

MIT DER VIELFALT UMGEHEN

SKIZZE AUSGEWÄHLTER PRAXISIMPULSE¹

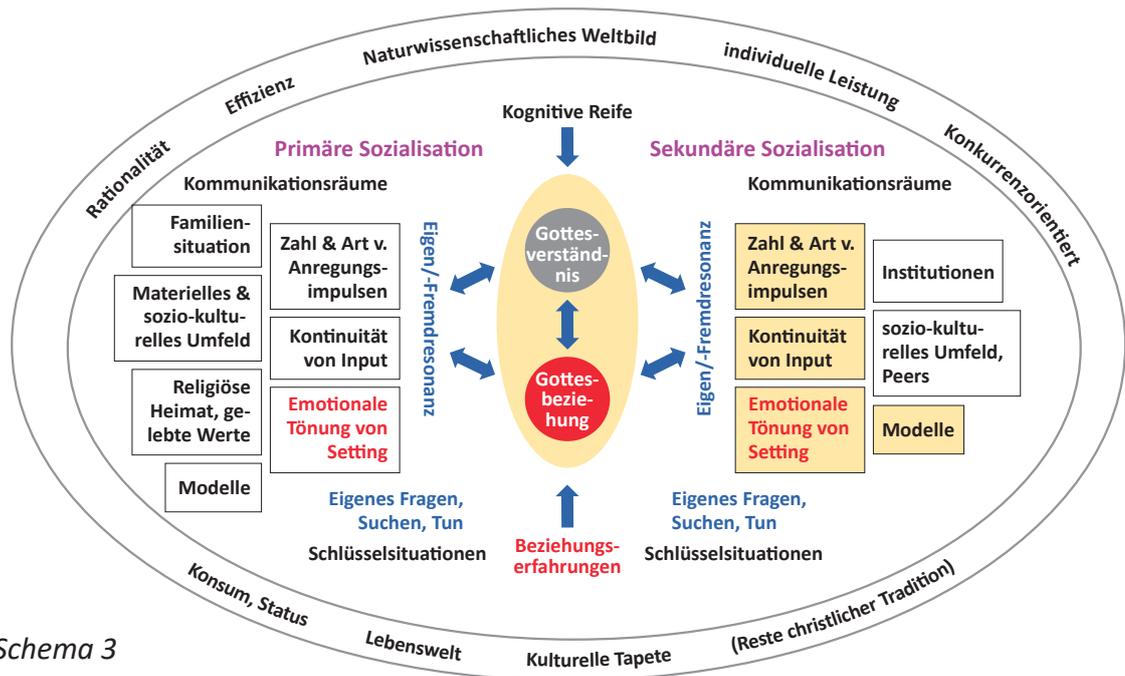
Die Einsicht in die Heterogenität der Rezeption von religiösen Inhalten ist ein uraltes Gut der biblischen Tradition. Schon in der rabbinischen Literatur hieß es, es habe Tausende von Fassungen der Zehn Gebote am Sinai gegeben. Denn jeder habe die Weisungen JHWHs anders gehört. Das heißt schon im Judentum wurde die Heterogenität der Rezeption reflektiert. Und das Jesus zugeschriebene Gleichnis vom vielfachen Ackerfeld (Mk 4,1-9, Mt 13,1-9, Lk 8,4-8) zeigt, dass dies auch frühen Christen bewusst war. Dass dieser Tatbestand phasenweise in der Didaktik ausgeblendet wurde, ist bedauerlich, aber hoffentlich inzwischen überwunden.

von Dr. Anna-Katharina Szagun

Vorweg ein paar grundsätzliche Überlegungen:

Schema 3 ist zum einen zu entnehmen, in Bezug auf welche Faktoren sich die Kinder der (noch unbekannt) Lerngruppe unterscheiden, zum anderen der relativ begrenzte Wirkungsbereich der Lehrkraft. Die Unterschiede in den Haltungen (→ Gottesbeziehung) wie in den Vorstellungen

(→ Gottesverständnis) werden durch die bisherige (primäre und sekundäre) Sozialisation beträchtlich sein, entsprechend auch die Motivation, überhaupt am Religionsunterricht teilzunehmen (Echtes Interesse? Elternwunsch? Alternativ-Lehrkraft „doof“? Leichteres Punktesammeln erwartet?).



Schema 3

Der Beziehungsaspekt spielt für die Chance der Eröffnung eines Resonanzraumes, der für die religiöse Dimension öffnet und ein Mitschwingen in einer Resonanzbeziehung ermöglicht, die zentrale Rolle. Der Aufbau eines von Wertschätzung, Akzeptanz und Zuwendung getragenen Klimas bildet dafür die Basis, und zwar jenseits der von Kindern mitgebrachten Haltungen und Vorstellungen, also voraussetzungslos. Nur eine mindestens schon angebahnte Vertrauensbasis bietet überhaupt die Chance für den zweiten Schritt, die Erkundung der (im Jugendalter gewöhnlich geheim gehaltenen) mitgebrachten tatsächlichen Haltungen und Vorstellungen. Nur wenn ich (statt eines Religions-Ichs) diese erfahre, kann ich meine Anregungsimpulse entsprechend ausrichten.

Da schulisches Miteinander oftmals einem Haifischbecken ähnelt und es absolut nicht als „cool“ gilt, sich mit Religion zu befassen oder gar „religiös“ zu sein (besonders nicht für Jungen), müssen Methoden zur Erkundung der Lernstände

(zu Gottesbeziehung und Gottesverständnis) drei Bedingungen erfüllen. Sie

- müssen frei sein von Bewertungskriterien,
- voraussetzungslos bezüglich religiösen Wissens,
- maximalen Schutz bieten, zum Beispiel durch symbolische Verschlüsselungen.

Nur dann wird Offenheit gewagt.

Wenn Religionsunterricht das Mitgebrachte klären und auf angestoßene Veränderungen von Haltungen und Vorstellungen konstruktiv reagieren will, ist etwas wie „Antennendidaktik“ („Fühler“ dicht am Schüler) zu entwickeln, um fortlaufend Veränderungsprozesse wahrzunehmen: „Antennendidaktik“ bedeutet, in Lernarrangements (bewertungsfreie) Instrumente einzubauen, die Rückschlüsse erlauben auf die Rezeption der religiösen Inhalte. Bereits in üblichen Unterrichtsdokumenten steckt viel diagnostisches Potential. Wenn Peter in Klasse 2 Gott mit Hörnern und teuflischem

Gesicht darstellt, zeigt er, dass sein Frust wegen erzwungener Teilnahme an kirchlichen Aktivitäten (Klasse 1: „Panzer“) noch anhält. Wenn Bodo, ein aggressiver Viertklässler, sich als Baum darstellt, der statt Zweigen spitze Zangen hat und dessen eine Hand schon gebunden ist, spricht allein dies Bände (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1

Wenn er zusätzlich auf der Rückseite ein schwächliches nadelbewehrtes Bäumchen malt, offenbart er ein Stück der kläglichen Verfassung, die hinter seinem aggressiven Verhalten steckt (siehe Abbildung 2).



Abbildung 2

Erkundung von Lernständen

Vielfach erprobt sind Materialcollagen zum Thema „Gott ist heute für mich wie ...“ (vgl. die Abbildungen in meinem Beitrag: Verständnis und Beziehung. Zur Entwicklung von Gotteskonzepten. Kirche und Leben Nr. 189, S. 8). Falls GOTT ein Problemwort darstellt: „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“) mit der Verabredung, dass jeder geheim hält, was das Konstrukt bedeuten soll. Da freie Analogiebildung voraussetzungslos möglich ist, eignet sie sich gerade für heterogene Gruppen. Der Bedeutungsgehalt der Collagen ist – Schutz bietend – durch die Symbolisierung verschlüsselt. Dieser Schutz muss auch bei einer Kommunikation der Konstrukte – zum Beispiel bei einer Ausstellung in der Lerngruppe – erhalten bleiben. Alle dürfen Vermutungen äußern, was jeweils in einer Collage ausgedrückt werden sollte. Die Person, die das Kunstwerk erstellte (sie schrieb auf einen Zettel, was sie ausdrücken wollte), darf abschließend dazu



Abbildung 3a

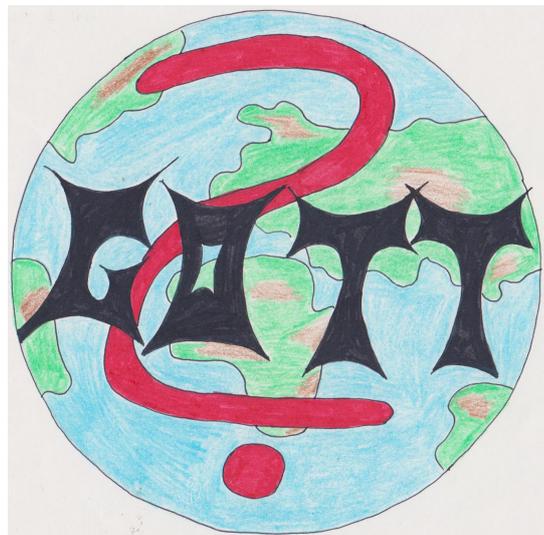


Abbildung 3b

etwas sagen, muss es aber nicht. Falls eine Vertrauensbeziehung zur Lehrkraft besteht, leiht ihr das Kind den Zettel zur Einsichtnahme. Eine Alternative für Jugendliche zum Bau von Materialcollagen kann sein, sie „schreibend-malend“ ihr ICH mit seinen Interessen und Fähigkeiten zu Papier bringen zu lassen. Im zweiten Akt sollen sie ihre Vorstellungen von GOTT „schreibend-malend“ ausdrücken (Beispiel Mädchen Klasse 9, Abbildungen 3a und b auf der vorherigen Seite). Der dritte Schritt besteht darin, einer imaginären Person diese beiden Gestaltungen bedeutungsmäßig zu erschließen. Diesen Brief darf wiederum nur die Lehrkraft lesen.

Mit symbolischen Verschlüsselungen, bei denen nur die Lehrkraft (Schweigeversprechen!) erfährt, was der/die Einzelne ausdrücken wollte, kann zu vielen Themen gearbeitet werden: Wenn Vertrauen aufgebaut ist, sind auch Jugendliche offen. Eine Vierzehnjährige (Thema „Bindungen“) hat an einer Schnur alles befestigt, woran sie sich gebunden fühlt. – Die Kästchen (Thema: „Dinnen/Draußen“) gestalteten Vierzehnjährige dazu, wie sie sich innen fühlen und was sie nach außen zeigen. Auch hier wurde mit geheim anvertrauten Zetteln und Vermutungen in einer Ausstellungsrunde gearbeitet.



Abbildung 4a



Abbildung 4b

„Hebammendienste“ zur Förderung von Spiritualität

Gottesbeziehungen haben Geschenkcharakter, sind also unverfügbar. Aber „Hebammendienste“ sind möglich, etwa in der Förderung von Stille, Spüren, Staunen, inneren Bildern, dem Erfahren von Gemeinschaft (Kummer teilen, aber auch feiern, miteinander essen) oder auch im Erleben von Natur, Kunst, Musik, Bewegung: Es geht um Meditation oder ihre Vorformen, ein vorsichtiges Herantasten an Gebet bei strikter Achtung des Überwältigungsverbot.



Abbildung 5

Brücken zum Gebet können zum Beispiel auch Gespräche über Kuscheltiererfahrungen sein. Nonverbale Gebetsarrangements (Blumen = Dank, Freude; Steine = Kummer, Sorgen; Kerzen = Hoffen, Bitten, s. Abbildung 5) ermöglichen allen, sich einem Dialog mit Gott probeweise anzunähern. Auch die Übernahme von Rollen ermöglicht religiös distanziert aufgewachsenen Kindern, Frömmigkeitsformen (freiwillig!) auszuprobieren. Sie können sich zum Beispiel zu einem Kind in einer Belastungssituation ein Rollenkartchen aussuchen und überlegen, was sie Gott erzählen würden, wenn sie dies

Kind wären. Oder sie schlüpfen für ein Rollenspiel in ein Ordensgewand und probieren aus, wie es wäre, wenn sie mit einer Gruppe anderer Nonnen und Mönche ein (elementares) Stundengebet mit Kerzen und Wechselgesang in der abendlichen Kirche feiern würden. Eine Rolle übernimmt man und kann sich davon wieder distanzieren oder aber auch etwas davon für sich mitnehmen.

Das Gottesverständnis so begleiten, dass es die Gottesbeziehung nicht stört

Eine vertrauensvolle Gottesbeziehung im Sinne von Lebensglauben dürfte das Kostbarste sein, was einem Menschen geschenkt wird: Wir können es – siehe oben – nicht herstellen. Aber wir können – und das ist in zunehmend säkularen Kontexten zentral wichtig – dafür sorgen, dass das Gottesverständnis die (möglicherweise aufkeimende) Gottesbeziehung nicht stört. Die Klischees der Miterzieherin „Kulturelle Tapete“ (vgl. Schema 3) lauern da, wo keine religiöse Praxis mit Lebensrelevanz mehr zu finden ist. Die Symbole der religiösen Sprachspiele werden nicht verstanden: Dafür ist GOTT als bärtiger Mann im weißen Kleid über den Wolken, Weltversorger und-polizist im Kopf, ebenso ein wörtliches Bibelverständnis. Von diesem GOTT (und der Bibel) grenzt man sich ab, ist aber gleichzeitig darauf fixiert (H.-J. Wagener nennt dies „disjunktiv“). Was ist unbedingt zu thematisieren und dies spiralcurricular, weil auch bereits korrigierte Konzepte von Heranwachsenden durch die permanenten Einwirkungen der „Kulturellen Tapete“ immer wieder in Frage gestellt werden.

Zum einen müssen Sprachformen der Bibel und die Wahrheitsebene geklärt werden, auf der von Gottes Wirken gesprochen werden kann. „Komisch“, sagt ein Neunjähriger, „heute tut Gott gar nichts mehr. Früher hat der mal richtig gearbeitet.“ Kein Wunder, dass der Junge so denkt: Er kennt selbst niemanden, der sein Leben auf Gott hin deutet, hat aber gehört, dass in Bibeltexten oft vom Reden und Handeln Gottes erzählt wird. Gerade in heterogenen Lerngruppen brauchen Kinder Modelle, die ihnen von Lebenserfahrungen erzählen, in denen sie meinten, etwas von Gott zu spüren, beispielsweise die Geburt des Wunschkindes, der unerwartete Arbeitsplatz, ein Fast-Unfall oder die Begegnung mit einem geliebten Menschen. Solche Erzählungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen mit Gott in Verbindung bringen, lassen Kinder ansatzweise verstehen, dass Gott aus der Sicht mancher Menschen auch heute noch „arbeitet“.

Vor allem aber gewinnen sie die Einsicht, dass ein Reden über Gottes Handeln nur auf der Deutungsebene möglich ist, also als persönliches Bekenntnis. Diese Einsicht eröffnet einen neuen Zugang zu Bibeltexten, die ebenfalls (aber eben zeittypisch) von Erfahrungen erzählen, die von einzelnen oder einer Gruppe auf Gott hingedeutet wurden. Auch diese Geschichten liefern keinen Gottesbeweis, sondern sind als Bekenntnisse zu lesen.

Religiös distanziert aufwachsenden Kindern ist die Bibel fremd, scheint weit weg von ihrer Lebenswirklichkeit. In heterogenen Lerngruppen empfiehlt sich daher der Zugang zu biblischen Texten über Grunderfahrungen, das heißt Erfahrungen, die jeder Menschen prinzipiell machen kann bzw. macht, heute wie früher. Sie sind die Brücke zwischen Situation und Tradition. Erschließe ich Bibeltexte von den Erfahrungen der Heranwachsenden her und stifte Identifikation mit den Protagonisten, so werden Bibelerzählungen zu Lebensgeschichten mit existenzieller Bedeutung. Ein Beispiel, übertragbar auf andere Übergänge: Die Einschulung steht bevor: Einerseits freuen sich die Kinder auf das Neue, andererseits gibt es Unsicherheit und Angst: Werde ich die Anforderungen erfüllen können? Wie wird das mit der neuen Gruppe, den Begleitpersonen, dem neuen Umfeld? Im ersten Schritt wird in einer Körperübung erlebt, wie Abwertungen, Beleidigung einen immer mehr herunterziehen, krumm und klein werden lassen können. Schließlich hängen alle Köpfe dicht über dem Fußboden, das Blickfeld ist minimal, der Rücken beginnt zu schmerzen. Nun wird die Geschichte von der gekrümmten Frau eingebracht, der positive Ausgang gebührend „gefeiert“. Aber dann passiert etwas völlig Unerwartetes: Die Mädchen der Gruppe stellen sich in einer Reihe verkrümmt vor der Autorin auf und möchten von ihr – wie bei Jesus in der Geschichte – aufgerichtet werden und den Rücken gestärkt bekommen im persönlichen Zuspruch. Von Grunderfahrungen her erschlossene Bibeltexte können zu „Tankstellen der Seele“ werden und damit eine (möglicherweise aufkeimende) Gottesbeziehung stützen.

Die Gottesfrage bleibt der Dreh- und Angelpunkt des Religionsunterrichts. In der universitären Theologie kommuniziert man seit Jahrzehnten Chiffren wie „Gott als Geheimnis der Welt“ (oder „das Mysterium, das hinter Welt und Leben steht“). Diese Chiffren knüpfen an Fragen nach dem Woher und Wohin allen Seins an, die

menschheitsgeschichtlich wohl Ausgangspunkte religiöser Vorstellungen bildeten: „Woher kommt all das, was wir weder herstellen noch bewirken können?“ Eine geheimnisvolle Kraft muss hinter Welt und Leben stehen, zu der man sich in Beziehung setzt.

Dieses Geheimnis wird benannt – je nach Kultur unterschiedlich. GOTT ist die Chiffre dafür in den monotheistischen Weltreligionen. Über diesen Zugang können in einer heterogenen Lerngruppe alle „mitgenommen“ werden. Kompatibel mit dem heutigen Weltbild entfaltet GOTT als „Geheimnis der Welt“ einen weiten Horizont im Gottesverständnis und integriert dabei das „Doppelgesicht“ dieses Mysteriums, seine „helle“ und eben auch die „dunkle“ Seite, welche oft zum „Stolperstein des Glaubens“ wird (wo war Gott, als ... passierte?).

Zur dunklen Seite gehören:

- Werden und Vergehen sind in die Schöpfung eingebaut (und damit Hinfälligkeit, Tod, aber ebenso Erdbeben, Vulkanausbrüche etc.).
- Die Grundbedingungen des Lebens sind schon bei der Geburt ungleich beziehungsweise ungerecht verteilt (weder Nation, Klima, Wirtschaftslage noch Familie, Begabung, Konstitution sucht man sich aus).
- Zum ungleichen Start kommen lebenslang die Daseinsgestaltung fördernde oder aber beschwerende „Zufälle“ (Unfälle, Krieg, Arbeitsplatzverlust etc.).

- Auf die Frage nach dem Warum von Leid, Ungerechtigkeit gibt es – folgt man Jesus, der dem Tun-Ergehen-Zusammenhang widerspricht (vgl. Joh 9,3) – keine Antwort. Aber Jesus weist mit dem Reich-Gottes-Programm einen Weg, das Leid durch gemeinsames Tragen von Lasten mindestens partiell aufzuheben.

Das Reich-Gottes-Programm, von Jesus praktiziert und gelehrt, bildet den Kern der christlichen Botschaft. Sie ist – nimmt man die globale Wirklichkeit in den Blick – so aktuell wie vor 2000 Jahren. Dieser Kern des Christentums gehört in den Mittelpunkt des Unterrichts, nicht nur hinsichtlich der thematisierten Inhalte, sondern vor allem auch hinsichtlich der Gestaltung des Miteinanders. Es geht darum auch nichtreligiös sozialisierte Kinder den Religionsunterricht als Resonanzraum erfahren zu lassen, in dem man Fehler machen darf und unabhängig von mitgebrachten Meinungen Akzeptanz und Zuwendung erhält, in dem solidarisches Teilen von Gütern und Gaben mindestens probiert wird, in dem ein als authentisch erlebtes Modell Settings anbietet, die die Seele auftanken, also Freude, Kraft und Zuversicht schöpfen lassen. Eine derart gelebte Kommunikation des Evangeliums wird sicher vielfältige Früchte tragen.

¹ Weitere Impulse in Anna-Katharina Szagun: Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens. Leipzig 2013.



Dr. Anna-Katharina Szagun
Universität Rostock
Professorin (em.) für
Religionspädagogik
anna-katharina@szagun.de