

Religiöses Lernen angesichts gegenwärtiger Vielfalt

Religionspädagogische Überlegungen



die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helga Kohler-Spiegel, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Fachbereich Humanwissenschaften, Prof. für Pädagogische Psychologie und Religionspädagogik, Psychoanalytikerin, Psychotherapeutin und (Lehr-)Supervisorin in Feldkirch/Österreich.

Abstract

Eine umfangreiche Studie zu den Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg kann den Blick öffnen für die Heterogenität junger Menschen heute. In dieser Vielfalt das eigene religionspädagogische Grundverständnis transparent zu machen, religiöses Lernen anzuregen und immer wieder neu altersentsprechende Formen für die Begleitung dieses Lernens zu entwickeln, sind zentrale Aufgaben einer Religionspädagogik, die sich in Vielfalt und Dialog versteht.

Schlagerworte: Religion, Lernen, Vielfalt, Religionspädagogik, Erhebung, Vorarlberg

Religious learning in the view of present diversity. Considerations on religious educational science:

A comprehensive study on the value orientation of adolescents in Vorarlberg will make the heterogeneity of today's youth apparent. To make one's own basic understanding of religious education evident within its variety, to stimulate religious education, and to continuously redevelop age appropriate forms of learning guidance are the vital tasks of educational science in a religious faculty seen in diversity and engagement.

Keywords: Religion, Learning, Diversity, Religious education, Survey, Vorarlberg

1. Miteinander Spaß haben, einander treu sein ... Heterogenität konkret: Werte von Jugendlichen in Vorarlberg

Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft? Positiv oder mit Sorge? Welche gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen machen Jugendlichen Angst? Wie sehen sie Schule und Familie, ihre LehrerInnen, ihre Eltern und sich selbst? Welche Vorstellungen haben sie von Liebe und Ehe, von Politik und Religion? 2175 Jugendliche in Vorarlberg zwischen 14 und 16 Jahren haben 2009 einen 15-seitigen Fragebogen zu verschiedenen gesellschaftsrelevanten Themenfeldern ausgefüllt. Bei der Auswertung interessierten uns folgende Aspekte:

- Was ist jungen Menschen in Vorarlberg wichtig, wohin entwickeln sich die Wertorientierungen?
- In welchen Bereichen sind die Wertorientierungen von Mädchen und Buben ähnlich, in welchen Bereichen unterscheiden sie sich?

- Unterscheiden sich Wertorientierungen und Verhaltensbereitschaften von SchülerInnen verschiedener Schultypen?
- Unterscheiden sich Werthaltungen von Jugendlichen mit und ohne migrantischem Hintergrund und wenn ja in welcher Weise?¹

Die Fragestellungen brachten es mit sich, dass für die Arbeit am Fragebogen breite Kooperationen fachlicher und kultureller Art unverzichtbar waren. In der Zwischenzeit sind die Arbeiten für die fünf Jahre nach der Erstuntersuchung angesetzten Folgeuntersuchung zur Bestätigung und/oder Korrektur des Forschungsergebnisses von 2011 aufgenommen, die Ergebnisse dazu sind 2016 zu erwarten.

Die Befragung basierte auf einem offenen Wertebegriff, bei dem ‚Werte‘ verstanden werden als „allgemeine und grundlegende Orientierungsrichtlinien, die für das Denken, Reden und Handeln der Menschen auf individueller und kollektiver Ebene als verbindlich akzeptiert, dabei explizit

artikuliert oder implizit angenommen werden.² Ausgewählte Ergebnisse mögen exemplarisch Einblick geben in die Situation von Jugendlichen in Vorarlberg.

1.1 Optimistische Zukunftsperspektive – konkrete Zukunftsängste

Erfreulich, wie optimistisch die Vorarlberger Jugendlichen ihre Zukunft sehen. Nahezu zwei Drittel der Vorarlberger Jugendlichen haben feste Pläne für die Zukunft, sie halten ihre Ziele für erreichbar. Inhaltlich ist dies bei allen eine Kombination von gelingenden Beziehungen, einer guten Ausbildung und dem Wunsch, das Leben zu genießen. Gleichzeitig haben die Jugendlichen sehr konkrete Zukunftsängste: An erster Stelle stehen Ängste vor Brüchen in sozialen Beziehungen, Trennung der Eltern und Zerschlagen von Freundschaften, gefolgt von existenziell wirtschaftlichen Befürchtungen wie der Angst, keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt die Befürchtung hinzu, auf Grund der Herkunft bei der Arbeitsplatzsuche im Nachteil zu sein, bei männlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ist die Angst vor starker Zuwanderung deutlich.³

1.2 Selbstsicher, ausgeglichen, allem gewachsen?

Bei Fragen zur Persönlichkeit sind Selbstsicherheit und Selbstzufriedenheit bei Jungen stärker ausgeprägt als bei Mädchen. Die Zufriedenheit mit dem Aussehen und dem eigenen Körper ist bei Mädchen mit Migrationshintergrund deutlich höher als bei Mädchen ohne Migrationshintergrund, Paralleles gilt für Buben.

1.3 Immer wieder unterschätzt: Familie ist wichtig

Mädchen wie Buben äußern mit knapp 95 % den Wunsch nach einer guten Beziehung zu ihren Eltern, 80 % wünschen sich, dass sich die Eltern für sie interessieren. Familiäre Werte und Bildungswerte stehen deutlich an erster Stelle für die jungen Menschen. Fast 50 % der Jugendlichen wollen laut der Studie so sein wie ihre Eltern.

1.4 Der Wunsch nach Partnerschaft und Beziehung

Beziehungs- und soziale Werte sind bei Mädchen stärker ausgeprägt als bei Buben. Wenn es aber um Partnerschaft geht, sind Treue, Verlässlichkeit und miteinander Spaß haben für Mädchen wie Buben mit fast 100 % von zentraler Bedeutung. Bildungsinteresse ist nicht nur für die Jugendlichen und deren Eltern sehr wichtig, sondern Bildung wird auch vom künftigen Partner erwartet. Finanzielle Unabhängigkeit ist für Mädchen wie für Buben wichtig – und natürlich das Aussehen.

1.5 Nicht zu unterschätzen: Religion

Feste haben für fast alle Jugendlichen hohe Bedeutung. Sie sind eingebettet in familiäre Traditionen. Für Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind vor allem der persönliche Glaube und innere religiöse Überzeugungen von Bedeutung, für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund scheint Religion zum Kern der Identität zu gehören, bei ihnen finden alle Fragen der Religion ca. 90 % Zustimmung. Nicht überraschend haben Religion und Religiosität für Mädchen etwas mehr Bedeutung als für Buben, sowohl in den praktizierten Formen als auch den verinnerlichten Überzeugungen. Mit ansteigendem Alter und mit höherer Schulbildung sinkt die Zustimmung zu religiösen Überzeugungen, die Vorstellung, ohne Religion und Glaube leben zu können, nimmt zu.

1.6 Hohe Bedeutung von Bildung und Schule

Die hohe Bedeutung, die die Vorarlberger Jugendlichen Bildung und Schule beimessen, zieht sich konstant durch die Ergebnisse der Studie ‚Lebenswelten‘. Eine gute Schulausbildung ist ein vorrangiges Ziel der Jugendlichen. Sie wird von einer großen Mehrheit als der beste Start in eine erfolgreiche Berufslaufbahn bewertet. Nahezu 90 % der befragten Jugendlichen sind der Auffassung, in ihrer Schule eine gute Allgemeinbildung zu erhalten. Drei Viertel meinen, dass das in der Schule Gelernte im Leben nützlich sei. In ihren Beziehungen zu den LehrerInnen haben 70 % der Jugendlichen das Gefühl, ernst genommen zu werden. Eine deutliche Mehrheit schätzt Notengebung als fair ein, die methodische Gestaltung des Unterrichtsstoffes wird kritisch bewertet. Eindrücklich ist, dass ein Drittel der Mädchen sagt, vor Prüfungen schlecht zu schlafen, und jede zweite steht „voll unter Stress“, v.a. Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund sind davon besonders betroffen.

1.7 Zusammenfassend

Die Studie redet nicht über Jugendliche, sondern zeigt, was Jugendliche in ihrer Verschiedenheit selbst über die Themenbereiche Freizeit, Zukunft, Ziele, Persönlichkeit, Familie und Erziehung, Partnerschaft, Stellung von Mann und Frau, Politik, Integration und Minderheiten, Religion sowie Bildung und Schule denken. Verantwortliche in den Bereichen Politik und Soziales, Bildung und Schule, Kirchen, Jugendarbeit und Familienverbände u.v.m. nutzen die Daten zur weiteren Diskussion und zur Präzisierung ihrer Schwerpunkte. Zugleich aber sind die Ergebnisse der Studie eine eindruckliche Einladung, junge Menschen nicht alleine zu lassen mit ihrer Suche nach Orientierung.

2. Religionspädagogisches Grundverständnis

Alltag an Schulen und Hochschulen, auch an der eigenen Hochschule, spiegelt die in der Studie sichtbare Heterogenität, längst sind SchülerInnen und Studierende kulturell und religiös heterogen in ihrer Herkunft und in ihrer gegenwärtigen Zugehörigkeit. Dies fordert auch im Blick auf die Religionspädagogik, das eigene Grundverständnis transparent zu machen, um über religiöses Lernen in Dialog treten zu können und darüber, wie Lernen angesichts religiöser Vielfalt und in religiöser Vielfalt entwickelt und ermöglicht werden kann.

2.1 Am Beginn des Lebens: Bindung – die besondere Beziehung

Bindung ist ein angeborenes Grundbedürfnis des Menschen, um Sicherheit zu erlangen, sich zu orientieren, um Angst zu mindern, und auch Werte zu vermitteln.⁴ Attachment ist (nach Mary Ainsworth, auf der Basis von John Bowlby⁵) „die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen.“⁶ Es ist ein „imaginäres Band, das in den Gefühlen einer Person verankert ist und das sie über Raum und Zeit hinweg an eine andere Person, die als stärker und weiser empfunden wird, bindet.“⁷ Die Qualität von Bindung beschreibt das „Ausmaß, mit der eine Bindungsbeziehung Sicherheit aus der Sicht des ‚Schwächeren‘ in der Beziehung vermittelt. [...] Die Hauptqualitäten sind: sicher, unsicher-vermeidend und unsicher-ambivalent.“⁸ Bindung entwickelt sich im Kontakt, in der Beziehung.

Ein Beispiel: Sie tragen ein Kind auf dem Arm, sie lächeln das Kind an, das Kind nimmt Ihre Gesichtszüge wahr, es nimmt dies auf und lächelt zurück. Sie lächeln wieder, Sie verknüpfen das Lächeln mit Worten, vielleicht mit einem Summen, einer Melodie. Das Kind nimmt zu den Gesichtszügen den Klang Ihrer Stimme auf, es reagiert mit seinen Möglichkeiten, immer in Resonanz zu Ihrem Ausdruck. So entsteht Dialog, so wächst Bindung.

Das von Giacomo Rizzolatti entdeckte System der ‚Spiegel-Nervenzellen‘ erklärt die schon längere Zeit bekannte, kurz nach der Geburt einsetzende Fähigkeit des Säuglings, empfangene Signale aufzunehmen und durch Imitation zurück zu spiegeln, auch neurobiologisch.⁹ Martin Dornes betont, dass diese Fähigkeit bereits beim Säugling die Erfahrung ermöglicht, „daß innere Zustände keine privaten Ereignisse sind, sondern soziale- und Beziehungsangelegenheiten.“¹⁰ Es ermöglicht die Erfahrung: Andere sehen, was ich fühle, ich bin in meinem Gefühlszustand wahrgenommen und anerkannt.

Bindung entwickelt sich über Blickkontakt mit dem Baby mit passender Affektabstimmung, über das Verbalisie-

ren, d.h. über Ankündigen und Kommentieren der Handlungszusammenhänge, über die wechselseitige Feinabstimmung in der Interaktion, über Berührung und Körperkontakt. Das Baby lernt dadurch auf kognitiver Ebene, dass sein Verhalten eine Reaktion der Mutter, des Vaters bzw. der primären Bezugsperson verursacht bzw. herbeiführt, dass es vorhersehbare Zusammenhänge zwischen Ereignissen gibt, was die Welt durchschaubar, steuerbar und sicher macht. Es lernt emotional, dass die Bezugsperson ihre Reaktion auf den Erregungszustand des Babys abstimmt und diesen reguliert, das Baby erlebt, dass seine Gefühle verstanden werden, dass es Trost spendet, wenn man die eigenen Gefühle mitteilt.¹¹

2.2 Im Zentrum der christlichen Botschaft: Beantwortet werden

Ein Bindungsangebot

Der kurze Einblick in die emotionale Entwicklung zeigt die Bedeutung der frühen Erfahrungen für den Menschen und die Notwendigkeit, sicher zu sein und sich im Gegenüber – im Spiegel – selbst wahrnehmen zu können. Resonanz geben meint also, ein Kind, eine andere Person emotional zu beantworten, auf die Empfindungen, Stimmungen, Gedanken zu reagieren und mit dem Gegenüber mitzuschwingen.¹²

Jüdisch-christliche Tradition beschreibt die Beziehung zwischen Gott und dem Menschen häufig mit den Bildern von Bindung, Beziehung und Begegnung. ‚Religio‘ meint ‚sich rückbinden‘, ‚glauben‘ heißt in der hebräischen Wurzel ‚festhalten‘ und beschreibt die Bewegung des kleinen Kindes, wenn es sich in einer unsicheren Situation am Rockzipfel, an den Hosenbeinen seiner primären Bezugspersonen festhält. Solange die Bezugsperson für ein Kind da ist, muss das Kind die Bindung nicht ‚sichern‘. Wenn aber Mama oder Papa den Raum verlässt, muss das Kind reagieren, rufen, schreien. Auch religiös wird Bindung häufig in Momenten von Unsicherheit gesichert.¹³

Die jüdische und christliche Bibel lebt von Narrationen, Leben wird erzählt. Da ist die Rede von Liebe und all den Gefährdungen von Liebe, von Angst und Freude und Mut und Wut und Ohnmacht. Biblische Texte erzählen von emotionalen Erfahrungen, wenn es um die Erfahrungen von Menschen mit Gott geht. ‚Christlich‘ (weil ich davon geprägt bin) wird der Name, also das Wesen Gottes erfasst mit den vier Buchstaben: JHWH – ‚Ich bin bei Dir. Ich bin da, als der ich da sein werde.‘ Das Zentrum, der Name Gottes, ist ein Bindungsangebot. Gott begleitet, richtet auf, ruft heraus und weckt zum Leben. In einem (anonym überlieferten) Text für 9-jährige Kinder heißt es: „Sag es mir // Sag es, wenn ich mich verkriechen möchte, / wenn ich meine Fami-

lie nicht sehen mag, / wenn ich genug habe von der Schule.
// Sag: Ich bin bei dir. // Sag es, wenn die schlimmen Träume kommen, / wenn ich in der Nacht aufschrecke, / wenn ich am Morgen nicht aufstehen mag // Sag: Ich bin bei dir. // Sag es, wenn mein Herz klopft, / wenn ich die Nähe der Eltern suche, / wenn ich vor mich hinträume. // Sag: Ich bin bei dir. // [...] Sag es immer: / Ich bin bei dir.“¹⁴

Auch am Beginn und am Ende des Weges Jesu steht diese Botschaft des ‚Ich bin bei dir‘: Jesu Verkündigung macht erfahrbar und sichtbar: Der Gott der Bibel verspricht den Menschen kein einfaches und unkompliziertes, auch kein leidfreies Leben, aber ein begleitetes Leben. Einander zu beantworten, einander nicht alleine zu lassen mit den jeweils eigenen Erfahrungen und Empfindungen, Herausforderungen und Nöten ist eine zutiefst christliche Grundhaltung, wie sie sich in den Schriften des Neuen Testaments als zentrale Haltung Jesu¹⁵ zeigt. Theologisch gesprochen wird in dieser Erfahrung von Resonanz, von Beantwortetwerden durch Jesus die Resonanz, das Beantwortetwerden durch JHWH sichtbar. Dieses Wesensmerkmal Gottes ist zentral in Ex 3,1–12 überliefert und durch die hebräische und christliche Bibel hindurch bestätigt. Sich als Christin oder Christ zu verstehen heißt, sich eingeladen zu wissen zur ‚Nachfolge‘, d.h. sich gegenseitig anzuerkennen, einander Resonanz zu geben, und besonders die Menschen zu beantworten, die am Rande stehen, die nicht bzw. kaum gesehen werden.

2.3 Religionspädagogische Überlegungen

Der Begriff ‚Pädagogik‘ hilft zum Verständnis: pais-again, ein Kind bei der Hand nehmen, führen. In der Antike wurde der Begriff verwendet, wenn der Sklave das freie Kind zum Ort des Lernens begleitete. Lernen zu ermöglichen bedeutet, Kinder an Orte zu begleiten, an denen sie lernen können. Dies gilt auch für Religiöses: Räume zur Verfügung zu stellen, in denen Kinder sich im Religiösen orientieren lernen, Erfahrungen sammeln und diese deuten lernen, ihren eigenen Standpunkt im Religiösen und im Glauben finden können. So wird Begegnung mit Religion ermöglicht – mit Inhalten, mit Personen, mit Ritualen, mit Traditionen, mit verschiedenen Konfessionen und Religionen.¹⁶

Die Vorstellungen und Bilder, die sich Kinder von ‚Gott‘ machen, entwickeln sich entlang der kognitiven und emotionalen Entwicklung.¹⁷ Die Entwicklungen in Sprache, Emotionen und im Denken des Kindes ermöglichen auch eine stärkere Differenzierung in seinen religiösen Vorstellungen. Philosophieren und Theologisieren mit Kindern zeigt, dass in der mittleren und späteren Kindheit Fragen von Religion und Glaube zur gedanklichen Herausforderung werden können, naturwissenschaftliches und philoso-

phisch-theologisches Denken fordern heraus, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Spracharten zu entwickeln. Dabei kommen auch ethische Fragen ausdrücklicher in den Blick: Wie ist das mit Gut und Böse? Warum müssen Kinder leiden? Stimmt es denn, dass die Welt einen ‚Sinn‘ hat? Und mein Leben? Friedrich Schweitzer nennt es ein „Recht des Kindes“, auch mit den „großen Fragen“ nach Leben und Sterben und Ungerechtigkeit und Leid nicht allein gelassen zu werden. Schweitzer benennt fünf Fragen, „die entweder die Kinder an uns richten oder mit denen wir uns selbst bei der Erziehung konfrontiert sehen. Und es sind ‚große Fragen‘, weil sie zumindest potentiell nach einer religiösen Antwort verlangen.“¹⁸

Neben dem Recht des Kindes auf Nahrung und Wohnung, auf emotionale und kognitive Entwicklung, haben Kinder und Jugendliche so verstanden das Recht auf einen Raum zur Auseinandersetzung mit dem, was Menschen im Kontext von Religion und Religionen beschäftigt und beschäftigt hat, ausgefaltet mit allen heutigen didaktischen und methodischen Möglichkeiten. Es ist Aufgabe von Erwachsenen, eine auch in religiöser Hinsicht anregungsreiche Mit- und Umwelt zu sichern und das Nachdenken über diese Fragen anzuregen und zu begleiten. Der Gesetzgeber in Österreich stuft es nicht nur als Recht, sondern als Pflicht ein, indem er auf der Sekundarstufe II einen Schulversuch ‚Ethik‘ vorsieht, wenn dieses Nachdenken nicht im jeweiligen Religionsunterricht geschieht.¹⁹

3. Religion lernen im Kontext von Schule

Szene: Eine Grundschule im Rheintal in Vorarlberg, eine Mischung aus urbanem und ländlichem Raum. 19 Kinder, 11 Nationen, acht Religionen. Vielfalt ist selbstverständlich, Heterogenität ist Alltag. Für die Kinder ist das (noch) kein Problem, für sie ist wichtig, mit wem zu spielen Freude macht, wer nicht schupst, wer sein Jausenbrot teilt. Leistungsstarke Kinder sind mit verträumten langsamen Kindern zusammen, Sprachen und religiöse Feste sind verschieden – Kinder erzählen einander davon. Selbstverständlich sind Lehrpersonen gefordert, diesen Lernraum zu gestalten.

3.1 Lernen in Heterogenität

Die Szene zeigt: Schulisches Lernen ist inklusiv und heterogen, in allen Lebens- und Lernbereichen, kompetenzorientiert formuliert in allen Domänen. Heterogenität macht die Verschiedenheit zum Normalfall, Inklusion macht deutlich, dass ein gemeinsames Merkmal zwischen Menschen die reale Vielfalt unter diesen Menschen nicht aufhebt. Wir sind gewohnt, Kategorien zu bilden, gemäß denen wir Welt wahrnehmen, strukturieren und meist auch bewerten. Ein-

heimisch – fremd, männlich – weiblich, Hautfarbe, Nationalität, Religion – verschiedene Kategorien werden verwendet, um ‚ingroup‘ und ‚outgroup‘ zu definieren, um zu bestimmen, wer dazu gehört und wer nicht. Heterogenität hingegen öffnet den Blick für die Vielfalt, Inklusion hilft u.a. wahrzunehmen, dass Menschen in einer dieser Kategorien gleich sein können – und trotzdem verschieden sind.

3.2 Ein differenzierter Begriff von ‚Religion‘

Die Szene zeigt auch: Im Kontext von Schule als öffentlichem Bildungsraum steht nicht Glaube, sondern Religion im Vordergrund. Ohne auf alle Aspekte von ‚Religion‘ einzugehen, helfen verschiedene Differenzierungen²⁰, hier genannt seien exemplarisch die Dimensionen von Charles Glock, der daran erinnert, dass ‚Religion‘ immer mehrperspektivisch zu verstehen ist.²¹ Die verschiedenen Aspekte prägen sich in Biografien unterschiedlich aus, und schulisches Lernen setzt unterschiedliche Schwerpunkte, die Klarheit schaffen darüber, von welcher Art von Religionsunterricht die Rede ist. Denn in der Schule wird Religion ein Teil von ‚Bildung‘.

3.3 Das Tun der Lehrperson

Nach John Hattie (815 Metaanalysen mit über 50.000 Studien)²² wissen wir, „what works best?“: Es ist nicht einfach die Lehrperson, die zählt, sondern das Lehrerhandeln. Entscheidend ist, was die Lehrperson tut. Entscheidend aber ist nach Hattie auch die Haltung, dass es die Lehrperson interessiert, dass die SchülerInnen wirklich etwas lernen. Und entscheidend ist das Tun der Lehrperson: dass die Lehrperson auf ein vertrauensvolles, angstfreies, fehlerfreundliches und menschlich zugewandtes Miteinander verbunden mit hohen Ansprüchen an Einsatz und Anstrengungsbereitschaft achtet.²³ SchülerInnen müssen erleben, dass die Lehrperson sich für sie interessiert, oder direkt formuliert: Sie müssen spüren, dass die Lehrperson sie mag. So wird Resonanz-Geben, Beantwortet-Werden konkret.

3.4 Identität und deren Konstruktion

Leben verlangt nach Deutung, der Zwang zu deuten kann als Existenzial beschrieben werden.²⁴ Was in den Szenen des Alltags erlebt und im Erzählen verbunden und gedeutet wird, ermöglicht die Wahrnehmung und das Erleben der eigenen Person, eingebunden in die Wahrnehmung anderer.²⁵ „Identität ist ein Akt sozialer Konstruktion: Die eigene Person oder eine andere Person wird in einem Bedeutungsnetz erfasst. Die Frage nach der Identität hat eine universelle und eine kulturell-spezifische Dimensionierung. Es geht immer um die Herstellung einer Passung zwischen dem subjektiven ‚Innen‘ und dem gesellschaftlichen ‚Außen‘, also um die Produktion einer individuellen sozialen

Verortung. Die Notwendigkeit zur individuellen Identitätskonstruktion verweist auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit. [...] Identität bildet ein selbstreflexives Scharnier zwischen der inneren und der äußeren Welt. Genau in dieser Funktion wird der Doppelcharakter von Identität sichtbar: Sie soll einerseits das unverwechselbar Individuelle, aber auch das sozial Akzeptable darstellbar machen. Insofern stellt sie immer eine Kompromissbildung zwischen ‚Eigensinn‘ und Anpassung dar.“²⁶

Im erzählenden Erinnern konstruiert die erzählende Person eigene Wirklichkeit, eigene Identität. „Durch seine Narrationen konstituiert das menschliche Subjekt seine Welt, seine Beziehungen zu sich selbst und zu anderen, seine Gefühle und Empfindungen. Durch die Form der Narration transformiert der Mensch natürliche Zeit in menschliche Zeitlichkeit und entdeckt so, wer und was er zwangsläufig gewesen sein muß, um zu demjenigen geworden zu sein, der er nun ist und eines Tages vielleicht sein wird. Indem die Narration Ereignisse zu Plots [...] organisiert, ermöglicht sie Erklärungen von Ursache und Wirkung und schafft zugleich eine Gelegenheit, moralische Akteure mit ihren Handlungen und Motiven, Verantwortlichkeiten und Unzulänglichkeiten zu identifizieren.“²⁷ Sich seiner selbst gewiss sein ist ohne Erzählen nicht möglich. Identität ist immer auch narrativ konstruiert, indem erinnert wird, was in die Konstruktion der eigenen Identität passt, und vergessen wird, was diese narrative Identität stört.²⁸ Zur individuellen Erinnerung gehören auch die Erinnerungen und die erinnerten Geschichten der Familie, der Region sowie der eigenen Kultur und Religion.

Das Subjekt kann über sich selbst und seine Identität Auskunft geben, Identität ist also auch reflexiv zugänglich und damit erforschbar. Identität wird als Relationsbegriff verstanden, es handelt sich also nicht um ein statisches Konstrukt, welches Auskunft darüber gibt, wie man sich zu einem gegebenen Zeitpunkt sieht, vielmehr wird eine Beziehung hergestellt zur eigenen Person, zu anderen Personen, zu anderen Situationen, oder früheren oder zukünftigen Zeitpunkten.²⁹

3.5 Befremdungen

Die Erfahrung, sich seiner selbst – vorläufig – sicher zu sein, wird durch die Erfahrung ergänzt, sich seiner selbst nicht zu sicher zu sein. Es gilt, die prinzipielle Fragmentarität von Ich-Identität nicht zu leugnen oder zu verdrängen. Zugleich brauchen Menschen Szenen, die das ‚Befremden‘ lehren, die sich dem Verstehen entziehen, die nicht vorgaukeln, dass Menschen und ihre Geschichten bruchlos zu verstehen sind. „Sie wahren Distanz, eine Art Respekt vor den Fremdheiten in den Geschichten, die sie erzählen. Sie verweigern uns Zuschauern die Identifikation mit den Figu-

ren.³⁰ In der Begegnung mit Geschichten, Szenen, Menschen, deren Lebenskonzept und Lebensform sich von den eigenen unterscheiden und in der Begegnung mit Fremden gehen die Selbstverständlichkeit des Eigenen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Gruppe verloren; Nachdenken über Eigenes kann einsetzen. Denn auch ‚Fremdheit‘ ist ein Beziehungsbegriff. Edouard Glissant spricht vom „Menschenrecht auf Undurchsichtigkeit“. „Es genügt nicht, dem anderen seine Andersartigkeit zuzugestehen. Was ich einklage, ist das Menschenrecht auf Undurchsichtigkeit. Ich muss dich nicht verstehen müssen, um mit dir leben zu können.“³¹

3.6 Erzählen und Deuten, Feiern u.v.m.

Szenen sind also Ausgangspunkt für Wahrnehmung, Deutung und Erinnerung von Erlebtem, in Szenen wird Erlebtes aufgenommen und konstruierend verarbeitet, in Szenen kann es abgelegt und wieder vergegenwärtigt werden, dies geschieht emotional. Religiöse Überlieferungen und Traditionen stellen kollektive Szenen zur Verfügung und halten diese präsent. In den ‚heiligen Geschichten‘, in den Bildern, Gebeten und Liedern sowie in den Ritualisierungen werden Narrationen – in der Differenziertheit kollektiver Tradierungsprozesse mit ihren Anpassungen, Ergänzungen und Auslassungen – weitergegeben. Die ‚großen Szenen‘ der religiösen Überlieferung unterbrechen gewohnte Deutungen bzw. können diese unterbrechen, und sie können sich immer wieder neu mit erlebten eigenen Szenen verbinden, mit Erfahrungen, die im Erzählen das Erinnerungte gegenwärtig setzen. In dieser Verbindung kann auch eine einseitig individualisierte Perspektive zugunsten von gemeinschaftlich kollektiven Erfahrungen und Deutungen überwunden werden.

4. Exemplarische Konkretion und Schluss

Einige wenige Konkretionen mögen das Gesagte abrunden und die Überlegung anregen, was für so verstandenes religiöses Lernen in Vielfalt hilfreich sein könnte.

Selbstverständlich braucht es Erwachsene, die sich für junge Menschen und für Religion interessieren und die bereit sind, sich auf beides einlassen. Es braucht Erwachsene, die jungen Menschen die Grunderfahrungen wie angenommen sein, einen Platz haben, sich versöhnen u.a. ermöglichen. Und es braucht Menschen, die bereit sind, zusammen mit jungen Menschen Sprache zu entwickeln für das, was glücklich und was Angst macht, was traurig sein lässt und was hoffen lässt – in Wort, in Bild und Bewegung, in Musik. Privatisierung von Religion hat häufig auch zu einer Verarmung der Sprache geführt, deshalb braucht es umso mehr verstehbare Sprache und Geschichten und Feste,

um sich selbst und die anderen und die Welt zu verstehen.³² Religiösem im Alltag zu begegnen, heißt auch, Religiöses und Ausprägungen von Religion im Alltag wahrzunehmen.³³ Und es braucht junge Menschen, die sich anregen lassen, die sich einlassen.

Längst ist – mit Wolfgang Welsch formuliert – klar, dass „humanes Leben nur im Plural möglich“³⁴ ist. Werthaltungen und Verhaltensdispositionen von Jugendlichen zu erheben und aufzuzeigen, wie junge Menschen sich selbst und ihre Zukunft sehen, kann anregen, diese Vielfalt zu sehen und die Situation von jungen Menschen wahrzunehmen, um so auch religiöse Lernangebote immer wieder neu zu entwickeln. Untersuchungen aber ersetzen nie den direkten Kontakt, den Dialog mit den an religiösen Lernprozessen beteiligten Personen. Diese und andere Untersuchungen machen deutlich, dass grundlegende Fragen und Werte für jede Generation neu bedeutsam sind, die Fragen nach Zukunft und Glück, nach Ängsten und Leid sowie nach einem ‚guten Leben‘. Die neuen Daten, die für 2016 für Vorarlberg zu erwarten sind, werden zeigen, inwieweit sich in fünf Jahren verändert hat, was jungen Menschen wichtig und wertvoll ist. Diese Jugendlichen begleiten wir in ihren religiösen Lernprozessen, wie immer sie sich gerade zeigen. Diese Jugendlichen werden als Erwachsene die Zukunft des Landes mitprägen.

Anmerkungen

- 1 BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / KOHLER-SPIEGEL, Helga: Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg. Unter Mitarbeit von Johann Engleitner, Petra Hecht, Egon Rücker, Innsbruck: Studienverlag 2011 (= FokusBildungSchule 1). Mit aller weiteren Literatur in diesem Band.
Vgl. auch BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / ENGLEITNER, Johann / KOHLER-SPIEGEL, Helga u.a.: Die Vorarlberger Schulen der 10- bis 14-Jährigen in der Wahrnehmung von Schüler/innen, Lehrpersonen und Eltern: Relevanz für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I, Innsbruck: Studienverlag 2015 (= Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht 1).
- 2 RÖDDER, Andreas: Werte und Wertewandel. Historisch-politische Perspektiven, in: RÖDDER, Andreas / ELZ, Wolfgang (Hg.): Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2008, 9–25, 12.
- 3 Vgl. auch BÖHEIM-GALEHR, Gabriele / KOHLER-SPIEGEL, Helga: Lebenswelten junger Menschen in Vorarlberg, in: Erziehung und Unterricht 161/9-10 (2011) 894–902.
- 4 Vgl. exemplarisch STERN, Daniel: Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt, München: Piper TB 1993.
- 5 Vgl. HOLMES, Jeremy: John Bowlby und die Bindungstheorie, München: Ernst Reinhardt 2009, 86ff. BOWLBY, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie, München: Ernst Reinhardt 2010.
- 6 Zit. nach GROSSMANN, Karin / GROSSMANN, Klaus E.: Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart: Klett-Cotta 2004, 29. Vgl. auch GROSSMANN, Karin / GROSSMANN, Klaus E. (Hg.): Bindung

- und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie, Stuttgart: Klett-Cotta 2009.
- 7 Zit. nach GROSSMANN / GROSSMANN 2004 [Anm. 6], 72; vgl. auch HOLMES 2009 [Anm. 5], 86ff.
- 8 Vgl. GROSSMANN / GROSSMANN 2004 [Anm. 6], 72ff. Eine andere Einteilung der Bindungsmuster erläutert GROM, Bernhard: Religionspsychologie, München: Kösel 2009, 51f. Mit Bezug auf Bartholomew und Horowitz (1991).
- 9 Vgl. BAUER, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern, München: Piper 2006, 64f; vgl. BAUER, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone, Hamburg: Hoffmann und Campe 2005.
- 10 DORNES, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a.M.: S. Fischer 1993, 159.
- 11 Vgl. exemplarisch STERN 2011 [Anm. 4]. Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: Über uns selbst hinaus... Bindungserfahrungen und Religion, in: KALCHER, Anna Maria / LAUERMANN, Karin (Hg.): Kompetent für die Welt. Bindung – Autonomie – Solidarität, Wien: G&G 2010, 143–161.
- 12 Vgl. OGDEN, Thomas: Frühe Formen des Erlebens, Wien: Springer 1995; vgl. LARGO, Remo: Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren, München: Piper 2003.
- 13 Vgl. insgesamt: KOHLER-SPIEGEL, Helga: Erfahrungen des Heiligen. Religion lernen und lehren, München: Kösel 2008.
- 14 Anonym überliefert, zit. nach KOHLER-SPIEGEL 2010 [Anm. 11], 154.
- 15 Vgl. LIMBECK, Meinrad: Christus Jesus. Der Weg seines Lebens. Ein Modell, Stuttgart: Katholisches Bibelwerk 2003; vgl. ROLOFF, Jürgen: Jesus, München: C.H. Beck 2000.
- 16 Vgl. exemplarisch ENGLERT, Rudolf: Bloß Moden oder mehr? Konzeptionen von Religionsunterricht, in: Katechetische Blätter 136/4 (2011) 296–303; ENGLERT, Rudolf: Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, in: Katechetische Blätter 134/1 (2009) 50–58.
Die Verknüpfung mit kompetenzorientiertem Arbeiten nehme ich an dieser Stelle nicht weiter auf. Als Verweis genüge: KOHLER-SPIEGEL, Helga: Kompetenzorientiert Religion unterrichten, in: Amt und Gemeinde, 61/1 (2010), 27–38.
- 17 Vgl. exemplarisch KULD, Lothar: Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München: Kösel 2001; vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Postmoderner Lebenszyklus und Religion. Eine Herausforderung für Kirche und Theologie, Gütersloh: Gütersloh 2003.
- 18 SCHWEITZER, Friedrich: Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh: Gütersloh 2000, 28:
Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst.
Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen.
Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott.
Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns. Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen.
- 19 Vgl. exemplarisch: <http://www.schulamt.at/index.php/religionsunterricht/ethikunterricht> (abgerufen am 30.05.2015)
- 20 Bei religiösem Lernen können religionskundliche Aspekte („learning about“) Werterziehung aus reflektierter Grundhaltung, die offen gelegt ist („learning from“), und Elemente gelebten Glaubens und spirituellen Lebens in einer konkreten Tradition („learning in“) unterschieden werden. Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Interne Mitschrift einer Expertentagung über „Religion und Kultur“ am 16. Dezember 2003 an der Universität Zürich.
- 21 Vgl. den Aspekt des Wissens, des persönlichen Glaubens, des Erlebens, der Ritualisierungen, der Ethik, der Gemeinschaft. Ausführlich vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: „Wer nichts vom Menschen versteht, versteht auch nichts von Religion“. Wie viel Religion braucht Religiosität in der Schule?, in: KROPAC, Ulrich u.a. (Hg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit. Erkundungen und Praxis, Würzburg: Echter 2015, 93–104.
- 22 HATTIE, John: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, Abingdon/GB 2009, übersetzt und bearbeitet von BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: John Hattie: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013, v.a. 27–46. Vgl. auch: SQA SCHULQUALITÄT ALLGEMEINBILDUNG / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Die Hattie-Studie, Wien: 2012, 5.
- 23 Zur Auseinandersetzung grundlegend: Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: Wie bestimmen wir den Erfolg von Bildung?, in: Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche 44 (2013) 168–175.
- 24 Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: Identität lernen mit der Bibel. Ein biografiebezogener konstruktivistischer Zugang, in: BÜTTNER, Gerhard, u.a. (Hg.): Religion lernen - Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. 1: Lernen mit der Bibel, Hannover: Lusa 2010, 83–97.
- 25 Das Gefühl der Ich-Identität ist – nach Erik Erikson – das „angesammelte Vertrauen darauf, dass der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität [...] aufrechtzuerhalten.“ ERIKSON, Erik: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, 107.
- 26 KEUPP, Heiner: Identität, in: WENNINGER, Gerd (Hg.): Lexikon der Psychologie. 2, Heidelberg: Spektrum 2001, 243–246, 244.
Zur Identität gehört das Geschlecht bzw. die Konstruktion von Geschlecht, von sex und gender, von biologischem und sozialem Geschlecht in unserer Kultur. Vgl. VON BRAUN, Christine / STEPHAN, Inge: Gender@Wissen, in: DIESS, (Hg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln: UTB Böhlau 2013, 7–45, 34.
- 27 REEDER, Jürgen: Die Narration als hermeneutische Beziehung zum Unbewußten, in: Psyche 59/Beiheft (2005) 22–34, 24.
- 28 Vgl. Erinnerung selbst sowie Auslassungen und Verzerrungen in der Erinnerung sind also Leistungen des Ichs, als Abwehr verwendet, verstärken sich diese. Vgl. exemplarisch HOLDEREGGER, Hans: Der Umgang mit dem Trauma, Stuttgart: Klett-Cotta 2019, 22.
- 29 Vgl. MAIER, Markus / PEKRUM, Reinhard: Identität, in: KECK, Rudolf / SANDFUCHS, Uwe / FEIGE, Bernd (Hg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, 206f., 206.
- 30 MESSERSCHMIDT, Astrid: Befremdungen – oder wie man fremd wird und fremd sein kann, in: SCHREINER, Peter / SIEG, Ursula / ELSENBAST, Volker (Hg.): Handbuch Interreligiöses Lernen. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Gütersloh 2005, 217–228, 225.
- 31 Zit. nach EBD., 224.
- 32 Vgl. exemplarisch die praktischen Vorschläge von OBERTHÜR, Rainer: Das große Buch der Symbole. Auf Entdeckungsreise durch die Welt der Religion, München: Kösel 2009. Vgl. KOHLER-SPIEGEL, Helga: Die Bibel von innen her verstehen – Elemente bibliodramatischer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in: Text-Raum 11/23 (2005) 8–10.
- 33 Vgl. ENGLERT, Rudolf: Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option, in: Katechetische Blätter 121 (1996) 17–21, 19. Vgl. exemplarisch KOHLER-SPIEGEL, Helga: Identität und Begegnung mit dem Fremden. Ziele, Reichweite und Grenzen interreligiösen Lernens im schulischen Religionsunterricht, in: rhs Religion an

höheren Schulen 49 (2006) 215–222. Vgl. auch: EDELBROCK, Anke / BIESINGER, Albert / SCHWEITZER, Friedrich: Religiöse Vielfalt in der Kita: So gelingt interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Praxis, Berlin: Cornelsen 2012.

- 34 WELSCH, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, Berlin: Akademie 2002, 41; vgl. SCHWEITZER, Friedrich / SCHWAB, Ulrich / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i.Br.: Gütersloh und Herder 2002, 17ff, 89ff.

Autorinneninformation

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helga **Kohler-Spiegel**
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Liechtensteinerstraße 33–37
A-6800 Feldkirch
e-mail: h.kohler-spiegel@ksnet.at
GND: (DE-588)122514351