Gottesdienstbesuch in einer Kirche oder Freitagsgebet in einer liberalen Moschee, an dem auch nicht-muslimische Gäste teilnehmen können

Multireligiöses Feiern

In einer multireligiösen Feier werden Elemente aus verschiedenen Religionen nebeneinandergestellt, ohne sie zu vermischen. Gebete oder Lieder werden von den jeweiligen Religionsangehörigen gebetet, bzw. gesungen. Dadurch wird besonders die Vielfarbigkeit der Religionen sichtbar, können andere Formen erlebt werden, ohne selbst eingebunden zu sein. Auch hier handelt es sich um ein Modell der Begegnung, wobei im Gegensatz zur liturgischen Gastfreundschaft kein klares Profil einer einzigen Religion mehr sichtbar ist. Kompromisse sind von allen Seiten gefordert, da die Feier zum Teil aus «eigenen» und zum Teil aus «fremden» Elementen besteht. Jede und jeder kann sich nur partiell eingeben – bei einem Teil der Feier ist man sozusagen Gastgeber*in, beim nächsten Gast.

Vorteile	Nachteile
› überschaubarer Vorbereitungsaufwand › einfache Art, mit unterschiedlichen Religionen zu arbeiten › keine Vermischung der unterschiedlichen Teile (kein Synkretismus) › eigene Gebete, Texte und Lieder können weiterverwendet werden	› nur beschränkt partizipativ, da nur der eigene Teil zur Diskussion steht › wirkt oft zusammengewürfelt – es ist schwierig, eine Einheit zu gestalten

Beispiele

- › Militärgottesdienste
- › Trauerfeiern mit Betroffenen aus verschiedenen Religionen
- › Feiern im Rahmen der «Woche der Religionen»
- › multireligiöse Tischgebete (vgl. Ritter/ Brun 2008)

Interreligiöses Feiern

Hier werden die Inhalte einer Feier von Vertreter*innen der verschiedenen Glaubensrichtungen gemeinsam vorbereitet und verantwortet. Lieder, Gebete, Texte etc. werden so ausgesucht/ geschrieben, dass sie von allen Teilnehmenden verwendet werden können, ohne deren religiösen Gefühle zu verletzen. Im Zentrum steht das die Religionen Verbindende (wie es beispielsweise das Projekt Weltethos von Hans Küng im ethischen Bereich exemplarisch zeigt).

Es handelt sich letztendlich auch um einen ausgesprochen diskursiven Ansatz, da die Gemeinsamkeiten, die gemeinsamen Ansätze zuerst einmal gefunden werden müssen.

Innerhalb dieser Vermischung von Traditionen besteht nun aber die Gefahr, dass in einem bestimmten Kontext etwas entsteht, das an sich gar nicht existiert/ im normalen Kontext nicht existieren darf – nämlich eine Art von universaler Religion. Eine interreligiöse Feier mit Christen und Muslimen könnte ein Zerrbild der jeweiligen Religionen vermitteln – das Modell der interreligiösen Feier steckt irgendwo zwischen dem Multireligiösen (getrennte Religionen) und einer transreligiösen Anschauung (Auflösung von autonomen Religionen) fest.

Vorteile	Nachteile
› sehr partizipativ, da alles gemeinsam vorbereitet werden muss › gute Integration der unterschiedlichen Anschauungen und Formen	› hoher Vorbereitungsaufwand › Synkretismus-Gefahr › wird weder den jeweiligen Religionen noch den konkreten Beteiligten wirklich gerecht, da es sich letztendlich um Kompromisse handelt

Transreligiöses Feiern

Wenn die Teilnehmenden nicht (mehr) nur von einer bestimmten religiösen Kultur geprägt, bzw. nur in einer traditionellen Religion beheimatet sind, sondern bereits verschiedene Elemente aus unterschiedlichen Traditionen mitbringen und pflegen, hat dies auch Auswirkungen auf die Formen von gemeinsamen Feiern. Ein transreligiöser Zugang kann aus der Sicht einer einzelnen Religionsgemeinschaft zudem als propädeutisch für die eigene, konfessionelle Praxis verstanden werden. So werden die Kinder und Jugendlichen z. B. darauf sensibilisiert zu verstehen, was die christlichen (bzw. konfessionellen) Vorstellungen im engeren Sinn bedeuten können. Es geht in erster Linie also um einen basalen (mystagogischen) Zugang, der über die Erfahrungen von Transzendenz zu dem führt, was im Christentum Gott genannt wird.

Vorteile	Nachteile
› sehr partizipativ	› hoher Vorbereitungsaufwand
› sehr gute Integration	› kann in der Wahrnehmung als zu wenig religiös eingeschätzt werden, von der Theorie her eher hochschwellig (nicht jedoch in der Umsetzung, die inf. der Partizipation passgenau ausfällt)
› Subjektorientierung	
› stark mystagogiekompatibel	
› niederschwellig in der Umsetzung	

Beispiele

Die Grundzüge dieser Form werden teilweise in Jugendverbänden angewandt. Auch Hilfsmittel der Jugendverbände arbeiten bereits auf dieser Basis (vgl. Marchon / Ritter / Rösch 2008 und Ritter / Rösch 2010).

Voraussetzungen für das Feiern

Zum Schluss ist es wichtig festzuhalten, dass das gemeinsame Feiern (v.a. in der Form einer multireligiösen Feier) mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften trotz einer transreligiösen Überzeugung die Mitte eines gemeinsamen Weges und nicht bereits den Anfang darstellen sollte – ansonsten kommt es schnell zur gegenseitigen Überforderung, provoziert vermeidbare Konflikte – oder das Unterfangen misslingt.

Der Weg zur Feier kann schematisch in fünf aufeinander aufbauenden Schritten beschrieben werden:

1. Interesse ▶ offen sein für das Gegenüber
2. Wissen ▶ etwas über das Gegenüber erfahren (wollen)
3. Begegnung ▶ persönliche Kontakte knüpfen
4. Dialog ▶ miteinander sprechen (auch über Alltägliches!)
5. Liturgie ▶ miteinander feiern

Mit diesem Vorgehen besteht die grösste Gewähr, dass auch eine erfolgreiche Feier kein Einzelereignis bleibt, sondern infolge der gewachsenen Beziehungen wiederholt werden kann.

In einer bestehenden Gruppe (z. B. einer Klasse oder einer Jugendgruppe) sind die Schritte eins bis vier Teil des Alltags – insofern ist der weitere Schritt zu einer Feier unter Umständen nicht sehr gross. In Zusammensetzungen, die speziell für eine Feier gebildet werden, stellt die Vorarbeit jedoch ein nicht zu unterschätzender Teil der Vorbereitung dar.

In der aktuellen Praxis werden neben dem grundsätzlichen Typus der Gastfreundschaft vor allem multikulturelle Feiern sowie vereinzelt auch bereits transreligiöse Feiern begangen.

Im Bereich der öffentlichen interreligiösen Gottesdienste oder interreligiösen Gebete haben sich inzwischen in erster Linie multireligiöse Feiern etabliert. Bei den existenziellen Feiern (z. B. bei Trauerfeiern) werden jedoch zuweilen auch Beispiele von transreligiösen Feiern sichtbar. Gerade Trauerfeiern sowie auch Hochzeiten (sogenannte Kasualien) sind als Feiern an den Wendepunkten des Lebens sowieso stark auf die Beteiligten ausgerichtet – insofern liegt es nahe, dass hier am ehesten transreligiöse Gehversuche unternommen werden.

7.3 Methode sehen – urteilen – handeln – feiern (suhf)

Rituale oder transreligiöse Feiern lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise vorbereiten. Das Proprium der Methode sehen – urteilen – handeln – feiern (suhf) liegt darin, dass sie sich von Grund auf an den beteiligten Personen und dem Lebenskontext orientiert, in dem sie angewandt wird. Die Verbindung zum transreligiösen Lernen liegt dementsprechend in den Folgen der ausserordentlich hohen Partizipation (vgl. auch Kapitel «Checkliste und Reflexion»), bei der lediglich die Rahmenbedingungen festgesetzt werden. Die Tatsache, dass die Summe ebenso wie die einzelnen Teile durch die Beteiligten selbst eingebracht werden, beinhaltet eine hohe Individualisierung und bewältigt die unterschiedliche religiöse Herkunft ebenso wie verschiedene religiöse Bezüge.

Bekannt ist die dem Ansatz zugrundeliegende Methode sehen – urteilen – handeln aus dem Kontext der katholischen Soziallehre sowie aus der Befreiungstheologie. Es handelt sich bei dem ursprünglichen Dreischritt um eine grundlegende sozialetische Handlungstheorie bzw. -planung, die von dem belgischen Arbeiterpriester Joseph Cardijn zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. Cardijns Aufmerksamkeit als Seelsorger galt in erster Linie den Arbeiter*innen der unteren gesellschaftlichen Schichten. Diese bildeten den Ausgangspunkt seiner Theologie – einer Theologie von unten, also von den Menschen her. Cardijn suchte dazu die Menschen direkt an den Orten auf, wo sich ihr Leben zum grössten Teil abspielte: an den Arbeitsplätzen, in den Fabriken etc. Diese Begegnung stand im Zentrum seines Handelns, das als zentrifugale Bewegung zu verstehen ist – als eine Verlagerung vom Zentrum hin zu den Rändern.

Im Folgenden erhält diese Methode zwei Erweiterungen – einerseits einen vorgelagerten Schritt «orientieren», den Reinhold Boschki eingeführt (vgl. Boschki 2012, 88) und andererseits den zusätzlichen Abschluss mit «feiern», der sich vor allem in der Jugendarbeit bewährt hat (vgl. Fellingner 2006 sowie Marchon / Ritter / Rösch 2008).

Orientieren

Da es kein grundsätzlich neutrales Sehen geben kann, sondern der jeweilige Kontext – weil die Erfahrungen, Erwartungen und Motivationen – das Sehen und Erkennen beeinflussen, gilt es in einem ersten Schritt darum, diese Hintergründe kritisch zu reflektieren und sich darin zu orientieren. Es geht darum, seine Erkenntnisinstrumente zu kalibrieren, um anschliessend die nachfolgenden Schritte angemessen vollziehen zu können.

In der Orientierung soll auch eine strukturelle Annäherung an die Grundlagen des transreligiösen Lernens stattfinden, in welcher die religiöse Wahrnehmung geschärft und das entsprechende Bewusstsein sensibilisiert wird.

Sehen

Sehen heisst hinschauen – oder genauer: wahrnehmen, was ist. Obwohl es selbstverständlich und banal tönt – die Gefahr ist gross, gerade diesen Schritt zu überspringen. Manchmal beginnt man mit den Überlegungen, was man erreichen will bzw. wohin man möchte, bevor man sich bewusst gemacht hat, wo man selbst und die Gruppe steht.

Beim Schritt «sehen» geht es darum, differenziert wahrzunehmen, was im Moment so wichtig ist, dass man es nicht ausser Acht lassen kann. Dieses Sehen ist auch nicht auf die Augen beschränkt, sondern umfasst alle Sinne – sehen / wahrnehmen soll man auch mit dem Herzen, dem Bauch und seinem Geist.

Bei einer Gottesdienstvorbereitung mit einer Gruppe geht es beispielsweise um Punkte wie:

- › Welches sind die momentanen Highlights?
- › Gibt es Konflikte, die nicht übersehen werden dürfen?
- › Welche Spiritualität pflegt die Gruppe unter sich? Welches sind die üblichen Gebete, Rituale und Lieder?
- › Welche Traditionen bestehen?
- › Welches sind die Orte, an denen sich zurzeit das Gruppenleben abspielt?
- › Welche Geschichten, Witze etc. machen gerade die Runde?
- › Welche Religionszugehörigkeiten haben die Beteiligten?
- › Welche Geschichte hat die Gruppe miteinander? Ist sie schon lange zusammen oder bunt zusammengewürfelt?
- › Was ist das Gruppenethos? Welche Gruppenwerte spielen eine Rolle?
- › Was ist die tragende Ästhetik? Gibt es überhaupt eine gemeinsame und verbindende Ästhetik?

Urteilen

Urteilen heisst, sich eine Meinung bilden, bewerten und damit ein- oder ausschliessen. Nicht um etwas im negativen Sinne zu verurteilen, sondern im positiven Sinne hervorzuheben und – vor anderem – zu betonen.

Die Bereiche, die zuvor gesehen wurden, gilt es nun also zu systematisieren und zu bewerten. Urteilen heisst auch, sich seiner eigenen Brille bewusst zu werden. Es geht eben immer auch darum, sich selber als Teil des Geschehens wahrzunehmen – und sich nicht als jemand ausserhalb des Geschehens und unbeteiligt misszuverstehen.

Auch die eigene Vorstellung von Religion oder davon, wie ein Gottesdienst gestaltet werden soll, ist nur eine unter vielen. Urteilen heisst, das Wahrgenommene mit den Werten (eigene Werte, Werte der Gruppe) in Verbindung zu bringen und am Evangelium zu prüfen.

Gerade in diesem Schritt kommt der religiöse Kontext zum Tragen:

- › Wie hat Jesus von Nazareth in seinem Lebenskontext reagiert?
- › Was kann ich aus dem Evangelium für meine / für unsere Situation ableiten?
- › Was sagt die kirchliche Soziallehre? Wie kann ich diese Aussagen für mich / uns nutzbar machen?
- › Was sagt die Ethik meines Lebenskontextes? Was ist dabei wichtig, welche Bedürfnisse gibt es zu beachten?

Besonders gilt es aber auch in den Blick zu nehmen, welche Kriterien aus den Beteiligten abgeleitet werden können, aus Punkten wie Ästhetik, Gruppen-Werte etc. (vgl. «sehen»).

Handeln

Handeln bedeutet, dass es darum geht, konkrete Veränderungen zu initiieren. Dies fängt schon dabei an, wer überhaupt am Prozess beteiligt ist. Gibt es beispielsweise eine Form der Partizipation? Denn ohne Partizipation läuft man automatisch Gefahr, seinen eigenen Massstab absolut zu setzen und den anderen Beteiligten aufzuzwingen. Veränderungen sollen grundsätzlich immer in zwei Richtungen gehen: auf das konkrete, aktuelle Leben und auf die Strukturen. Ein zentraler Punkt des Handels ist es, dass die Beteiligten selbst ins Handeln kommen, sich selber als wirksam erleben (können). Darum ist es wichtig, Beteiligte zu eben solchen werden zu lassen: sie zu beteiligen. Beteiligte dürfen nicht zu Objekten degradiert, sondern sollen Subjekt des eigenen Handelns werden.

Es geht darum, den Glauben nicht nur innerlich mitzugehen, sondern ihn im Leben umzusetzen. Es reicht nicht, nur zu sehen und zu urteilen. Es kommt darauf an, das eigene Umfeld konkret zu verändern und lebenswert(er) zu gestalten. Das könnte zum Beispiel heissen, dass in der Vorbereitung solche Kinder mehr zu sagen haben, die bis anhin oft übergangen wurden. Oder dass in einer Schule, in der meistens nur die Lehrpersonen über das Programm bestimmen, eine Art Kinderparlament geschaffen und die Kinder in ihrer Mitsprache gestärkt werden. Bei solchem Handeln gibt es natürlich keine Rezepte – es ist immer vom vorhergehenden Sehen und Urteilen abhängig – und dessen Konsequenz.

Feiern

Gegenüber der ursprünglichen Beschreibung von Cardijn handelt es sich beim vierten Schritt um eine Erweiterung.

Die ersten drei Schritte werden im gemeinsamen Feiern aufgehoben (also sowohl fortgeführt als auch verlassen). Im Feiern kann man zurückblicken, das Erreichte wertschätzen und geniessen. Und im Feiern geht es darum zu danken. Dieser Dank richtet sich an die beteiligten Menschen sowie an Gott, der als tragender Grund wiederum die Menschen und auch die Welt umfängt und trägt. Dieses Feiern wird durch den vorhergehenden Dreischritt an die Bedürfnisse und die Situation der Gruppe angepasst. Feiern ist nie neutral oder objektiv sondern immer kontextuell, angepasst und subjektiv. Beispiele wie die oben genannten (unter <handeln>) lassen sich natürlich sehr gut in einer Feier umsetzen. Sie stellen eine Art Einschnitt in den gewohnten Alltag dar – daraus lässt sich eine (liturgische oder weltliche) Feier gestalten.

(Orientieren –) sehen – urteilen – handeln (– feiern)

Die Methode sehen – urteilen – handeln ist ein zirkulärer Prozess, der immer wieder von neuem anfängt. Auch die Umsetzung des Handelns muss in ihren Wirkungen wahrgenommen, beurteilt und allenfalls – handelnd – ergänzt werden. Ohne diese Kontinuität verliert die Methode ihre Schlagkraft, bzw. wird zur reinen Methode degradiert. Denn der (ursprüngliche) Dreischritt sehen – urteilen – handeln ist an sich letztlich eine Haltung, die eingenommen werden soll. Der methodische Teil ist somit nur die nach Aussen hin sichtbar werdende Umsetzung dessen, was aus dem zugrunde liegenden Menschenbild folgt.

7.4 Umsetzung einer transreligiösen Feier

Mit der Methode suhf (s. Anhang 3) wurden bereits in unterschiedlichen Kontexten (Jugendarbeit, Ausbildung von Religionspädagog*innen und von Jugendarbeiter*innen, Präsidies) transreligiöse Feiern vorbereitet und durchgeführt. Diese Feiern fallen in ihrer Gestalt jeweils sehr unterschiedlich aus – weil sie immer von den Beteiligten abhängig sind.

In einem ersten Schritt entscheiden sich die Beteiligten innerhalb der Bereiche «sehen» und «urteilen» auch über die Arbeitsaufteilung und den Ort des Feierns. Für grössere Gruppen lässt sich die Vorbereitung auch mit der Fischteich-Methode kombinieren, damit die Gespräche strukturiert werden können und überschaubar bleiben.



Zeile	Auftrag	Sozialform
30'	Einführung und Grundlagen: Warum geht es? Was wollen wir feiern – und wie machen wir das? Einführung in die Methode sehen – urteilen – handeln – feiern und in das partizipative Vorbereiten, Organisation der Kleingruppen zur Vorbereitung.	Plenum
90'	Vorbereitung in Kleingruppen Jede Gruppe gestaltet einen eigenen Teil für die gemeinsame Feier. Aus diesen Gruppenteilen setzt sich die Feier zusammen.	Gruppe
30'	Bereinigung der einzelnen Teile. Falls es für den Kontext notwendig ist, werden die einzelnen Teile bereinigt und der Aufbau geplant. Falls die Gruppe unter sich bleibt, kann eine Gruppe spontan beginnen, die nächste schließt an usw. Der Ablauf ergibt sich von selbst.	Plenum oder bilateral mit Leitung
60'	Gemeinsame Feier	Plenum
30'	Bei Bedarf kann eine Auswertung angefügt werden, vor allem dann, wenn es eine direkte Verbindung zum ordentlichen Religionsunterricht gibt.	Think-Pair-Share

Eine Umsetzung in einem stark multireligiösen Kontext mit der Methode suhf ist meines Wissens noch nicht erprobt.

Natürlich lassen sich auch mit solchen Methoden und Herangehensweisen nicht alle denkbaren Bedürfnisse integrieren. Insbesondere da, wo grundsätzlich Ablehnungen anderer Glaubensausprägungen vorhanden sind (z. B. bei stark fundamentalistischen Zügen), können diese nicht einfach «methodisch» überwunden werden. In der Praxis des Feierns spielen diese jedoch zumeist keine Rolle, da solche Vertreter*innen gar nicht erst an Orten anzutreffen sind, wo solche Versuche umgesetzt werden.

8 Schlusswort

Der Umgang mit dem Thema Religionspluralität ist eine der Herausforderungen für die Zukunft, an der insbesondere der schulische sowie der kirchliche Religionsunterricht (aber darüber hinaus jede Form von Religionspädagogik inkl. Jugendarbeit) gemessen werden. Falls es nicht gelingt, einen konstruktiven Weg zu finden, haben wir sowohl als staatliche Gesellschaft als auch als Kirchen versagt. Für den Religionsunterricht müssen Staat und Kirchen auch in Zukunft zusammenarbeiten und im Austausch stehen. Hierzu hat Mirjam Schambeck einige Punkte – obwohl aus kirchlicher Sicht formuliert für beide Perspektiven gültig – formuliert:

«M. E. lohnt es aber, diese Risiken einzugehen, und zwar aus mindestens folgenden Gründen: Wenn wir nicht verständlich machen, wie wir in unseren Bildungsinstitutionen und -konzepten die Religionspluralität produktiv bearbeiten helfen, wird je länger je mehr der gesellschaftliche Konsens verschwinden, warum es dann überhaupt noch so etwas wie einen Religionsunterricht an staatlichen Schulen geben soll (bildungspolitisches Argument).

Wenn wir ferner hier nicht selbst Ideen und Modelle vorlegen, werden dies andere tun – der Staat vielleicht. Damit ist die Gefahr aber gross, dass dieser seine Kompetenzen überschreitet (laut Grundgesetz tritt der Staat eben gerade nicht als Bearbeiter der Religionsbedarfe auf). Und umgekehrt steht in Frage, ob Religion dann auch noch in ihrer Eigenlogik zur Geltung kommt, also in der Ersten-Person-Perspektive und in ihrer existentiellen Dimension verhandelt wird, oder ob Religion auf religionswissenschaftliche Kenntnisse reduziert wird (theologisches Argument).

Drittens müssen wir schliesslich aus bildungstheoretischen Gründen Sorge dafür tragen, dass Schüler/innen sich mit Fragen der Religion auseinandersetzen, und das heisst postmodern eben, sich mit dem Plural der Religionen beschäftigen, wenn die Schule ihrem Auftrag zur Allgemeinbildung angemessen nachkommen soll (bildungstheoretisches Argument).

Zugegeben, die Risiken, die in Kauf zu nehmen sind, sind nicht klein, aber sie lohnen sich – nicht nur, weil es ansonsten viel zu verlieren gibt. Über diese Risiken könnte sich auch ein bislang unbekannter Weg auf tun, der Interessantes zu Tage befördert.» (Schambeck 2016, 9)

Falls das Vorhaben gelingt, einen konstruktiven, tragfähigen und nachhaltigen religionspädagogischen Weg mit und durch die Religionspluralität zu finden – und von einer entsprechenden Möglichkeit gehe ich aus – profilieren sich die Kirchen in einem für die Gesellschaft emotional und politisch wichtigen Bereich, der gerade in unserer Zeit mit Konflikten, Terroranschlägen und Fundamentalismus Wellen wirft. Der Staat wiederum profitiert von den Ressourcen und dem Know-how der Kirchen und gewährleistet mit der Einbindung nicht zuletzt auch den religiösen Frieden. Diese Argumente sind zudem auch im Hinblick auf die Einbindung anderer Religionsgemeinschaften ernst zu nehmen. Eine öffentlich-rechtliche Anerkennung weiterer Religionsgemeinschaften könnte ein tragfähiges Fundament für die weitere Entwicklung darstellen.

Damit es aus kirchlicher Sicht auch weiterhin gelingt, als Religionsgemeinschaften mit einem Teil des religionspädagogischen Handelns in der Schule zu bleiben (wo das nicht wie in den Kantonen Bern und Zürich längst vorbei ist) tut eine Strategie not. Die Stunden, in denen der Religionsunterricht stattfindet, kommen zunehmend unter Druck, denn die Schulen kämpfen bereits selbst um ihre Stundendotationen. Die Erfahrung zeigt, dass es sich immer schwieriger gestaltet, in den Blockzeiten eine Lektion zu erhalten – oder vor der Blockzeit zu unterrichten.¹

Dazu, dass dieses Unterfangen gelingt, dienen die nachfolgenden Plädoyers. Deren Ursprung liegt in den Schlussfolgerungen einer empirischen Studie – für die vorliegende Arbeit wurden sie noch einmal profiliert und erweitert (vgl. Klutz 2015, 218ff.):

- Plädoyer I:** Religion sowie die religiöse Vielfalt in der Schule und bei den Schüler*innen sollen zu Themen von Schulentwicklungsprozessen gemacht werden.
- Plädoyer II:** Es gilt, die katalysatorische Kraft von Religion und Religionsunterricht für die Schule zu entdecken.
Religion soll dabei nicht nur als Unterrichtsthema verstanden werden, sondern sich auch in Schulseelsorge und schulischen Ritualen (wie Schulschlussfeiern etc.) profilieren und entfalten können.
- Plädoyer III:** Es ist wichtig, die Kompetenzen von (Religions-)Lehrerinnen und -Lehrern für Religion und religiöse Vielfalt zu stärken und sie bei deren Bewältigung zu unterstützen.
- Plädoyer IV:** Der Religionsunterricht muss strukturell gestärkt werden – dazu ist die Zusammenarbeit mit den entsprechenden Partnern zu suchen.
- Plädoyer V:** Der Religionsunterricht muss inhaltlich profiliert und seine allgemeinbildende Bedeutung breit kommuniziert werden.
- Plädoyer VI:** Es hilft, die einzelne Schule als wichtige Kooperationspartnerin in der Entwicklung kontextsensibler Modelle des Religionsunterrichts wahrzunehmen. Das heisst, dass in weiten Zügen lokal gedacht und gehandelt werden muss.
- Plädoyer VII:** Die Generierung konkreter Modelle ist als primäre Aufgabe der Schulverantwortlichen von Kirchen und Religionsgesellschaften anzusehen und zu stärken.

Religionsunterricht heisst aus kirchlicher Sicht dahingehend, der Schule und den Schüler*innen die für die soziale, psychologische und spirituelle Entwicklung notwendigen Grundlagen zur Verfügung zu stellen bzw. diese zu stärken. Es heisst darüber hinaus, einen Raum zu schaffen, in dem die Schüler*innen notwendige Erfahrungen machen können. Und es heisst

allenfalls auch, darin sogar so etwas wie Missionsarbeit zu leisten – jedoch mit einem darin enthaltenen Missionsverständnis, wie es von Fulbert Steffensky vertreten wird, nämlich als «gewaltlose, ressentimentlose und absichtslose Werbung für die Schönheit eines Lebenskonzeptes» (Steffensky 2006, 69).

In der Bewertung der diesbezüglichen Versuche eines solchen transreligiösen Lernens wird es oft weniger um richtig oder falsch gehen – sondern vielmehr darum, was gelingt (und was nicht); was die Schüler*innen erreicht/berührt (und was nicht); was den Konnex von Umkehr und Erfüllung (bzw. Reich Gottes) erfahrbar/sichtbar werden lässt.

Ein adäquater Religionsunterricht fokussiert in seiner Konsequenz immer auf das Kind bzw. die*den Jugendliche*n (in ihrer*seiner Beziehungshaftigkeit zu Gott, den anderen Menschen, der Schöpfung) und ist learning from religion. Gelernt wird in einem konfessionellen Setting von der eignen (und von anderen) Religion(en), bzw. in einem religionskundlichen Setting von (einzelnen) Religionen generell.

Dieses Konzept ist sowohl an kirchliche wie auch an staatliche Ziele und Konzepte ausgerichtet und hebt die Stärken und Chancen der betreffenden Aspekte hervor. Darüber hinaus ist dieser Ansatz sogar für säkulare oder atheistische Überzeugungen anschlussfähig, wie Alain de Botton treffend erkannt hat: «Die Weisheit der Religionen gehört der gesamten Menschheit [...]. Religionen sind insgesamt gesehen zu nützlich, effektiv und intelligent, um sie allein den Gläubigen [auch jenen «Frommen» der eigenen Religion oder Konfession, D.R.] zu überlassen.» (de Botton 2013, 301)

Allen (Religions-)Lehrpersonen, die sich auf den Weg machen, mit ihren Schüler*innen im Bereich Religion einen Teil des Lebens zu entdecken, wünsche ich Glück – möge ihr Unterfangen gelingen!

1 Im Kanton Thurgau sank der Anteil der Lektionen zwischen 08.15 – 11.45 Uhr mit der Einführung der Blockzeit von 23% (2009) auf 12% (2012).

9 Anhang 1 – Synopse der Lehrpläne

Lehrplan RU / Katechese

3A

Bestimmende Merkmale der eigenen Biographie beschreiben, erklären sowie gestalten: *Digitale Identität | Eigene Entwicklungsschritte | Eigene Kraftquellen | Freundschaften | Leben in Familien | Partnerschaft | Umbruch von der Kindheit zum Jugendalter | Umgang mit Konsumerwartungen | Umgang mit Leistungserwartungen | Verluste | ...* Elemente der eigenen Identität herausarbeiten, erklären und gestalten: *Beziehung zu und Umgang mit dem eigenen Körper | Formen der Beziehung | Gefühle | Image und Individualität | Rollenbilder | Selbst- und Fremdwahrnehmung | Sorgen und Sehnsüchte | Stärken und Schwächen | Umgang mit der eigenen Vergänglichkeit | Unterscheidung der Geister | ...*

Den eigenen Glauben beschreiben, mit biblischen Glaubensvorstellungen vergleichen und reflektieren: *Dreifaltigkeit | Gott des Bundes | Gottesbilder | Gottes Wirken im eigenen Leben | Heiliger Geist | Jesus Christus als Gesicht Gottes | Jesus Christus als Mensch und Gott | Jesusbilder | JHWH | Sinn des Lebens | Wunder | ...*

3B

Die Vielfalt religiöser Sprachformen verstehen, in ihrer Bedeutung erklären und anwenden: *Empirisch-wissenschaftliche Sprache | Gleichnis | Legende | Metapher | Mythen | ...* Ausgewählte biblische und religiöse Vorstellungen aus verschiedenen Zeiten kennen, vergleichen und dazu Stellung nehmen: *Bewahrung der Schöpfung | Freud- und Leiderfahrungen | Gottesbilder | Jenseitsvorstellungen | Vorstellungen über den Sinn des Lebens | ...*

Ausgewählte religiöse Symbole beschreiben, für den eigenen Lebenskontext erläutern und mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen: *Religion im Alltag | Religion in Kunst und Musik | Religiöse Praxisformen | Zeichen und Symbole | ...*

Lehrplan Volksschule (TG)

ERG 1.1

Menschliche Grunderfahrungen: Glück, Erfolg, Krankheit, Krieg, Grenzerfahrungen wie Risikoverhalten, Tod

ERG 1.2

Philosophieren

ERG 2.1

Werte und Normen: ≡ Werte, Normen, Regeln, Gerechtigkeit, Freiheit, Verantwortung und Menschenwürde

ERG 2.2

Ethische Urteilsbildung:
≡ Werte, Normen und religiöse Vorstellungen; ≡ Gewissen;
≡ Diskriminierung und Rechte

ERG 3.1

Religionen in Gesellschaft und Medien: ≡ Zeichen, Symbole und Religionen; ≡ Biblische Personen, Engel, Heilige und Gottesbilder

ERG 3.2

Rolle und Wirkungen von Religionen: Friedhof, Kloster, Meinungsbildung, Fundamentalismus, Geschichte des Judentums; ≡ Diaspora, Identität, Toleranz, Antisemitismus und Schoah / Holocaust

3. Zyklus

3C

Die Menschenwürde als vom Glauben getragenes Grundprinzip eines humanen Ethos erkennen, erläutern und sich dafür einsetzen: *Mensch als Abbild Gottes | Menschenrechte | ...*

Meinungen und Handlungen auf die zugrundeliegenden Wertevorstellungen befragen, abwägen und kritisch reflektieren: *Abtreibung | Dilemmasituationen | Lebensziele | Leistungsgesellschaft | Religionsfreiheit | Sterbehilfe | Tierethik | Umgang mit Flüchtlingen | ...*

Christliche Denk-, Rede- und Handlungsoptionen mit deren biblischen Grundlagen kennen, deren Relevanz für das moralische Handeln erklären und zum eigenen Leben in Beziehung setzen: *Glaube | Hoffnung | Liebe | Vier Kardinaltugenden | ...*

Kirchliche Institutionen im Einsatz für gesellschaftliche Solidarität kennen, vergleichen und sich dafür einsetzen: *Caritas | Fastenopfer | Inländische Mission | Kinderhilfe Bethlehem | Kirche in Not | Missio | ...*

3D

Die Kirche als Ort der Gemeinschaft wertschätzen, in ihren Bezügen verstehen und sich in ihr engagieren: *Adoray | Diakonie vor Ort | Engagement für die Kirche vor Ort und weltweit | Kirche als Gemeinschaft | Kirche als Institution | Solidarität in der Welt | Weltgebetstag | Weltjugendtag | ...*

Das Verhalten in der eigenen kirchlichen Gemeinschaft und in anderen Gemeinschaften wahrnehmen, einordnen und bewerten: *Achtsamkeit | Barmherzigkeit | Normen | Regeln | Werte | ...*

Die Kirche in ihrer Katholizität kennen, erklären und analysieren: *Kirche als Leib Christi | Römisch-katholische Kirche in anderen Ländern | Strömungen innerhalb der katholischen Kirche | ...*

3E

Die Liturgie als Beziehung zwischen Gott und Mensch wahrnehmen, sich darüber austauschen und feiern: *Biblische Bezüge im Gottesdienst | Gottesbilder | Unterschiedliche Liturgieformen | ...*

Verschiedene Gebetsformen kennen, einüben und gemeinschaftlich beten: *Bruder- Klausen-Gebet | Fürbittendes Gebet | Schlussgebet | Tagesgebet | Weitere Gebete je nach Liturgieform | ...*

ERG 4.1

Texte und Lehren: religiöse Texte; ≡ Tora, Tenach, Bibel, Altes und Neues Testament; ≡ Evangelien, Koran, Sunna und Hadith; Überlieferung der heiligen Schriften; ≡ mündliche Überlieferung, Handschrift, Buchdruck und Übersetzung; *Zentrale Gestalten:* ≡ Abraham, Sarah, Isaak, Hagar und Ismael; ≡ Mose, Auszug und Offenbarung; ≡ Jesus, Maria, Jünger/ Jüngerinnen, Kreuz und Auferstehung; ≡ Mohammed, Chadidscha, Offenbarung des Korans, Mekka und Medina; ≡ Buddha, Ausfahrten, Erwachen

ERG 4.2

Rituale: Gebäude versch. Religionen: Kirche, Moschee, Synagoge, Tempel/ Übergangsrituale des Erwachsenwerdens verschiedener Religionen; ≡ Bar Mizwa, Firmung, Konfirmation, Pubertätsfeste und Hochzeit; Gebote und Regeln verschiedener Religionen

ERG 4.3

Festtraditionen: Festzeiten verschiedener Religionen

ERG 4.4

Weltanschauliche u. kulturelle Vielfalt: Religionen und kulturelle Minderheiten, vereinnahmende Tendenzen; ≡ Autonomie, Manipulation, Abhängigkeit, Ausgrenzung und Mainstream; verschiedene Auslegungen innerhalb der Religionen

ERG 4.5

Glauben und Wissen: ≡ Wissen und Glauben und Weisheit abgrenzen; ≡ Tradition, Freiheit, Identität und Toleranz

Bestandteile liturgischer Feiern verstehen, ihre Entstehung erläutern und den persönlichen Bezug vor anderen vertreten: *Bussakt | Evangelium | Herr, ich bin nicht würdig ... | Hochgebet | Lesung | Segen | ...*

Christliche Symbole im Rahmen liturgischer Feiern deuten, zum eigenen Leben in Beziehung setzen und anderen erschliessen: *Chrisam | Gewänder | Kreuz | Liturgische Farben | ...*

Gebete für liturgische Feiern verstehen, selbst formulieren und vorsprechen: *Fürbitten | Kyrie | ...*

Musik für liturgische Feiern einüben, sich darüber austauschen und gemeinschaftlich anwenden: *Lieder | Musik | Instrumente | ...*

Die Sakramente der Kirche als besondere Beziehung zu Gott wahrnehmen, deuten und als Ausdrucksform der eigenen Gottesbeziehung annehmen: *Firmung | ...*

3F

Grundfragen des Lebens wahrnehmen, religiös deuten und für das eigene Leben bewerten: *Das eigene Leben im Spannungsfeld von geschenkt sein und leisten müssen | Leben und Sterben | Liebe | Sinn des Lebens | Zweifel | ...*

Glaubensbiographien kennenlernen, analysieren und mit der eigenen Lebenserfahrung reflektieren: *Glauben in meinem Leben | Glaubensbiographien anderer Menschen | ...*

Eigene und vorgegebene Gebete sowie nicht religiöse Texte mit spirituellem Bezug analysieren, reflektieren und ihnen in der Praxis Ausdruck verleihen: *Beten mit der Bibel | Freies Gebet | Literatur | Meditation | Poesie | Rosenkranz | ...*

Die Beziehung zu Jesus Christus wahrnehmen, sich darüber verständigen und der Beziehung Ausdruck verleihen: *Heilige (z. B. Petrus und Johannes) in ihrer Beziehung zu Jesus Christus | Jesus Christus in Kunst und Musik | Pilgern | ...*

Religiöse Orte verschiedener Konfessionen und Glaubensgemeinschaften charakterisieren, vergleichen und einen persönlichen Bezug schaffen: *Flüeli-Ranft | Kathedralen | Klöster | Religiöse «Unorte» | Taizé | ...*

Die Sakramentalität der Kirche und ihre Zuordnung zu Jesus Christus kennen, deuten und auf das eigene Leben beziehen: *Getaufte als Tempel des Heiligen Geistes | Kirche als Leib Christi | ...*

ERG 5.2

Geschlecht und Rollen: respektvoll diskutieren, Faktoren die Diskriminierung begünstigen kennen; ≡ Klischee, Vorurteile, Abhängigkeit und Übergriffe

ERG 5.3

Beziehung und Sexualität: Erwartungen an Beziehungen, ≡ Freundschaft, Partnerschaft und Ehe; ≡ Hetero- und Homosexualität

ERG 5.4

Gemeinschaft: Gemeinschaft aktiv mitgestalten, sich abgrenzen, Manipulation, Modetrends, Mobbing, Gruppendruck

ERG 5.5

Lebenslagen und Lebenswelten: Krankheit, Behinderung, Verlust, traumatische Erfahrungen, Flucht, Migration

ERG 5.6

Konflikte: kennen Diskussionsformen und Kommunikationsregeln, verschiedene Wege der Konfliktbewältigung

Grundkenntnisse

- › Verschiedenste Ansätze der Mensch- und Weltdeutung kennen
- › Religion als fundamentales, allgemein menschliches Phänomen erkennen
- › Sich mit grundlegenden Anschauungen nichtchristlicher Religionen auseinandersetzen und sie als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben, begreifen
- › Über die israelitisch-jüdische Tradition und ihre Einflüsse auf die Entwicklung des Abendlandes Bescheid wissen
- › Die Lehre und Bedeutung der Person Jesu und deren Wirkungsgeschichte aufgrund geschichtlicher Quellen kennen
- › Grundlegende Zeugnisse und wichtige Gestalten des christlichen Glaubens aus Geschichte und Gegenwart in ihrem jeweiligen Kontext verstehen

Grundfertigkeiten

- › Sich der eigenen religiösen Erfahrungs- und Vorstellungswelt bewusst werden
- › Die religiöse Symbolsprache verstehen und sie im Alltag erkennen
- › Mit den spezifischen Sprach- und Denkformen der Bibel schöpferisch umgehen, um sie so für die Gegenwart zu erschliessen
- › Elementare Aussagen religiöser Traditionen in heutigen Denkkategorien ausdrücken und auf das eigene Erfahren anwenden können
- › Pseudoreligiöse und ideologische Erscheinungsformen von echten Formen religiöser Lebenshaltung unterscheiden können
- › Fragen nach den Werten und Normen im Leben stellen und in Übereinstimmung mit den menschlichen Grundgegebenheiten nach Antworten suchen
- › Die Dimension der Stille und Tiefe im eigenen Leben erahnen, erleben und verschiedene Wege des Zuganges begehen können

Grundhaltungen

- › Sich der Verschiedenartigkeit religiöser und rational-naturwissenschaftlicher Weltansicht bewusst sein und sich auf Wege der integrierenden Zusammenschau kritisch einlassen
- › Offen sein für verschiedenartige Erfahrungen, die Menschen mit Gott gemacht haben und dadurch neue Wege eigener Gotteserfahrung entdecken
- › In allen Auseinandersetzungen Toleranz und Dialogbereitschaft als menschliche Grundhaltungen leben

- › Eigene und fremde Entscheidungssituationen bedenken, mögliche Lösungen im Rahmen religiöser Traditionen reflektieren und konkrete Entscheidungen verantworten
- › Sich in der Begegnung mit überlieferten und zeitgenössischen Deutungsentwürfen im eigenen Leben immer wieder neu orientieren
- › Sich auf die Zukunft einlassen und sie als Ort der Hoffnung sehen können
- › Den Wert des Menschen sehen und relativieren durch sein Bezogensein auf Gott und die Schöpfung
- › In einer offenen, dialogischen Grundhaltung sich für eine weltweite Ökumene und die Zusammenarbeit aller Menschen einsetzen
- › Durch eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit den Religionen eine Haltung reflektierten Menschseins entwickeln und so bereit werden, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen

10 Anhang 2 – Verlaufsplanning «Anleitung zum Glücklich-Sein»

RU Zyklus 3 – 1. Sek

Lernziele	Haupt: 3C Die eigenen Wertvorstellungen reflektieren und für sie eintreten Neben: 3B Religiöse Ausdrucksweise in Tradition und Gegenwart kritisch hinterfragen und eigene Ausdrucksformen finden	
Einrichten	› Namen auf Tischen verteilen › Drei Gruppeneinteilungen bereithalten › Beamer, Visualizer, WLAN › Ziele auf Tafel	

Wandtafel				
	links	innen gross	rechts	
Begrüssung	Top Ten	Sammlung Glück 3 Bereiche aufkleben	Top Ten	Ziele
	Wege		Glück	

Uhr	Inhalt (Was)	Ziel (Wozu / Intention)		Methode / Wodurch Soz. Form / Wie	Material (Womit)	Zeit
07.20	Begrüssung, Rückblick und Regeln Fragen zum letzten RU Block, Commitment Regeln	ankommen		Die SuS kennen Regeln und Rahmenbedingungen	PLA	10'
07.30	Ablauf / Vorstellung (1) Du kannst erklären, was Glück für dich bedeutet, (2) Du trägst selber zu mehr Glück bei und (3) erzählst von deinen Erfahrungen			Die SuS kennen die Ziele des RU Blocks und aktivieren ihre Ressourcen zur Erreichung	Nennung der Ziele auf Wandtafel	05'
07.35	Was ist Glück? Auftrag: Für eine Schüler*innen-Zeitschrift verfasst du eine Kurzdefinition dazu, was Glück ganz konkret bedeutet.	begegnen		Die SuS aktivieren ihre Ressourcen und werden sich ihrer Vorannahmen bewusst.	Eza für Hefteintrag	10'
					› Vorlage für Glücksdefinition	

07.45	Was ist Glück? Die SuS hängen ihre Definitionen an eine Pinnwand, danach kurzer Museumsang. Ev. kurze Rückfragen und Diskussionen.	begegnen	Die SuS vergleichen ihre eigene Definition mit jenen anderer SuS bzw. mit weiteren Einschätzungen und entdecken Entwicklungspotential in der eigenen Definition	PLA mit Museums- gang	› Pinnwand, Reissnägeln	15'
08.00	Konfrontation / thematischer Einstieg Clip «Himmel auf Silbermond»			Filmvisionierung	› Videoclip › Laptop / Beamer	05'
08.05	Pause					05'
08.10	Wie glücklich bist du? SuS ordnen sich auf einer Skala ein (gemäss ihrer eigenen Definition). Ev. kurze Rückfragen und Diskussionen.	erfahren	Die SuS positionieren sich zu ihrer eigenen Aussage	PLA, Soziogramm im Klassenzimmer	–	10'
08.20	Was macht dich glücklich? Die SuS schreiben je drei Punkte auf je eine sep. Karte		Die SuS werden sich ihrer eigenen Vorstellungen zu Glück bewusst bzw. profilieren ihre eigene Definition.	GrA	› A5 Karten	05'
08.25	Sammlung SuS bringen sie nach vorne, LP hängt sie an Tafel			Sammlung auf Tafel in einer PLA	› Klebband	05'
08.30	Top Ten Liste Glück Aufgrund Mehrfachnennungen zusammen erstellen				–	10'

08.40	Hitparade des Glücks Vergleichswerte aus der Forschung	erfahren	SuS vergleichen die Vorstellungen der Klasse mit einem statist. Durchschnitt	Präsentation auf Visualizer	› Vorlage für Visualizer	05'
08.45	Glücksverhinderer Paradoxe Intervention: Dinge, die uns daran hindern glücklich zu sein		Die SuS lernen in den Wegen, die vom Glück weg führen implizit Wege zum Glück kennen	Indiv. Ausfüllen eines Arbeitsblattes	› Kopien Arbeitsblatt	10'
08.55	Pause					05'
09.00	Mutter Teresa / Bergpredigt über das Glück Die SuS lesen in einem Partnerpuzzle zwei Texte, die via einer Paradoxie zum Glück führen können	intensivieren	Die SuS verbinden das Thema mit der Bibel und dem Thema des letzten Halbtages	Zu zweit je einen Text lesen und darüber austauschen	› Kopien Text › Vorlage mit W-Fragen	25'
09.25	Top Ten Liste Wege zum Glück Konsolidierung: Wie muss ich handeln, leben? Welche Haltung muss ich einnehmen? Zuerst fünf Punkte alleine. aufschreiben Danach Top Ten in Gruppe zusammen erstellen		Die SuS kennen zehn Halbtungen (Tools), welche «zum Glück führen»	GrA, jeweils zweier Gruppen arbeiten gemeinsam weiter mittels Placemat	› Kopien Placemat	15'
09.40	Top Ten Liste Wege zum Glück Vorstellen und Diskussion im Plenum		Die SuS kennen zehn Halbtungen (Tools), welche «zum Glück führen»	Placemat	› Placemat	10'
09.50	Pause (gross)					20'

10.10	Du als Glücklichmacher Die SuS erhalten den Auftrag, in Zweiergruppen an Passant*innen Rosen zu verteilen und somit kleine Glücksmomente zu erzeugen. Zusatzauftrag: Feedback der Beschenkten mittels Foto oder Kurzvideo erbitten (Zusammenstellung i.d. Zeit)	zeigen	Die SuS schaffen eine eigene kleine persönliche Glücks-Erfahrung	SuS setzen ihren Auftrag individuell um	> Schriftl. Auftrag A6 > Rosen	45'
10.55	Pause					05'
11.00	Einblick in die Umsetzung Die Gruppen präsentieren	zeigen	Die SuS reflektieren ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzerreichung	Arbeit mit Think-pair-share	-	10'
11.10	Auswertung Was macht glücklich? (Wie) haben wir dazu beigetragen?		Die SuS reflektieren ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzerreichung	Arbeit mit Think-pair-share	-	15'
11.25	Hefteintrag Glücksdefinition AB Glücksverhinderer, Texte zu Mutter Teresa und Bergpredigt sowie Top Ten Liste	abschliessen	Mit dem Hefteintrag visualisieren die SuS den Verlauf des Blocks und werden sich ihrer Kompetenzen bewusst.	EZA im RU-Heft		10'
11.35	Glücksbohnen Die LP liest die Geschichte der Glücksbohnen vor und erteilt einen kleinen Auftrag für den Alltag		Die SuS tragen das Erreichte in ihren Alltag	Input mit Geschichte und Auftrag	> Säckli mit Bohnen > Geschichte	10'
11.45	Schluss		Die SuS erleben einen pünktlichen Schluss			

11 Literatur- und Quellenverzeichnis

11.1 Abkürzungsverzeichnis

DH	Denzinger / Hünermann, Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen
GS	Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute «Gaudium et spes»
LeRUKa	Lehrplan Religionsunterricht und Katechese, Hrsg. v. Netzwerk Katechese Schweiz
LG	Dogmatische Konstitution über die Kirche «Lumen gentium»
NA	Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen «Nostra aetate»
SPI	Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut St. Gallen
BFS	Bundesamt für Statistik, Neuchâtel

11.2 Literaturverzeichnis

Allenbach, Brigit; Herzig, Pascale; Müller, Monika: Schlussbericht Migration und Religion: Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. [online], Bern 2010 Nationales Forschungsprogramm NFP 58, zugänglich auf: www.nfp58.ch/files/downloads/SchlussberichtGiordano.pdf (abgerufen 29.12.2016)

Antweiler, Christoph: Was ist der Mensch? Für ein Boot über den Rubikon, in: Was ist der Mensch? Hrsg. v. Ganten, Detlev; Gerhardt, Volker; Heilinger, Jan-Christoph; Nida-Rümelin, Julian, Berlin 2008

Arnold, Jochen: Multireligiöse und interreligiöse Feiern. Eine phänomenologische und theologische Betrachtung, in: Locomer Pelikan 2(2006)53 – 60

Assmann, Konstanze: Kooperatives Lernen. Methodenbox Deutsch, Oberursel 2012

Aubry, Carla: Schule im Kreuzfeuer von Kirche und Staat, in: Salathe, André; Friedmann, Reto (Hrsg.): Zwei Himmel über dem Thurgau. Zum Verhältnis von Kirche und Staat vom 18. bis ins 21. Jahrhundert, Frauenfeld 2020, 51 – 76

Baier, Karl: Kyôto goes Bultmann. Transreligiöse Studien und existenziale Interpretation, in: Polylog 13(2005)85 – 107

Bandura, Albert: Die Analyse von Modellierungsprozessen, in: ders., Lernen am Modell, Ansätze einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von siebzehn weiteren Autoren, Stuttgart 1976, 9 – 67

Ders.: Self-efficacy: The exercise of control, New York 1997

Bayer, Karl: Kyoto goes Bultmann. Transreligiöse Studien und existentielle Interpretation, in polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren 13(2005)85 – 107

Berg, Insoo Kim; Steiner, Theres: Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern, Heidelberg 2008³

Bernhardt, Reinhold; Schmidt-Leukel, Perry (Hrsg.): Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen, Zürich 2008

Bietenhard, Sophia; Helbling, Dominik; Schmid, Kuno: Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, Bern 2015

Robert, Sabine: Jesus-Gebet und neue Mystik, Grundlagen einer christlichen Mystagogik, Kiel 2010

Boschki, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2012²

de Botton, Alain: Religion für Atheisten. Vom Nutzen der Religion für das Leben, Frankfurt a. M. 2013

Brandstätter, Veronika: Persistenz und Zielablösung, Göttingen 2003

Buber, Martin: Ich und Du, Gerlingen 1994¹²

Bucher, Anton: Psychologie der Spiritualität, Handbuch, Weinheim / Basel 2007

Ders.: Psychologie des Glücks. Ein Handbuch, Weinheim / Basel 2009

Ders.: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart 2000

Ders.: Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt, Düsseldorf 2007

Ders./Lauermann, Karin; Walcher, Elisabeth (Hrsg.): Ich kann. Du kannst. Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen, Wien 2007

Büttner, Gerhard; Dietrich, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage, Göttingen 2016

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Martin, Peter; Berthold, Thomas; Flaig, Bodo: Wie ticken Jugendliche 2016. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016 (Open Access)

Cantwell Smith, Wilfred: The Meaning and End of Religion, Minneapolis 1991

Cassiodor: Institutiones Divinarum et Saecularium Litterarum. Einführung in die geistlichen und weltlichen Wissenschaften. Erster und zweiter Teilband, übersetzt und eingeleitet von Wolfgang Bürgsens, Freiburg im Breisgau 2003

Cebulj, Christian: «Religion und Kultur» auf dem Prüfstand. Zum aktuellen Verhältnis von Religion und öffentlicher Schule, in: Schweizerische Kirchenzeitung 3(2012)38 – 40

Cloony, Francis X.: Komparative Theologie. Eingehendes Lernen über religiöse Grenzen hinweg, hrsg. v. Ulrich Winkler, Paderborn 2013

Comenius, Johann Amos: Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren, Stuttgart 2007¹⁰

Cornille, Cathrine: Mehrere Meister? Multiple Religionszugehörigkeit in Praxis und Theorie, in: Bernhardt, Reinhold; Schmidt-Leukel, Perry (Hrsg.): Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen, Zürich 2008, 15 – 32

Dalai Lama: Der Appell des Dalai Lama: Ethik ist wichtiger als Religion, Wals b. Salzburg 2015

Dammayr, Maria: «Losing my Religion». Religion – Glaube – Kirche bei 15 – 18 jährigen Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Projektstudie in oberösterreichischen Schulen, Linz 2010

Dinger, Florian: Religion in Form bringen! – Aber wie? Performative Religionsdidaktik in katholischer und evangelischer Auslegung, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 13(2014)170 – 177; online unter: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2014-02/20.pdf> (abgerufen am 09.02.2017)

Danz, Christian: Einführung in die Theologie der Religionen, Wien 2005

Daublebsky von Eichhain, Anette: Wie hältst du's mit der Religion? Anregungen für die Erschliessung spiritueller Themen in schulbezogener Jugendarbeit, München 2020

Dupuis, Jacques: Unterwegs zu einer christlichen Theologie des religiösen Pluralismus, hrsg. v. Winkler Ulrich, Innsbruck 2010

Egger Moni: Dein Reich komme. Das Gebet Jesu verstehen, Luzern 2018

Eichhorn, Christoph: Classroom-Management Basiswissen kompakt. Stören, Print on Demand, 2019²

Eike, Monika; Zeugin, Bettina: Transkulturell handeln – Vielfalt gestalten. Zur Bedeutung transkultureller Kompetenzen in einer Gesellschaft der Diversität, Luzern 2007

Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: Religionsunterricht an höheren Schulen 45(2002)32 – 36

Erikson, Erik: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, übersetzt von Käte Hügél, Frankfurt am Main 1995¹⁵

Faber, Roland, Der transreligiöse Diskurs. Zu einer Theologie transformativer Prozesse, in: polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren 9(2003)65 – 94

Fellinger, Birgit: [sehen] [urteilen] [handeln] [feiern], in: Junge Kirche. Fachzeitschrift für Kinder und Jugendpastoral, 40(2006)1, 17 – 19

Foppa, Simon: Überlegungen zur kreativen Aneignung westlicher Konzepte wie «Religion» und «Hinduismus» in Indien», Zeitschrift für junge Religionswissenschaft [Online], 10 (2015), online erschienen am: 15 Dezember 2015 (abgerufen am 06 April 2020) URL: <http://journals.openedition.org/zjr/584>; DOI: <https://doi.org/10.4000/zjr.584>

Freise, Josef: Kulturen und Religionen im Dialog, in: ders./Khorchide, Mouhanad (Hrsg.): Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext, Münster 2011, 51 – 64

Freuding, Janosch: Bayerische Islam-Schulbücher. Burasini nasıl buluyorsunuz? – Wie finden Sie es hier?, in: Migazin. Migration in Germany, 2014, www.migazin.de/2014/12/15/burasini-nasil-buluyorsunuz-wie-finden-sie-es-hier (abgerufen am 05.01.2017)

Gabriel, Angelika: Junge Menschen begeistern – für Glaube, Religion und Kirche, www.donbosco-medien.de/beitrag-187-161/jungemenschenbegeisternfuerglaubereligion-undkirche-67 (abgerufen am 02.02.2017)

Grimmit, Michael: Pedagogies of Religious Education, Great Waking 2000

Gross, James J: Emotion Regulation, New York 2008

Göle, Nilüfer: Europäischer Islam. Muslime im Alltag, Berlin 2015

Hackbarth-Johnsen, Christian: Henri Le Saux/Swami Abishiktananda, in: Bernhardt, Reinhold; Schmidt-Leukel, Perry (Hrsg.): Multiple religiöse Identität. Aus verschiedenen religiösen Traditionen schöpfen, Zürich 2008, 35 – 58

ders.: Interreligiöse Existenz. Spirituelle Erfahrung und Identität bei Henri Le Saux (O.S.B.)/Swami Abishiktananda (1910–1973), Frankfurt 2003

Halík, Tomáš: Geduld mit Gott, Die Geschichte von Zachäus heute, Freiburg i.Br. 2011⁴

Haslinger, Herbert: Glaubenswissen – nie war es so wertvoll wie heute, in: ders./Honecker, Simone: Na Logo! Glaubenswissen in der Jugendpastoral, Düsseldorf 2002, 121 – 190

ders.: Sich selbst entdecken – Gott erfahren. Für eine mystagogische Praxis kirchlicher Jugendarbeit, Mainz 1991

Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013

Hauser-Schäublin, Brigitta: Teilnehmende Beobachtung, in: Beer, Bettina (Hg.): Methoden ethnologischer Feldforschung, Berlin 2008 2, 37 – 58

Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. u. a. 1988

Herder, Johann Gottfried: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit [1774], Frankfurt a.M, 1967

Hilger, Georg; Kropac, Ulrich; Leimgruber, Stephan: Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010 (vollständig überarbeitete Neuauflage), 41 – 69

Hock, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 2006²

Interreligiöses Lernen im christlich-islamischen Dialog, Projektbeschreibung unter: <http://www.occurso.org/forschungsprojekt/> (abgerufen am 10.01.2017)

Jakobs, Monika: Neue Wege der Katechese, München 2010,

Jakobs, Monika; Riegel, Ulrich; Helbling, Dominik; Englberger, Thomas: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz, Zürich 2009

Johannes Paul II.: Enzyklika Redemptoris Missio Nr.55, online unter: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/de/encyclicals/documents/hfjp-iienc07121990redemptoris-missio.html> (abgerufen am 09.02.2017)

Joller-Graf, Klaus: Rezeptbuch kompetenzfördernd unterrichten. Wenn Wissen wirksam wird, Bern 2019

Kalcsics, Katharina; Wilhelm, Markus: Lernwelten Natur – Mensch – Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen, Bern 2017

Kässmann, Margot: Säkularisierung und Religion – Thesen. Impulspapier – fore/sight – Strategien für die Gesellschaft von morgen (2005). Zu finden unter www.cap.lmu.de/download/foresight/foresight-kaessmann.pdf (abgerufen am 29.12.2016)

Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart 2008

Kohler-Spiegel, Helga: «Wer nichts vom Menschen versteht, versteht auch nichts von Religion». Wie viel Religion braucht Religiosität in der Schule?. in: Kropač, Ulrich; Meier, Uto; König, Klaus (Hrsg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015

dies.: Vom Eigenen und vom Fremden, in: Katechetische Blätter 127(2002)394 – 396

Klutz, Philipp: Religionsunterricht vor den Herausforderungen religiöser Pluralität. Eine qualitativ-empirische Studie in Wien, Religious Diversity and Education in Europe, volume 28, Münster / New York 2015

König, Klaus: Religion im Religionsunterricht, in: Helbling, Dominik; Kropač, Ulrich; Jakobs, Monika; Leimgruber, Stephan: Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Schweiz, Zürich 2013, 160 – 175

Kropač, Ulrich: Ethisches Lernen im Religionsunterricht, in: Helbling, Dominik; Kropač, Ulrich; Jakobs, Monika; Leimgruber, Stephan: Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz, Zürich 2013, 324 – 343

ders./Meier, Uto; König, Klaus: Konzeptionelle, unterrichtspraktische und katechetische Perspektiven religiöser Bildung, in: dies. (Hrsg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen und Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 277 – 296,

ders./Meier, Uto; König, Klaus: (Un-)Gebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Problem- und Thementaufriss, in: dies. (Hrsg.), Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen und Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 15 – 24

Lauper, Esther; De Boni, Michael: Nur Flausen im Kopf? – Jugendliche verstehen. Was Lehrpersonen Auszubildende und Eltern wissen sollten, Bern 2013²

Lauster, Jörg: Gott und das Glück. Das Schicksal des guten Lebens im Christentum, Gütersloh 2004

Lechner, Martin; Gabriel, Angelika: Anstössiger Glaube – Anstöße zum Glauben?! Spirituelle Impulse aus einer Fotostudie mit Jugendlichen, München 2009

dies.: Religionssensible Erziehung. Impulse aus dem Forschungsprojekt «Religion in der Jugendhilfe» (2005 – 2008), München 2009

dies. (Hrsg.): Brenn-Punkte. Religionssensible Erziehung in der Praxis, München 2011

Leimgruber, Stephan: Interreligiöses Lernen, München 2007

Lévinas, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg i.Br./München 1993²

Luthiger, Herbert; Wilhelm, Markus; Wespi, Claudia; Wildhirt, Susanne: Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzepte – Praxis, Bern 2018

Marchon, Simone; Ritter, Daniel; Rösch, Johannes: Grundsätzlich. Werkheft zur Gestaltung von Gottesdiensten und spirituellen Impulsen, Luzern 2008

Mattig, Ruprecht: Die Sehnsucht nach ritueller Erfahrung, in: Kropač Ulrich; Meier Uto; König Klaus, Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen und Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 141 – 157

Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens, Bern/München 1987

Meister Eckhart: Werke II. Predigten und Traktate, herausgegeben und kommentiert von Nikolaus Largier, Frankfurt am Main 2008, 33 – 41

Mendl, Hans: Konstruktivistischer Religionsunterricht, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), 2015

Ders.: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2008

Ders./Peters, Beate: Darf man im Religionsunterricht beten?, in: Grundschule Religion 70(2020)2 – 6

Merz-Benz, Peter-Ulrich: Transkulturalität – oder die Neubestimmung des Fremden, in: Nollert Michael/Sheikhzadegan (Hrsg.), Gesellschaften zwischen Multi- und Transkulturalität, Zürich 2016, 63 – 81

Meyer, Marianne; Merkl, Johannes; Rötting, Martin: Treffpunkt Weltreligion. Praxisbuch interreligiöse Jugendarbeit, München 2010

Morgenthaler, Christoph; K  ppler, Christoph et. al.: Wertorientierungen und Religiosität. Ihre Bedeutung für die Identitätsentwicklung und psychische Gesundheit Adoleszenter, Bern 2010 Nationales Forschungsprogramm NFP 58, zugänglich auf: <http://www.nfp58.ch/files/downloads/SchlussberichtMorgenthalerK  ppler.pdf> (abgerufen 29.12.2016)

Nehring, Andreas: Postkoloniale Religionswissenschaft. Geschichte – Diskurse – Alterit  ten, in: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, Wiesbaden 2012, 327 – 342

Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, Weinheim / Basel 2012¹⁰

Oelkers, Jürgen: Pädagogik der Gegenwart, Zürich 2002, zu finden unter: www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vorlesungen/Alt/Gesamt0203.pdf (abgerufen am 02.02.2017)

Pirner, Manfred L.: Religiöses Lernen in Jugendkulturen, in: Kropa  , Ulrich; Meier, Uto; König, Klaus: Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen und Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 41 – 53

Rahner, Karl: Gedanken zu einer Theologie der Kindheit, in: Schriften zur Theologie Bd. 7. Zur Theologie des geistlichen Lebens, 313 – 329, Einsiedeln / Zürich / Köln 1966

ders.: Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i. Br. 1984, 8

ders.: Hörer des Wortes. Zur Grundlegung einer Religionsphilosophie, Neu bearbeitet von J. B. Metz, München 1963

Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Neuwied u.a. Luchterhand 2000³

Reisyan, Garo D.: Neuro-Organisationskultur. Moderne Führung orientiert an Hirn- und Emotionsforschung, Heidelberg 2013

Ritter, Daniel: Schöpferische Liebe. Formale und materiale Aspekte einer theologischen Anthropologie, Saarbrücken 2009

Ders.: Selbstwirksamkeit bei der Stellensuche und in der Arbeit, in: Junge Kirche 1(2008)20 – 21

Ders.: Von der Grundstruktur des Eros zu seinen Erscheinungsweisen, in: Junge Kirche. Fachzeitschrift für Jugendpastoral 2(2011)3 – 5

Ders. / Brun, Andreas: Tischservice. Tischrituale für Kinder und Jugendliche, Zürich 2008

Ders./Cebulj Christian, Hat Gott auch eine Mama? Luzern 2019

Ders./Rösch, Johannes: unterwegs. Grundlagen für Präses, Luzern 2010

Roebben, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2011²

Rogers, Carl: Der neue Mensch, Stuttgart 1981

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016

Rötting, Martin: Interreligiöse Spiritualität. Verantwortungsvoller Umgang der Religionen, St. Ottilien 2016²

de Saint Exupéry, Antoine: Flug nach Arras, Düsseldorf 1995

Schambeck, Mirjam: Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013

Dies: Mystagogisches Lernen, in: Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010 (vollständig überarbeitete Neuauflage), 400 – 415

Dies.: Pluralität als Herausforderung für die Religionspädagogik. Warum das Listensammeln nicht nur Zeitvertrieb ist, in: unterwegs. Die Zeitschrift des deutschen Katecheten-Vereins e.V. 1(2016)3 – 9

Schärfl, Thomas: «Gebt ihr ihnen zu essen». Religionsphilosophische Überlegungen zur Rede von Gott in religionspädagogischer Absicht, in: Kropač, Ulrich, Meier, Uto, König, Klaus (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 139 – 160

Schenker, Dominik: Religion: Jugendliche als Seismografen, in: Demont, Oliver; Schenker, Dominik: Ansichten vom Göttlichen. 22 Jugendliche, Zürich 2009, 192 – 197

Schmid, Hans: Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht. Aktualisierte Neuauflage. München 2012

Schmidt-Leukel, Perry: Der Einfluss der Religion auf die religiöse Identität, in: Baier, Karl (Hrsg.): Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse, Darmstadt 2006, 329 – 344

Schmitz, Gerdmarie S.: Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout, Berlin 2000, Digitale Dissertation

dies. & Schwarzer, Ralf: Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument, *Pädagogische Psychologie*, 14(2000)1, 12 – 25

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen, Berlin 1999

Schnell, Tatjana: «Für meine Freunde könnte ich sterben». Implizite Religiosität und die Sehnsucht nach Transzendenz, in: Kropač, Ulrich; Meier, Uto; König, Klaus (Hrsg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, 87 – 106

Schweizer, Friedrich: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow; Albert Biesinger; Norbert Mette; Regine Froes; Oliver Kriss; Tobias Ziegler, Neukirchen-Vluyn 2013⁴

ders.: Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh 2014

Sloterdijk, Peter: Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt a. M. 2009

SPI (Hrsg.), Katholische Kirche in der Schweiz. Kirchenstatistik 2013. Zahlen Fakten, Entwicklungen, St. Gallen 2013

Spirig-Huber, Theres; Graf, Karl: Ich werde, also bin ich. Biografiearbeit – spirituell. Hinführungen und Übungen, Würzburg 2016

Städeli, Christoph; Grassi, Andreas; Rhiner, Katy; Obrist, Willy: Kompetenzorientiert unterrichten. Das AVIVA-Modell, Bern 2010

Steffenski, Fulbert: Schwarzbrotspiritualität, Stuttgart 2006

Streib, Heinz: Die Differenz zwischen Religion und Religiosität bei jungen Menschen. Ein Problemaufriss, in: Kropač, Ulrich; Meier, Uto; König, Klaus (Hrsg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen und Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 27 – 40

Streib, Heinz; Klein, Konstantin: Todesvorstellungen von Jugendlichen und ihre Entwicklung. Ein empirischer Beitrag, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Mette, Norbert u.a. (Hrsg.): Was letztlich zählt – Eschatologie, Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 26, Neukirchen-Vluyn 2010, 50 – 75

von Stosch, Klaus: Dialog der Religionen im Religionsunterricht. Plädoyer für eine religionspädagogische Neubestimmung, in: Mette, Norbert; Sellmann, Matthias (Hrsg.): Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. 2012, 325 – 337

Suhner, Jasmin; Winter-Pfändler, Monika; Schlag, Thomas: Interreligiöses Lernen am öffentlichen Bildungsort Schule. Ein Leitfaden für angehende Lehrpersonen, Zürich/St. Gallen 2017, online unter: <https://www.kial-bildung.ch/wp-content/uploads/2017/11/KIALLeitfaden.pdf>

Sung Ryul, Kim: Gott in und über den Religionen. Auseinandersetzung mit der «pluralistischen Religionstheologie» und das Problem des Synkretismus, Zürich 2010

Tillich, Paul: Systematische Theologie I/II, Berlin 1958

Wegenast, Klaus: Religionsunterricht in: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 23.12.2011, online: <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010423/2011-12-23/>, konsultiert am 17.05.2020

Welsch, Wolfgang: Was ist Transkulturalität, in: Darowsky, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, Bielefeld 2010, 39 – 66

Winkler, Ulrich: Wege der Religionstheologie, Innsbruck/Wien 2013

Wrogemann, Henning: Theologie Interreligiöser Beziehungen. Religionstheologische Denkwege, kulturwissenschaftliche Anfragen und ein methodischer Neuansatz, Gütersloh 2015, 336 – 343

Wulf, Christoph: Einführung in die Anthropologie der Erziehung, Weinheim und Basel, 1994

Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J.: Psychologie, Berlin/Heidelberg/New York 1999, 7

Zimmermann, Mirjam: Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen, Göttingen 2015

Zirfas, Jörg: Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung, Stuttgart 2004

Transreligiöses Lernen geht davon aus, dass Religiosität ein fundamentales Vermögen des Menschen darstellt – und als solches gefördert werden soll. In einer globalisierten Welt wird Religion jedoch ausschliesslich als religiös-kulturell-säkulares Konglomerat erfahrbar. Religion als unabhängige Grösse existiert nicht. Deshalb gilt es das, was wir unter Religion verstehen zu reflektieren und religionspädagogisch sowohl für einen staatlich-religionskundlichen als auch für den kirchlichen Ansatz zu profilieren, so dass individuelle Zugänge und Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten möglich sind.

Daniel Ritter, Studium der Theologie und Philosophie in Luzern, Zürich und Basel (lic. theol.), der Religionspädagogik und Religionswissenschaft in Luzern (MA Religionslehre) sowie der interreligiösen Spiritualität an der Uni Salzburg (MAS Spiritual Theology).

Daniel Ritter war fünf Jahre als Pastoralreferent in Bern und acht Jahre in der verbandlichen und offenen Jugendarbeit tätig, seit 2012 ist er Stellenleiter der Fachstelle Religionspädagogik im Kanton Thurgau.

