

Die Beziehungen stärken, die Sachen klären

Konturen einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik

Pensées – zur Einführung

Immer wieder ziehen wir ehrfürchtig den Hut, verwendet jemand das Wort Dialog in einem ernsthaften Sinn, etwa im Kontext von Schule und Unterricht. Dialog – wer könnte etwas dagegen haben? Wer könnte ihn verhindern wollen? Die eherne Tradition der dialogischen Philosophie von Platon bis Buber und Lévinas wird konnotiert und assoziiert, fällt das Stichwort Dialog in bildungstheoretischer und bildungspraktischer Diskussion. Gerade für Schule ist Dialog ein Schlüsselwort, nicht erst seit der Diskussion um die Schulentwicklung. Schule und Unterricht müssen dialogisch orientiert und strukturiert sein, und dies auf der Ebene der Schulorganisation, des Lehrerkollegiums, der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtsinhalte und -methoden. Zu Letzterem fällt jedem Schulpraktiker zuallererst das Lehrer-Schüler-Gespräch ein, die elementarste – und nebenbei gesagt, älteste – Form des Dialogs im Horizont von Lehren und Lernen.

Doch wie genau konkretisiert sich Dialog auf den verschiedensten Ebenen? Und warum sollte das, wofür das Wort steht, in der Schule von heute ein innovatives Konzept darstellen? Geht es nicht doch um ein neues Etikett für eine uralte Sache? Schnee von gestern statt Frühling von heute für morgen?

Mit dem folgenden Beitrag möchte ich eine dialogisch-kreative Religionsdidaktik konturieren und dabei...

1. den Dialogbegriff als Beziehungsbegriff im Kontext von Didaktik bildungstheoretisch und theologisch neu buchstabieren,
2. ihn erweitern durch ein reflektiertes pädagogisches und theologisches Konzept der Kreativität,
3. um schließlich zu didaktischen Konkretisierungen zu gelangen, die eine korrelative Religionsdidaktik weiterentwickeln und vertiefen.

1. »Alle reden von Dialog...« – Klärungen und Erweiterungen im Horizont einer Theorie der Beziehung

Bildungstheoretische Ausgangspunkte.

Dialog, wörtlich: das Wort, das durchdringt, eindringt, in die Tiefe wirkt, ist mehr als Gespräch. In einem erweiterten Verständnis hat Dialog zutiefst mit menschlicher Existenz im Ganzen zu tun. Will der Dialogbegriff für Didaktik fruchtbar gemacht werden, muss er in einem solchen, breiten Sinn umrissen werden. Hilfreich dabei ist ein Blick auf das Werk des bereits erwähnten Martin Buber, der seine Anthropologie bekanntlich dialogisch konzipiert hat. Das personale Du-Verhältnis zum Mitmenschen wirkt für das Ich identitätsstiftend. Der Spitzensatz seiner dialogischen Philosophie lautet: »Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung.«¹ Buber verwendet parallel zum Dialog- und Begegnungsbegriff einen weiteren Terminus, der helfen kann, den ersteren zu klären und gleichzeitig zu erweitern, nämlich den Begriff der Beziehung. Meist nimmt er die Begriffe synonym und bleibt damit in seiner Terminologie unklar. Dennoch kann gesagt werden, dass der Begriff Beziehung in der dialogischen Philosophie ebenso zentral ist wie die Begriffe Dialog und Begegnung, die allesamt in Bubers Schriften schwer abzugrenzen sind. Bevor er in seinem Hauptwerk auf Begegnung rekurriert, verwendet er mehrfach den Beziehungsbegriff: »Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung.«² Auch in seinen erzieherischen Schriften ist die Ich-Du-Beziehung der Kerngedanke, der »das Erzieherische« kennzeichnet, hier freilich vorwiegend als Beziehung des Erziehers zu seinem Zögling verstanden und – wiederum ohne klare begriffliche Abgrenzung – als Erfahrung der Gegenseite, Umfassungserfahrung oder dialogische Erfahrung bezeichnet.³

Festzuhalten bleibt, dass Dialog in der dialogischen Philosophie breiter und tiefer verstanden wird als in geläufiger Alltagssprachlicher Verwendung.⁴ Mit Dialog ist heutzutage meist eine Wechselrede, ein Gespräch zwischen zwei oder mehreren Personen gemeint. Der im Folgenden angedachte

1 Buber 1984, 15.

2 Ebd., 10. – Zur Bedeutung des Beziehungsbegriffs in Bubers Anthropologie vgl. auch Buber 1978.

3 Buber 1986, insbes. 36, 38.

4 Zusammenfassend zur schier uferlosen Literatur zur dialogischen Philosophie vgl.: Stegmaier 1997.

Dialogbegriff greift das Bubersche Verständnis von Dialog als Beziehung auf, schärft und klärt aber – über Buber hinaus – den Beziehungsbegriff durch bildungstheoretische, sozialwissenschaftliche und theologische Reflexionen.

Karl Ernst Nipkow hat – als Erziehungswissenschaftler, nicht primär als Religionspädagoge – die zentralen Momente der abendländischen Bildungstheorie (Comenius, Herder, Schleiermacher, Humboldt etc.) herausgearbeitet und dabei darauf hingewiesen, dass Bildung stets im Kontext von Verständigung gesehen wurde. »Bildung heißt: *Leben im Gespräch*«,⁵ wobei Gespräch im umfassenden Sinn, wenn auch nicht explizit, als Beziehung verstanden wird: Bildungsgeschehen ist Beziehungsgeschehen. Analog dazu versuchen neuere erziehungswissenschaftliche Ansätze das, was im Erziehungs- und Bildungsprozess zwischen Kindern/Jugendlichen und ihren Erziehern geschieht, als »pädagogische Beziehung« zu umschreiben, wobei man Elemente einer solchen Beziehung beispielsweise bei Rousseau, Pestalozzi, in reformpädagogischem Denken bis in jüngste pädagogische Ansätze hinein aufspüren kann.⁶ Bildung und Beziehung (bzw. Bildung und Dialog in einem vertieften Verständnis) sind zwei Seiten der einen Medaille.

Sozialwissenschaftliche Horizonte.

Neuere sozialwissenschaftliche Forschungen helfen, den Dialogbegriff im Kontext einer Beziehungstheorie zu qualifizieren. Beziehung ist zunächst etwas sehr Allgemeines, nämlich alles, was Menschen umtreibt. Doch damit ist eine gänzlich unkonkrete Aussage gemacht. Blickt man genauer auf die Beziehungsforschung, zeigt sich, wie sehr Beziehung zum Schlüsselbegriff für ein Verständnis menschlicher Existenz und Lebenswelt avancierte. Gerade Kinder und Jugendliche sind »angewiesen auf Beziehung«, wie der 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung – erarbeitet von einer unabhängigen Expertenkommission – feststellt.⁷ Von der Urzelle der Beziehung, der Mutter-Kind- und Vater-Kind-Beziehung, an sind junge Menschen eingebunden in ein Netz von Beziehungen, das über ihren Lebensweg bestimmt.

5 Nipkow 1992, 37 (Hervorh. Nipkow). – Zur Geschichte des Bildungsbegriffs vgl. auch: Fraas 2000, 42ff.

6 Gieseke 1997.

7 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, 25ff (dort eine Vielzahl von Literatur).

Diese Aussage – im Grunde eine »Binsenweisheit« – wird in der Forschung genauer konturiert. Dabei zeigt sich, dass Beziehungen auf mehreren Ebenen für den Menschen, hier: im Fokus Kinder/Jugendliche, entscheidend sind: Es gibt eine Beziehung, die der Mensch mit sich selbst hat. Diese Beziehung muss er im Laufe seiner Entwicklung gestalten lernen. »Der Jugendliche als Werk seiner Selbst« ist denn auch ein Topos, den gerade die neuere Entwicklungspsychologie herausgearbeitet hat.⁸ Junge Menschen müssen, vor allem, wenn sie auf die Pubertät zugehen und sie durchlaufen, eine (neue) Beziehung zu ihrem eigenen Körper und zur Sexualität finden und gleichzeitig die geistigen und seelischen Veränderungen, die damit zusammenhängen, als Aufgabe annehmen lernen. Die wichtigste Hausaufgabe heißt »Identitätsarbeit«, wobei auf der Hand liegt, dass diese Prozesse nicht allein kognitiver Natur sind, sondern die emotionale Seite wesentlich dazu gehört.

Damit einher geht die Veränderung in der zweiten Dimension von Beziehungen im Laufe der Kindheit und Jugendzeit: Die sozialen Beziehungen werden umgebaut (passivisch) und müssen vom jungen Menschen selbst umgebaut werden (aktivisch). Beziehungen zu Eltern, Geschwistern, Verwandten, Menschen außerhalb der Familie, zu Lehrern und vor allem zu Gleichaltrigen wirken prägend. Für Kinder und Jugendliche ist nicht so sehr die (Erwachsenen-)Frage »Wer bin ich?« im Vordergrund, sondern viel eher die Frage »Wo gehöre ich dazu?« Soziale Identität ist eine zentrale Säule der persönlichen Identität und ihrer »Bildung«.

Schließlich findet sich eine dritte Dimension von Beziehung, die Beziehung zur gesamten sozialen und materialen Umwelt, wozu Stadt und Technik ebenso gehört wie die Natur, Gesellschaft und Geschichte. Diese wirken prägend auf den (jungen) Menschen ein, andererseits wirkt er in gewissem Maße prägend auf sie zurück. Eigenaktivität und Fremdaktivität stehen in ständigem Wechsel. Diese Beziehungen zu den »sozialen Räumen« können in einem »sozialökologischen Modell« gut beschrieben werden: Vom »ökologischen Zentrum«, den individuellen Beziehungen in Familie und Freundschaften (Ich-Du), über die Beziehungen zum »ökologischen Nahraum« in Nachbarschaft, Schule, Stadtteil (Ich-Wir) bis hin zu den Beziehungen zur »ökologischen Peripherie« in Politik, Geschichte und Gesellschaft (Ich-Umwelt) ist Beziehungsleistung erforderlich.⁹

8 Vgl. beispielsweise: Fend 2000, 205-418. Im Folgenden beziehe ich mich auf ebd.

9 Baacke 1999, 162ff.

Was Martin Buber noch philosophisch-schwergewichtig formulierte, wird heute nüchtern-empirisch erforscht, wobei »Beziehungsparadigmen« in psychoanalytischen, kognitions- und evolutionspsychologischen sowie in bindungs- und systemtheoretischen Ansätzen ausgemacht werden können.¹⁰ In der Sozialpsychologie und Kommunikationstheorie wurde schon längst die »dialogische Verfasstheit des Menschen« erkannt und vor allem mit Hilfe der Termini »Interaktion« und »Kommunikation« beschrieben. George Herbert Mead¹¹ und Paul Watzlawick¹² stehen stellvertretend für eine wissenschaftliche Diskussion, deren Theorien eine Wirkungsgeschichte weit über ihre eigenen Fachgrenzen hinaus entfalten konnten und bis heute in modifizierter Weise aktuell sind.¹³ Um nur ein Beispiel zu Letzterem zu nennen: Lothar Krappmann, der bereits in den 70er Jahren die soziale Dimension der Identität von Mead her durchdachte,¹⁴ hat mit seinem Forscherteam in Untersuchungen zum »Alltag der Schulkinder« die Bedeutung der »Interaktionen und Sozialbeziehungen« beobachtet und analysiert.¹⁵ Ein Vormittag in der Schule besteht für Kinder und Jugendliche aus Hunderten von kleinen und größeren Interaktionen bzw. »Aushandlungsprozessen«, in denen die Schülerinnen und Schüler untereinander agieren, was für ihre Entwicklung und Selbstbildung eminent wichtig ist. Krappmanns pädagogische Konsequenz aus seinen Beobachtungen und Analysen ist, dass Lehrpersonen Beziehungen zwar nicht stiften oder »machen« können, dass sie aber im Bewusstsein der Wichtigkeit der Beziehungen für die Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen kooperative Prozesse in Unterricht und Schule fördern, ja initiieren sollten.¹⁶

Theologische Streiflichter.

Eine weitere Konturierung und Vertiefung erfährt der Begriff Dialog, wird er – vor dem Hintergrund der humanwissenschaftlichen Befunde – theologisch durchdacht. Biblisch scheint der Dialog eine Grundkategorie, die das Geschehen zwischen Mensch und Mensch und zwischen Gott und Mensch umschreibt. Gott »spricht« die Worte der Schöpfung, er spricht zu

10 Asendorpf / Banse 2000, insbes. 141ff.

11 Grundlegung in: Mead (1934) 1968.

12 Watzlawick u.a. 1985.

13 Vgl. Six 1989.

14 Krappmann 1975.

15 Ders. / Oswald 1995.

16 Ebd., 137.

Adam und Eva, zu Kain, Noah, Abraham und Mose, er ist der, »der gesprochen hat durch die Propheten«. Jesus spricht mit den Menschen und mit Gott. Durch ihn spricht Gott. Dennoch ist theologisch vor einer voreiligen Dialogeuphorie zu warnen. Jochen Hilberath bezweifelt, ob »die in der Theologie übliche Rede vom Dialog Gottes mit der Welt und den Menschen sachgemäß« ist. Er warnt davor, die Wendung »Gott spricht zu...« in hermeneutischer Naivität wörtlich zu nehmen.¹⁷ Gott ist nicht ein Dialogpartner im üblichen Sinn. Es geht nicht um Informationsaustausch. Was zwischen den biblischen Personen geschieht, was sich zwischen Jesus und den Menschen um ihn vollzieht, was sich zwischen Mensch und Gott ereignet, ist theologisch allein als »Beziehung« zu fassen, wie es Hilberath in pneumatologischer, Dorothea Sattler in soteriologischer Denkbewegung ausgeführt haben.¹⁸ In der Bibel geht es an allen Ecken und Enden um die Beziehung der Menschen zu Gott und Gottes zu den Menschen, was die Beziehungen der Menschen zu sich selbst (Schuldbewusstsein, Umkehr, Erneuerung), zu anderen (soziale Gebote, Nächstenliebe) und zur Mitwelt (Erinnerung an die Geschichte, Gegenwartsdeutung, Zukunftshoffnung) durchdringt. Alle Rede von Dialog und Beziehung ist theologisch von der Gottesbeziehung her zu bestimmen. Sie, die Gottesbeziehung, umfasst alle Dimensionen der menschlichen Beziehungen.

Nur angedeutet sei, dass wir heute auch empirisch über die religiöse Seite von Beziehung mehr wissen als noch vor wenigen Jahrzehnten. Die Forschungen zur religiösen Entwicklung, die mit den Namen James W. Fowler, Fritz Oser, Paul Gmünder und vielen anderen verbunden sind,¹⁹ erhelten, wie sich Gottesbeziehung von Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich gestaltet. Besonders interessant in diesem Zusammenhang sind neuere Forschungen zu Gottesbildern von Kindern und Jugendlichen. Viele Gottesbilder sind Beziehungsbilder, in denen sich junge Menschen in ihrem Verhältnis zu Gott ausdrücken und verstehen suchen (Gott sieht mich, Gott beschützt uns, Gott lächelt mich an...),²⁰ Hier geht es nicht allein um kognitive Prozesse (Wie stelle ich mir Gott vor?), sondern wesentlich um affektive (Welche Beziehung habe ich zu Gott und er zu mir?).

17 Hilberath 1997, 104.

18 Sattler 1997.

19 Überblick: Büttner / Dieterich 2000; Schweitzer 1999.

20 Fischer / Schöll 2000; Hanisch 1996.

Eine Religionspädagogik und -didaktik, die sich auf Dialog »bezieht«, nimmt die erwähnten humanwissenschaftlichen und theologischen Aspekte auf. Dialog und Beziehung werden dann zu zentralen didaktischen Kategorien. Dennoch scheint mir ein so verstandener, vertiefter dialogischer Ansatz immer noch zu wenig handhabbar, um zu einer konkreten Didaktik zu gelangen. Wer nur Dialog oder Beziehung in didaktischen Prozessen bearbeitet, dreht sich um sich selbst, da ein Wesentliches fehlt: die Inhalte. Zu den Inhalten (des Religionsunterrichts) dürfen und sollen Schülerinnen und Schüler eine »Beziehung« aufbauen, d.h. sie sollen sich mit den Inhalten aktiv auseinandersetzen, sie sich aneignen oder ihnen widersprechen, mit ihnen schöpferisch umgehen und in neuer Weise – im Horizont ihrer eigenen Biographie und Lebenswelt – verstehen. Deshalb ist es erforderlich, ein dialogisches Bildungsverständnis durch das Moment der Kreativität zu ergänzen. Was aber heißt »kreativ«?

2. »Alle reden von Kreativität...« – Zur Brauchbarkeit eines Begriffs

Ähnlich strapaziert wie die Begriffe Dialog und Beziehung ist der Begriff der Kreativität. Deshalb muss auch er konturiert werden, bevor man ihn für eine mögliche Didaktik hernimmt. Hartmut von Hentig bezeichnet ihn als eines der vermeintlichen Heilswörter, die alle Kulturen besitzen. Mit dem Zauberwort Kreativität sollen heutzutage eine Fülle von Problemen verstanden und gelöst werden.²¹ Kreativität jedoch ist nach Hentig ein »schwacher Begriff«, der, inflationär gebraucht, für alles und nichts zu stehen scheint. Die Didaktik bedient sich seiner ebenso wie die Werbung und Theorien der Persönlichkeitsentfaltung. Kreativität wird in der fortschreitenden Ökonomisierung unseres Denkens verkürzt als technische und marktorientierte Innovation verstanden, die mit Flexibilisierung und Kundenorientierung verwechselt wird.²² Vor allem aber kritisiert Hentig in seinem kurzen Essay, dass Kreativität im Allgemeinen mit einem starken »Affekt gegen die Vernunft« eingefordert, dass ein »schöpferisches Chaos« beschworen und eine »kreativ-intuitiv-sinnliche Komponente« als Desiderat angegeben wird.²³ Bleibt Kreativität ihr eigenes Ziel und Mittel, wird sie bildungsleer, droht die Inhalte zu verlieren. Kreativität allein hat für Hentig

21 Hentig 2000.

22 Ebd., 60ff.

23 Ebd., 52f.

keinen Sinn, sie braucht einen »Maßstab«, eine »Einigung auf und Anstrengung für das, was in der abendländischen Tradition das Gute Leben heißt«. ²⁴ In seiner Konzeption ist Tradition keineswegs ein Feind der Kreativität, wie es oft erklärt wird. Im Gegenteil: Tradition ist eine der Voraussetzungen von Kreativität. ²⁵

Hier ist ein erster Schritt der Klärung dessen, was Kreativität positiv heißen kann, vollzogen: Kreativität braucht etwas, an dem sie sich messen kann, aus dem sie erwachsen und das sie schöpferisch um- und neugestalten kann. Ohne Tonklumpen gibt es keine Vase. Schöpfung aus dem Nichts mag Gott vorbehalten sein, Menschen hingegen schöpfen aus etwas Vorgegebenem ein Neues. Ein Gedanke wird zur Vorlage für einen ganz anderen, vielleicht gegensätzlichen Gedanken. Die Lektüre von zwanzig Büchern regt an, ein eigenes Buch zu schreiben. Mühsam erlernte Melodien auf einem Instrument machen sich selbständig und führen zu Improvisationen. Voraussetzung dafür ist, dass Vorlagen nicht sklavisch übernommen, Vorgaben nicht bindend übergestülpt werden. Kreativität erfordert Freiheit gegenüber dem Überkommenen, gegenüber der »Tradition«.

Ein zweiter Zugang zu einem Verständnis von Kreativität in didaktischer Absicht erwächst wiederum aus einem Blick auf Martin Buber. Er hatte seinen Vortrag »über das Erzieherische« anlässlich einer internationalen pädagogischen Konferenz über »die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde« im Jahre 1925 gehalten. Das Thema der Tagung steht paradigmatisch für reformpädagogisches Anliegen, deren diverse Strömungen angetreten waren, um ein handwerkliches Modell von Erziehung (Erziehung als Formen, Bilden, Gestalten nach vorgegebenen Modellen) durch ein organologisches Erziehungsverständnis zu ersetzen (Erziehen als wachsen lassen, entfalten lassen, Begleiten der Eigendynamik des »Zöglings«). Buber hat Zweifel, ja wendet sich klar dagegen, dass Erziehung mit »Entfaltung der schöpferischen Kräfte« adäquat beschrieben werden kann. ²⁶ Allein organologisch kann Erziehung nicht funktionieren. Auch hier ist Bubers Beziehungsverständnis, seine dialogische Sicht menschlicher Wirklichkeit, bestimmend. Nur in der Erfahrung des Gegenüber, nicht allein durch inneres Wachsen und Reifen, wird das Du des Kindes zum Ich. Das erzieherische Verhältnis ist eingebunden in das Bewusstsein von der Gegenwart des

24 Ebd., 11.

25 Ebd., 50.

26 Buber 1986, 13f.

Schöpfers, der allein Schöpfer und Schaffender ist. Aber jeder Mensch »kann sich und kann andere dem Schöpferischen öffnen«. ²⁷ Für Martin Buber gibt es Kreativität nur in Beziehung – in Beziehung des jungen Menschen zum Erzieher und beider zu Gott. In einem solchen Verständnis wird Kreativität zurückgebunden (an den Erzieher als Verkörperung des Traditionellen und an die Gotteserinnerung) und bleibt nicht in Beliebigkeit stecken. Die Rückbindung des Kreativitätsdenkens an die Tradition darf jedoch nicht starr erfolgen.

In christlicher Theologie haben Reflexionen zur Kreativität ihren Ort zumeist in der Schöpfungslehre. Der Mensch ist der, der die Schöpfung in gestalterischer, innovativer Weise weiterführen soll (»bebauen und hüten«, vgl. Gen 2,15). Jedoch finden sich selten bis gar nicht offenbarungstheologische Äußerungen zu Kreativität, was zu einer beträchtlichen Vertiefung sowohl des Offenbarungsverständnisses wie des theologischen Konzepts von Kreativität führen könnte. Warum?

Um theologische Konturen einer dialogisch-kreativen Didaktik zu zeichnen, hilft ein Blick über den Horizont christlicher Theologie hinaus. In jüdischer Glaubenspraxis ist der »Midrasch« eine »primär religiöse Betätigung, ewiger Dialog Israels mit seinem Gott«. ²⁸ Midrasch, vom hebräischen Verb *darasch* abgeleitet, das »suchen«, »fragen« bedeutet, ist der eigentliche rabbinische, aber auch »schülerhafte« Umgang mit der Bibel. Er ist Kommentierung der Tora und Kommentierung der Kommentierung. Der Midrasch bildet die aktualisierende, auf die jeweilige Gegenwart und den Lebenskontext des Lesers bezogene Auslegung der Schrift. Wer die Bibel studiert, entwickelt seinen eigenen Kommentar.

Entscheidend im Zusammenhang mit der Kreativität ist, dass in rabbinischem Verständnis mit dem Kommentar ein spontanes, schöpferisches Element zur Überlieferung hinzugegeben wird. Denn diejenigen, die die Worte der Alten deuten, sind es, »die aus der religiösen Tradition etwas ganz Neues schaffen, das selber religiöse Dignität beansprucht, nämlich den Kommentar«. ²⁹ Mit dem Midrasch, so Scholem, »setzt ein schöpferischer Prozeß ein, der die Tradition durchdringt und verwandelt«. ³⁰ Der Kommentator nimmt den Dialog mit der Überlieferung auf, setzt sich in Beziehung zu ihr und

27 Ebd., 49.

28 Stemberger 1989, 26.

29 Scholem 1970, 97.

30 Ebd., 98.

bringt darin etwas Neues hervor. »Die Tradition ist eine der großen Leistungen, in der die Beziehung des menschlichen Lebens auf seine Grundlagen realisiert wird. Sie ist die lebendige Berührung, in der der Mensch die uralte Wahrheit ergreift und über alle Geschlechter hin in der Zwiesprache des Lebens und Nehmens sich mit ihr verbindet.«³¹ Auseinandersetzung mit der Tradition ist demnach »lebendige Berührung«, Verbindung, Neuschöpfung.

Ohne Zweifel, die angedeuteten rabbinischen Auslegungstraditionen lassen sich keineswegs einfach »taufen« und fraglos auf christliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen. Junge Menschen heute sind keine »Schriftgelehrten«. Doch die Beschäftigung mit jüdischer Hermeneutik macht die *Struktur* der Auseinandersetzung mit religiöser Tradition erkennbar, die konsequent dialogisch und kreativ angelegt ist. Von dieser *Struktur* lässt sich christlich und religionspädagogisch lernen.

3. Dialogisch-kreative Religionsdidaktik als »lebendige Berührung«

Wie kann vor dem Hintergrund des bislang Gesagten eine dialogisch-kreative Religionsdidaktik konkret aussehen? Man könnte einem solchen Konzept, das »Beziehung« und »Kreativität« in den Mittelpunkt stellt, sofort entgegenhalten, es sei allenfalls ein nettes Programm für die Grundschule, in der die Kinder im Religionsunterricht Beziehungserfahrungen untereinander und mit den Lehrerinnen und Lehrern machen sollen. Des Weiteren sollen sie möglichst oft »kreativ« werden und Bilder malen, basteln, töpfeln. »Dialogisch-kreativ« etwa für die Sekundarstufe, gar für das Gymnasium? Udenkbar, könnte man argumentieren, da es dort doch verstärkt um Wissensvermittlung und Übermittlung von Inhalten der Tradition an die religiös ahnungslose Schülerschaft gehe. Im folgenden Abschnitt will ich aufzeigen, wie dialogisch-kreative Religionsdidaktik eine Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis darstellen kann³² und in den verschiedenen Schularten, im gymnasialen Kontext ebenso wie im Grund-, Haupt-, Realschulbereich sowie in den berufsbildenden Schulen anwendbar ist. Gerade in einer säkularen und weltanschaulich pluralen Situation ist es entscheidend, dialogisch eine religiöse Sprachfähigkeit zu fördern, die nicht durch Übernahme von Vorgefertigtem, sondern durch schöpferische Eigenaktivität angeeignet wird.

31 Ebd., 120.

32 Boschki 1998.

Kennzeichen einer dialogisch-kreativen Didaktik.

(a) Ein dialogisch-kreativer Ansatz in der Didaktik will den Blick öffnen für die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen. Es geht nicht, wie in vermittlungsdidaktischen Konzepten, zu denen entstehungsgeschichtlich auch die Korrelationsdidaktik gehört, vorwiegend um die Beziehung zwischen Schüler und Sache, d.h. zwischen Schüler und Glaubenstradition. Solche Sichtweisen verkürzen den Lehr-Lern-Prozess auf die Achse des Gegenstands, der Themen hin zu den Schülern, bei dem allenfalls noch die Lehrer-Schüler-Beziehung mitgedacht wird. Religionsdidaktik, die an den Subjekten interessiert ist, sieht die Kinder und Jugendlichen in ihrer ganzen Person, vor allem in ihren Beziehungsnetzen. Sie betrachtet sie nicht als Vermittlungsobjekte, sondern als eigenaktive, religiöse Subjekte, die Gott ebenso nahe sind wie der Religionslehrer oder jeder andere »religiöse Mensch«. Junge Menschen sind bereits in der Gottesbeziehung, sie müssen nicht erst durch den Religionsunterricht dort eingeschrieben werden.³³ Allerdings ist die Gottesbeziehung meist verdeckt und versteckt unter einer Decke von scheinbar religiösem Desinteresse. Die Gottesbeziehung ist die erste und zentralste Kategorie einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik. Diese Decke zu lüften ist Aufgabe des Religionsunterrichts. Die Erschließung der bereits bestehenden Gottesbeziehung wirkt verändernd, schöpferisch, »kreativ«.

(b) Dialogisch-kreative Religionsdidaktik arbeitet auf allen Ebenen der menschlichen Beziehungen: Sie fördert eine Wahrnehmung der Beziehung zu sich selbst, der Beziehung zu anderen, zur Um- und Mitwelt und schließlich und in allem der Beziehung zu Gott. »Beziehung« wird mehr und mehr als religionspädagogisches Grundwort erkannt.³⁴ Mit Hilfe dieses Begriffs können Scheuklappen in religionsdidaktischer Theorie und Praxis abgelegt werden. Es kann nicht nur, wie in manchen kirchlichen Bildungsprogrammen zu lesen ist, um die »Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation« gehen. Vielmehr geht es um die »Weiterentwicklung des Glaubens durch die kommende Generation«.

(c) Damit wird der Versuch gemacht, das einzulösen, was am Ende der Diskussion um die religionspädagogische Hermeneutik der Vermittlung und Aneignung als Ertrag zu verzeichnen ist.³⁵ Nicht Vermittlung allein darf

33 Vgl. Biesinger 1999.

34 Vgl. Spiegel 2001 (Lit.).

35 Becker / Scheilke 1995.

das Ziel religionsdidaktischer Bemühungen bleiben, aber auch nicht allein Aneignung, die meint, ohne Inhalte und ohne Tradition auszukommen. Beides ist gleichermaßen erforderlich! »Ein genuin didaktisches Vermittlungsmodell zeigt, daß die Heranwachsenden die in biblischen Texten und christlichen Symbolen verdichteten Erfahrungen selbständig reflexiv aneignen bzw. kreativ weiterentwickeln oder abweisen können.«³⁶ Friedrich Schweitzer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass »religiöses Lernen als kreative Rekonstruktion« gesehen werden muss.³⁷ Rekonstruieren kann man nur etwas, das zuvor konstruiert wurde, d.h. kreative Rekonstruktion ist schöpferische Auseinandersetzung mit überlieferten Glaubensinhalten.

(d) »Kreativität« bezeichnet nicht bloß die Methode, sondern vielmehr die *inhaltliche Struktur* dessen, was im Religionsunterricht getan wird. Der Vorteil eines religionsdidaktischen Kreativitätsbegriffs ist zweierlei: Er wertet einerseits das, was Schülerinnen und Schüler in ernsthafter Auseinandersetzung mit den Inhalten des Glaubens und der Bibel tun, eminent auf. Ihre »Kommentare« (im Sinne von »Midraschim«), wenn auch defizient und anfanghaft, haben selbst »religiöse Dignität«, wie im Anschluss an Scholem gesagt werden darf. Zum anderen ist Kreativität ein handlungsorientierter Begriff, wie die neuere Kreativitätsforschung zeigt.³⁸ Handlungsorientierung ist eine kritische Speerspitze gegen verkopften, einseitig an Religionswissen orientiertem Religionsunterricht, der Religion lehrmäßig und scheinbar neutral als »Bildungsreligion« (Andreas Feige) darstellt.

(e) In der Kombination von beidem – »dialogisch«, d.h. an Beziehungen interessiert, und »kreativ«, d.h. an Neugestaltung orientiert – kann religionsdidaktische Theorie und Praxis eine Weiterentwicklung erfahren. Dabei muss das Rad nicht neu erfunden werden. An vielen Ecken und Enden in neueren religionsdidaktischen Ansätzen zeichnen sich Beziehungsmuster und Kreativitätsschemata ab. Eine Hermeneutik der Beziehung und Kreativität hilft, den Blick für beides zu schärfen und strikt zusammenzudenken.

(f) Es scheint mir indes nicht sinnvoll, ja, kontraproduktiv, von »Beziehungsdidaktik« zu sprechen, wie es hier und da gemacht wird,³⁹ denn ein solcher Begriff bringt mehr Missverständnisse hervor, als er zur Klärung

36 Biehl 1995, 32.

37 Schweitzer 1995.

38 Brodbeck 1999, 18.

39 Miller 1998.

und Weiterentwicklung der Didaktik beitragen könnte. »Beziehungsdidaktik« läuft extreme Gefahr, missverstanden zu werden als eine Didaktik, die Beziehungen stiftet. Doch weder stiftet (Religions-)Unterricht Beziehungen der Kinder und Jugendlichen untereinander, Beziehungen, die mehr sind als Interaktion und Kommunikation. Freundschaften kann man didaktisch nicht machen. Noch stiftet Religionsunterricht die Beziehung zu Gott. Diese »Stiftung« ist allein Gott vorbehalten. Auch die Rede von der Beziehung des Lehrers zu seinen Schülern kann missverständlich sein, da nicht der Eindruck erweckt werden soll, der Lehrer habe mit jedem Schüler in eine besondere Beziehung zu treten. Wohl aber ist die grundsätzliche »pädagogische Beziehung«, die auf Achtung und Respekt den Schülern gegenüber fußt, vonnöten.

Aus all diesen Gründen ist m.E. am Begriff »Dialog« in dem oben aufgezeigten weiten Verständnis strikt festzuhalten, wenn man ihn didaktisch fruchtbar machen will. Religionsunterricht muss dialogisch angelegt sein, er muss Gespräche auf allen Ebenen ermöglichen und ferner die verschiedenen Dimensionen der Beziehungen von Menschen wahrnehmen, wahrnehmen lassen, für sie sensibel machen. Religionsunterricht kann die bereits bestehenden Beziehungen bewusst machen, sie deuten und verstehen lernen, er kann sie günstigstenfalls stärken. – Wie dies konkret geschehen kann, wird im Folgenden impulsartig aufgezeigt.

Möglichkeiten einer dialogisch-kreativen Didaktik.

(a) Entsprechend der verschiedenen Ebenen von Beziehung richtet sich der religionsdidaktische Blick zunächst auf die Beziehung der jungen Menschen zu sich selbst. Selbstbeziehung, Selbstbildung und Identitätsfindung sind, wie angesprochen, – neben und in Erweiterung zum »Entwicklungsparadigma« – elementare Schlüsselwörter, um das zu verstehen, was in Kindheit und Jugendzeit abläuft. Selbstbeziehung ist abhängig von Selbstwahrnehmung, weshalb Religionsunterricht unbedingt die Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern fördern muss. Beispielsweise kann in meditativen Formen diese Dimension eingeholt und gleichzeitig mit der Gottesbeziehung »ins Gespräch gebracht« werden. Meditative Stundeneinstiege oder -unterbrechungen – z.B. mit Musik, die die jungen Leute selbst mitbringen – fördert das Zur-Ruhe-Kommen, verhilft zur Selbstklärung und gibt den Schülerinnen und Schülern das Gefühl: Hier geht es um mich! Meditative Formen können an Inhalte gebunden sein, etwa Bildbetrachtungen, die »kreativer« gestaltet werden als nur anhand der Frage »Was seht

ihr auf dem Bild?« Auch Bibeltexte können etwa in stiller, ggf. mit Musik untermalter Atmosphäre vorgelesen werden, bevor sie beackert werden.

(b) In derlei Formen (die hier natürlich nur als ein winziger Ausschnitt aus der Vielfalt der Lernwege angesprochen werden können) kann die Auseinandersetzung mit der Sache, der Dialog mit dem »Text« gefördert werden. Nach wie vor ist es wichtig, »die Sachen zu klären« (Hartmut von Hentig) und ein solides Basiswissen grundzulegen. Aber ist es wirklich sinnvoll, dass beispielsweise Schüler der 11. Klasse die Reihenfolge der alttestamentlichen Bücher auswendig lernen müssen, wie ein Erfahrungsbericht erst kürzlich aufwies? Diese jungen Leute rühren nach ihrer Schulzeit garantiert keine Bibel mehr an. Würde ihnen Gelegenheit gegeben werden, zu biblischen Texten ihre eigenen »Midraschim« zu schreiben, Kommentare etwa in kreativem Schreiben oder im stillen Schreibgespräch zu machen, den Text zu verfremden, einen Songtext daraus zu gestalten, ein Video dazu zu produzieren etc. etc., könnte ihr Interesse an der Bibel erhalten oder geweckt werden. Sie bekämen viel eher eine Ahnung davon, dass die biblischen Erfahrungen mit heutigen Erfahrungen »korrelieren«. Eine »dialogische Bibeldidaktik«, wie sie Franz Wendel Niehl seit gut einem Jahrzehnt entwickelt, kommt diesem Anliegen sehr nahe.⁴⁰ Es müssen »lebendige Berührungen« (Scholem) ermöglicht werden, damit Religionsunterricht nicht zu leb- und farbloser Beschäftigung verkommt.

(c) Aneignung kann sich auch in konstruktivem Widerspruch ereignen. Schülerinnen und Schüler können nicht alles überlieferte Glaubensgut »schlucken«. Ihnen muss das Recht zum Widerspruch nicht nur verbal eingeräumt, sondern in konkreten religionsunterrichtlichen Vollzügen ermöglicht werden. Ein Streitgespräch mit den Aposteln, eine fiktive Diskussion mit den Jüngern oder Evangelisten, eine Spielszene, in der biblische Figuren oder Personen aus der Glaubenstradition angefragt werden können – all dies kann Kinder und Jugendliche »in Beziehung setzen« zur Überlieferung, indem ihnen gleichzeitig der Weg zur eigenen Meinungsbildung eröffnet wird. – Und wer hat Schülerinnen und Schüler einmal gegen Gott klagen lassen? Die Fragen, die jungen Leuten unter den Nägeln und auf dem Herzen brennen, lauten u.a.: Warum hast Du, Gott, Auschwitz zugelassen? Warum bringen sich junge Menschen um, ohne dass Du eingreifst? Warum hast Du die Welt so ungerecht erschaffen? Warum hast Du mein Meerschweinchen sterben lassen? Warum muss meine Oma so leiden? etc. etc. In

40 Niehl 1998.

solchen und vielen weiteren Fragen, die aus verschiedenen Schularten und Altersstufen stammen, zeigt sich, wie Schüler fähig sind, sich religiös zu artikulieren, wenn man sie nur lässt und wenn man Unterricht als religiöse Sprachschule versteht. Ihre Fragen werden zu Klagen, ihre Klagen können zu Gebeten werden.

(d) Beziehung impliziert Emotionalität. Empirische Untersuchungen haben nachgewiesen, dass wir uns in der Religionsdidaktik die Ausblendung der emotionalen Dimension der Gottesbeziehung bei Jugendlichen nicht leisten können, da sie sonst in der Adoleszenz den beziehungslosen Gott in die Ecke stellen wie nutzlos gewordenes Kinderspielzeug.⁴¹

(e) Schülerinnen und Schüler sind in Beziehungen verstrickt. Wenn Religionsunterricht dies ernst nimmt, fördert er Nachdenken über und Wahrnehmen von Beziehungen in allen Lebenslagen. Dies kann durch soziale Themen und soziale Lernziele innerhalb der 45 Minuten Unterricht geschehen, sehr gut aber auch außerhalb. Die ganze Palette des Projektunterrichts gehört auf diese Schiene, Exkursionen, »Atempausen«, Tage der Orientierung in Klöstern, in Taizé oder an ähnlichen Orten. – Allerdings: Auch derlei Projekte müssen dialogisch und kreativ angelegt sein. Eine »Führung« beispielsweise über einen jüdischen Friedhof nützt wenig bis gar nichts. Die Schüler auszusenden, um schweigend den Ort zu erkunden und für sich zehn Fragen zu sammeln, ein Gedicht zu schreiben oder ein Brief an mögliche Enkel bzw. Urenkel der Toten zu formulieren, fördert die eigne »dialogische« Auseinandersetzung.

(f) Wie gesagt, Kreativität ist ein Handlungsbegriff und rückt darum handlungsorientierte Verfahren ins Rampenlicht der Religionsdidaktik. Trotz aller Diskussionen um handlungsorientierten Unterricht seit den Arbeiten Herbert Gudjons und anderer sind wir religionsdidaktisch noch viel zu rezeptiv und passivisch orientiert, insbesondere im Kontext gymnasialer Bildung. Etwas entstehen zu lassen, etwas Handgreifliches am Ende anschauen zu können, etwas zu verwirklichen verhilft bekanntlich zu tiefen Schichten von Bildung und Selbstbildung.

(g) Dialogischer Unterricht ist per definitionem angelegt auf Begegnung mit anderen Menschen, Kulturen und Religionen. Vom eigenen Standpunkt aus andere Religionen wahrzunehmen, ihre Erfahrungen wenigstens ein Stück weit nachzuvollziehen und ihnen wenn möglich authentisch zu begegnen ist Weg und Ziel zugleich. – In besonderem Maße gilt dies für den

41 Vgl. Beile 1998, insbes. 218ff.

Dialog mit Jüdinnen und Juden. Hier ist Religionsdidaktik mit Nachdruck herausgefordert, von der inhaltlichen und methodischen Struktur her dialogisch vorzugehen. Judentum darf nicht museal unterrichtet werden. Es müssen Prozesse der Auseinandersetzung initiiert werden, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, jüdisches Selbstverständnis nicht nur von außen, an der Oberfläche anzurühren, sondern tiefer zu gehen, um gemeinsame Wurzeln, aber auch die unterschiedliche Eigenständigkeit zu erspüren, was am ehesten durch Lerngänge, Gespräche und in »dialogischen« Projekten verwirklicht ist.

(h) Nicht zuletzt in der nach unten weit offenen Liste sei auf konfessionell-kooperative Religionsdidaktik verwiesen, die wie die interreligiöse und christlich-jüdische Didaktik auf Begegnung geradezu angelegt ist. Ohne reale Beziehungen zu den konfessionell je verschiedenen Partnern ist ökumenisches Lernen nicht zu haben. Ein isolierter Tafelanschrieb über »Wie glauben die Katholischen, wie die Evangelischen?« führt kaum weiter. Wie Forschungsprojekte zeigen, können durch Sensibilisierung für die interkonfessionellen Beziehungen auf der Ebene der Schüler, der Lehrer und der Kirchengemeinden die Gemeinsamkeiten gestärkt werden. Gleichzeitig kann man den Unterschieden gerecht werden, wenn der Unterricht von einer ökumenischen Hermeneutik der »Einheit in Verschiedenheit« getragen ist.⁴²

Religiöse Bildung ist, will sie die Wurzeln der Menschen erreichen, dialogische und schöpferische Bildung, die eine »lebendige Berührung« mit der Glaubenswelt darstellt und die darin zur lebendigen Berührung mit dem Geheimnis Gottes anstiftet.

42 Schweitzer / Biesinger u.a. (im Druck).

Literatur

- Asendorpf, Jens / Banse, Rainer 2000, *Psychologie der Beziehung*, Bern u.a.
- Baacke, Dieter ³1999, *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*, Weinheim/München.
- Becker, Ulrich / Scheilke, Christoph Th. (Hg.) 1995, *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh.
- Beile, Hartmut 1998, *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil*, Ostfildern.
- Biehl, Peter 1995, *Vermittlung als theologisches und didaktisches Problem*, In: Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke (Hg.) 1995, *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh, 17-34.
- Biesinger, Albert 1999, *Religionsunterricht als Erschießung der Gottesbeziehung*, In: Christoph Th. Scheilke / Friedrich Schweitzer (Hg.) 1999, *Religion, Ethik, Schule*, Münster, 343-354.
- Boschki, Reinhold 1998, *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik. Eine Weiterentwicklung korrelativer Hermeneutik und Praxis*, In: *KatBl* 123 (1998), 1, 13-23.
- Brodbeck, Karl-Heinz ²1999, *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*, Darmstadt.
- Buber, Martin ⁵1984, *Ich und Du* (1923), In: ders. 1984, *Das Dialogische Prinzip*, Heidelberg, 7-136.
- Ders. ⁴1978, *Urdistanz und Beziehung* (1950), Heidelberg.
- Ders. ⁷1986, *Über das Erzieherische* (1925), In: ders. 1986, *Reden über Erziehung*, Heidelberg, 11-50.
- Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.) 2000, *Die religiöse Entwicklung des Menschen*, Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 1998, *10. Kinder- und Jugendbericht*, Bonn.
- Fend, Helmut 2000, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, Opladen.
- Fischer, Dietlind / Schöll, Albrecht (Hg.) 2000, *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster.
- Fraas, Hans-Jürgen 2000, *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*, Göttingen.
- Giesecke, Hermann 1997, *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, Weinheim/München.
- Hanisch, Helmut 1996, *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart.
- Hentig, Hartmut von 2000, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, Weinheim/Basel.
- Hilberath, Jochen 1997, *Vom Heiligen Geist des Dialogs. Das dialogische Prinzip in Gotteslehre und Heilsgeschehen*, In: Gebhard Fürst 1997, *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?*, Freiburg i.Br., 93-116.
- Krappmann, Lothar ⁴1975, *Soziologische Dimension der Identität*, Stuttgart.
- Ders. / Oswald, Hans 1995, *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim/München.

- Mead, George Herbert 1968, *Geist, Identität und Gesellschaft: aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (1934), Frankfurt a.M.
- Miller, Reinhold ²1998, *Beziehungsdidaktik*, Weinheim/Basel.
- Niehl, Franz W. 1998, *Der Schatz im Acker. Eine Einführung in den dialogischen Bibelunterricht*, In: Katechetisches Institut des Bistums Trier (Hg.) 1998, *Leben und Lernen mit der Bibel*, Trier, 5-20.
- Nipkow, Karl Ernst ²1992, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh.
- Sattler, Dorothea 1997, *Beziehungsdenken in der Erlösungslehre. Bedeutung und Grenzen*, Freiburg/Basel/Wien.
- Scholem, Gershom 1970, *Offenbarung und Tradition als religiöse Kategorien im Judentum*, In: ders. 1970, *Über einige Grundbegriffe des Judentums*, Frankfurt a.M., 90-120.
- Schweitzer, Friedrich 1995, *Religiöses Lernen als kreative Rekonstruktion. Übergangene Anstöße aus der amerikanischen Reformpädagogik*, In: Ulrich Becker / Christoph Th. Scheilke (Hg.) 1995, *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*, Gütersloh, 35-42.
- Ders. ⁴1999, *Lebensgeschichte und Religion*, Gütersloh.
- Ders. / Biesinger, Albert (in Zusammenarbeit mit Reinhold Boschki, Claudia Schlenker u.a.) 2002, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden*, (in Vorbereitung).
- Six, Bernd 1989, *Beziehungen, soziale*, In: Günter Edruweit / Gisela Trommsdorff (Hg.) 1989, *Wörterbuch der Soziologie*, Bd. I, Stuttgart, 84-88.
- Spiegel, Egon 2001, *Beziehung*, In: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.) 2001, *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 1, Gütersloh, 161-165.
- Stegmaier, Werner 1997, *Heimsuchung. Das Dialogische in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*, In: Gebhard Fürst (Hg.) 1997, *Dialog als Selbstvollzug der Kirche?*, Freiburg i.Br., 9-29.
- Stemberger, Günter 1989, *Midrasch. Vom Umgang der Rabbinen mit der Bibel*, München.
- Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D. ⁷1985, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (1969), Bern u.a.