Rudolf Englert / Ulrich Schwab / Friedrich Schweitzer /
Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.)

Welche Religionspädagogik ist pluralitätsfähig?

Strittige Punkte und weiterführende Perspektiven

UNA

HERDER

FREIBURG · BASEL · WIEN

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C106847

© Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2012
Alle Rechte vorbehalten
www.herder.de
Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart
Satz: SOMMER media GmbH & Co. KG, Feuchtwangen
Herstellung: fgb · freiburger graphische betriebe
www.fgb.de
Printed in Germany
ISBN 978-3-451-34549-4

UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK · AUGSBURG
K-1510881

3. Wofür muss religöses Lernen heute nützlich sein?

Elisabeth Naurath

Pluralitätsfähige Religionspädagogik zwischen sozialer Relevanz und religiöser Transfunktionalität

Galt über Jahrhunderte die Katechese als christliche Unterweisung in einer von kirchlicher Sozialisation und Integration bestimmten Gesellschaft wie selbstverständlich als normgebend und damit relevant, so hat sich die heutige Situation sowie die Vorstellung von Erziehung respektive Bildung fundamental gewandelt: Im Kontext einer pluralen Gesellschaft mit äußerst heterogenen Lebens-, Glaubens- und Mentalitätsformen stellt sich die offensichtliche und ernst zu nehmende Frage nach der sozialen Relevanz von Religionspädagogik im Sinne einer christlich definierten Theorie gemeindlichen und schulischen Handelns. Angesichts eines Phänomens zunehmender Entkirchlichung und damit einhergehenden Plausibilitätsverlusts rechtlicher Privilegierungen von Angeboten, die durch die christlichen Kirchen motiviert und gestützt sind – wie beispielsweise dem in Art. 7.3 des Grundgesetzes verankerten, in den meisten Bundesländern praktizierten konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen – liegt die Zukunft der Religionspädagogik in ihrer Pluralitätsfähigkeit. Damit kann jedoch keinesfalls nur gemeint sein, dass vielfältige in der Gesellschaft virulente Erscheinungsformen des Religiösen oder interreligiöse Perspektiven in Theorie und Praxis religionspädagogischen Handelns Einzug halten. Pluralitätsfähig wird die Religionspädagogik nicht schon allein dadurch, dass sie sich nach dem Marktmodell von Angebot und Nachfrage ausgestaltet.

Vielmehr stellt sich die Frage nach der Reichweite der geforderten Pluralität, nach ihrer spezifischen Qualität, die sie über Beliebigkeit und Willkür erhebt und danach, ob Religionspädagogik an und für sich geeignet und kompetent ist, einen Pluralismusbegriff zu entwickeln, der zukunftsweisend ist, zivilgesellschaftliche Relevanz hat und der eine Zielperspektive dazu bietet, Pluralismusfähigkeiten auch Schülern und Schülerinnen so zu vermitteln und bei ihnen zu fördern, dass daraus ein gesellschaftlicher Gewinn entsteht. Es geht also darum, auch nicht kirchlich sozialisierte und eingebundene Menschen mit Angeboten religiöser Bildung so zu erreichen, dass ihnen Achtung und Wertschätzung zuteilwerden und diese zugleich in ihrer Toleranz- und Dialogfähigkeit bestärkt und gefördert werden. Denn Pluralität erweist sich – wie auch

Toleranz als deren Pendant – immer erst in der authentischen, nicht-vereinnahmenden Wahrnehmung der anderen. Dies impliziert, dass Toleranz nicht als unkritische Akzeptanz jeden beliebigen Verhaltens und Denkens und zugleich, dass Pluralitätsfähigkeit keinesfalls als Verzicht auf einen eigenen Standpunkt missverstanden wird.

Die Annahme einer genuin der Religionspädagogik zugesprochenen eher normativ verstandenen Wertevermittlung ist insofern zu hinterfragen und impliziert eine Funktionalität religionspädagogischen Handelns, die über Normgebungs- und Integrationsinteressen hinausgeht und der in diesem Sinne »Transfunktionalität« eignet. In der Architekturtheorie wird der Begriff übrigens ja dazu verwendet, um eine über die ursprüngliche Funktion hinausgehende Nutzung von Räumen zu kennzeichnen.[1] Transfunktionalität meint also auch, Räume neu zu gestalten, um in ihnen neue Aktivitäten zur Entfaltung zu bringen. Im Bezug auf den Religionsunterricht hieße das beispielsweise, dass dieser nicht nur zum Lernraum, sondern auch zum Erfahrungsraum von Pluralität werden muss. Religiöse Transfunktionalität meint insofern im engeren Sinn eine Befähigung zur Grenzüberschreitung des eigenen religiösen bzw. konfessionellen Systems, indem dogmatisch oder ethisch bestimmte Zielsetzungen weniger normativ als dialogisch im Kontext postmoderner Pluralität verhandelt werden. Im weiteren Sinn kann man jedoch unter religiöser Transfunktionalität eine ideologiekritische Dimension von Religion sehen, die gegen jegliche ›Verzweckung‹ des Menschen bzw. Zweckorientierung seines Handelns als Ausdruck sozialer Erwartungen Freiheit schafft. Didaktisch muss sich daraus die Abkehr von einer Aneignungsdidaktik und die Hinkehr zu einer Ermöglichungsdidaktik ergeben. Denn nur unter der Bedingung einer Ermöglichungsdidaktik werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene dazu frei, sich selbst authentisch einzubringen und damit konkretisierend Pluralität zu leben. Im Blick auf den Religionsunterricht beispielsweise ermöglicht dieses Erleben von Pluralität dann die Perspektive einer über die Sicht des Eigenen hinausgehenden Toleranzfähigkeit der Schüler und Schülerinnen und damit den für die Gesellschaft nicht zu unterschätzenden Gewinn ethischer Bildung durch religiöse Bildung. Zunächst stellt sich aber die Frage, welcher Art die Bedingungen bzw. Anforderungen einer durch Pluralismus gekennzeichneten Gesellschaft sind. Denn wenn man nicht normativ Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts deduzieren will, muss man – ganz im Sinne der didaktischen Bedingungsanalyse – deskriptiv und zugleich kritisch den Ist-Bestand an gesellschaftlicher Befindlichkeit erheben.

---

[1] Vgl. Henri Lefebvre: Die Revolution der Städte. München 1972.

Die Pluralität der Gesellschaft stellt die Religionspädagogik vor umfassende Herausforderungen

Der Diskurs um die sogenannte Postmoderne beschreibt gesellschaftliche Wandlungsprozesse der Gegenwart mit Stichworten wie Individualisierung, Privatisierung, Flexibilisierung und Differenzierung. Im Kontext einer wachsenden Vielfalt von Lebensformen und Lebenswelten ist Heterogenität im Sinne sprachlicher, kultureller, religiöser Diversität das Schlagwort, mit dem die Problematik gegenwärtiger Religionspädagogik benannt wird.

Religiöse Pluralisierung stellt sich hierbei nicht nur als Phänomen einer zunehmend multireligiösen und multikulturellen Gesellschaft mit der Herausforderung interreligiösen Zusammenlebens dar, sondern auch als religiöse Pluralisierung innerhalb des Christentums bzw. ihrer konfessionellen Gemeinschaften. Nicht das vielfach prognostizierte und erwiesenermaßen nicht eingetretene Ende der Religion, sondern die neue Vielfältigkeit der Erscheinungsformen des Religiösen im Sinne weltanschaulich diversifizierter Deutungssysteme erfordert die Notwendigkeit von Orientierungshilfen auf dem Markt der gleichsam unbegrenzten, sinnstiftenden Möglichkeiten. Die Frage, ob hierbei eine neue Profilbildung im Sinne einer ›Befähigung zum Christsein‹[2] oder die dezidierte Bejahung von Pluralität auf dem Weg zum Pluralismus[3] zielführend ist, bestimmt die religionspädagogische Kontroverse.

Die gegenwärtige Integrations- bzw. Inklusionsdebatte, die ehrlicherweise nur grundlegende Versäumnisse im gesellschaftlichen Diskurs um Zuwanderung und kulturelle Identität zugeben kann, hat das Selbstmissverständnis einer sich als pluralistisch verfassten Gesellschaft demaskiert. Hierbei wird deutlich, dass Pluralität nicht die bloße Addition von Lebensstilen, Weltanschauungen und Kulturen im Sinne eines Nebeneinanders (im faktischen Entstehen von Parallelgesellschaften) sein kann. Offensichtlich ist Pluralitätsfähigkeit ein Projekt der Moderne, das noch in den Kinderschuhen steckt. Zugleich deutet die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung auf die Notwendigkeit und Dringlichkeit hin, die Pluralitätsfähigkeit von Religionspädagogik zu erweisen[4], um nicht anachronistische Strategien zu verfolgen, die den Relevanz-

---

[2] Vgl. Christian Grethlein: Fachdidaktik Religion. Göttingen 2005.

[3] »Im Übergang von der Pluralität zum Pluralismus liegt eine grundlegende Orientierungsleistung, zu der eine *pluralitätsfähige Religionspädagogik* beitragen kann.« (Friedrich Schweitzer u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg/Breisgau 2002, 11. Hervorhebung im Original.)

[4] So durchzieht das ›Denken im Plural‹ längst die religionspädagogische und praktisch-theologische Literatur, wie folgende Titel exemplarisch zeigen: Karl Ernst Nipkow: Bildung in einer pluralen Welt, 2 Bd., Gütersloh 1998; Friedrich Schweitzer u. a.: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Freiburg/Breisgau 2002; Uta Pohl-Patalong: Religiöse Bildung im Plural. Konzeptionen und Perspektiven. Schenefeld 2003; Wilna A.J. Meijer u. a.: Religious education in a world of religious diversity. München 2009; aber auch: Uta Pohl-

verlust der Praktischen Theologie im Gesamten verstärken. Allerdings ist hierzu unabdingbar, neben den gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren nach den theologischen und religionspädagogischen Implikationen dieses Perspektivenwechsels zu fragen. Denn aus religionspädagogischer Sicht wird sich eine Pluralitätsoffensive ›höherer Ordnung‹ auch theologisch begründen – oder doch zumindest – theologisch hinterfragen lassen müssen. Unvoreingenommene Realitätswahrnehmung und kategoriale Beurteilungskompetenz im Theologischen müssen zusammenspielen, wenn der spezifische Charakter einen pluralitätsfähigen Religionspädagogik systematisch erfasst werden soll.

Pluralitätsfähige Religionspädagogik begründet sich auch theologisch

Inwiefern kann christliche Religionspädagogik in oder trotz ihrer theologischen, auf letztgültige Wahrheit bezogenen Begründungszusammenhänge pluralitätsfähig sein? Liegt hierin nicht ein ideologiekritisch zu prüfender Widerspruch? Kann man sich in pluralistischer Offenheit auf ein theologisches Fundament beziehen?

Meines Erachtens erweist sich im Rekurs auf eine theologisch begründete Bildungstheorie nicht nur die Pluralitätsfähigkeit, sondern geradezu die Pluralitätsnotwendigkeit gegenwärtiger Religionspädagogik. Der Nachweis von Notwendigkeit ist die systematisch notwendige Bedingung der Möglichkeit von praktizierter Pluralität interner und externer Art. Solchen Notwendigkeiten kommt man auf die Spur, wenn man vom Kern protestantischen Denkens her die Pluralitätsdebatte angeht.

Mit der Wiederentdeckung des Bildungsbegriffs in der deutschen Religionspädagogik seit den 80er Jahren[5] tritt die Subjektwerdung des Menschen als Bildung zur Selbstbildung in den Fokus der Diskussion, die gleichermaßen den/die Einzelne/n wie die Gesellschaft betrachtet. Insofern ist der für die evangelische Religionspädagogik entwickelte kritische Bildungsbegriff nicht subjektivistisch misszuverstehen, da das Subjekt nicht an und für sich, sondern in ständiger Beziehung und Einbindung zur Welt (in allen sozialen Gegebenheiten) einen lebenslangen Prozess der Selbstwerdung vollzieht. Dies kann als wechselseitiger Erschließungsprozess bezeichnet werden, da immer zugleich das Subjekt durch die Welt und die Welt durch das Subjekt einem Verände-

---

Patalong u. a. (Hg.): Predigen im Plural. Homiletische Perspektiven. Hamburg 2001; Uta Pohl-Patalong (Hg.): Seelsorge im Plural. Perspektiven für ein neues Jahrhundert. Hamburg 1999; Christoph Schwöbel: Christlicher Glaube im Pluralismus. Studien zu einer Theologie der Kultur. Tübingen 2003 u. a.

[5] Vgl. Friedrich Schweitzer: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie 1997, S. 241–252.

rungs- als Beziehungsgeschehen unterliegen. Auch die Wirklichkeit ist damit nicht als feste, zu objektivierende Größe zu verstehen, sondern im Sinne einer Abwehr gesellschaftlich vorgegebener Konformitätserwartungen in einem mittels ständiger Kritik und Korrektur zu sehenden Wandlungsgeschehen. Insofern ist der Bildungsprozess des Subjekts so zu interpretieren, dass das Subjekt sich über vordergründige Lebenszusammenhänge und gesellschaftliche Bedingungen hinaus wahrnehmen, positionieren und gegebenenfalls verändern kann.

Grundlegend ist für eine theologisch begründete Bildungstheorie, dass sich der Bildungsprozess am Individuum als dem Subjekt seiner Bildung orientiert, weil sowohl schöpfungs- als auch rechtfertigungstheologisch keine Instanz die von Gott gesetzte und zugesprochene Würde und Achtung der Person in Frage zu stellen vermag. Christliche Anthropologie rekurriert auf das Gegenüber des Menschen als Geschöpf zu seinem Schöpfer, das sein Personsein in der Gottebenbildlichkeit (imago dei) setzt. Die unhinterfragbare Würde als Person begründet wiederum die Freiheit zur Subjektwerdung, die sich in ständigem Weltzusammenhang als Übernahme von Rollen und Funktionen und der Möglichkeit zur Distanzierung von eben diesen vollzieht. Hier korreliert der Bildungsgedanke mit dem protestantischen, rechtfertigungstheologisch begründeten Freiheitsverständnis, da die gegebene Unmittelbarkeit transzendiert wird. Das heißt: dem Menschen wird zugetraut, über sein bisheriges Denken und Handeln hinauszugehen und die in ihm liegenden Möglichkeiten und Potenziale zur Entfaltung zu bringen. In dieser Perspektive ist die Selbstbildung »als Befähigung zur Freiheit«[6] intendiert. Möglich ist dies aufgrund der Zusage bedingungslosen Angenommenseins durch Gott in der Liebe und Gerechtigkeit Jesu Christi, die jeder Bevormundung durch Autoritäten sowie jeglicher Funktionalisierung widerspricht.

Der Interdependenzzusammenhang von Bildung und Freiheit befürwortet die Subjektwerdung der Person und darin die Pluralität der Gesellschaft, so dass man geradezu sagen könnte, dass im Besonderen das Allgemeine konstituiert ist: Die Besonderheit christlich fundierter Bildung setzt die über christliche Begründungszusammenhänge hinausgehende und damit eine sich im Allgemeinen verortende Anerkennung und Bejahung von Pluralität. Freiheit vollzieht sich über die dem eigenen Wahrheitsverständnis hinausgehende Wirklichkeitskonstruktion, weil die theologisch begründete Achtung der Personenwürde nicht erst erreicht werden muss, sondern gegeben und gesetzt ist.

---

[6] Godwin Lämmermann: Grundriss der Religionsdidaktik. Stuttgart u. a. [2]1998, S. 86 (vgl. auch Rainer Preul: Religion–Bildung–Sozialisation. Studien zur Grundlegung religionspädagogischer Bildungstheorie. Gütersloh 1980, S. 24).

Soziale Relevanz pluralitätsfähiger Religionspädagogik erweist sich im Konkreten

Die gesellschaftliche Erfahrung von Pluralität ist nicht selbstverständlich bejahter und gelingender Pluralismus. Die Herausforderung vorfindlicher Pluralität, die in dem Erleben des Anderssein des/der Anderen stets Potential für Konflikte beinhaltet, bedarf der Einübung von Pluralitätsfähigkeit, um in gesellschaftlicher Relevanz zu Konfliktlösungen und -entschärfungen beizutragen und den/die oder das Andere auch als Bereicherung zu erleben. Die konstruktive Verarbeitung von Pluralität ist damit eindeutig von sozialer Relevanz für das friedliche Zusammenleben. Hierzu bedarf es allerdings der Konkretisierung, zum einen der konkreten Sichtung von Pluralitätserfahrung und zum anderen konkreter und damit zukunftsweisender Bewältigungsstrategien. Konkretion manifestiert sich im Anschluss an eine theologisch fundierte Bildungstheorie in dezidierter Subjektorientierung, d. h. dass induktiv die individuellen und sozialen Bedingungsfaktoren des Subjekts in der Praxis der religionspädagogischen Handlungsfelder in den Blick genommen werden. Wahrnehmungskompetenz, aber auch Kommunikationsbereitschaft und Dialogfähigkeit sind unabdingbare Voraussetzungen, um gelingende religiöse Bildungsprozesse auf der Basis einer subjektorientierten Didaktik und Methodik umzusetzen. Dies impliziert in der Verflechtung von individuellen und sozialen Faktoren eine der Religionspädagogik zugrundeliegende Anthropologie, die die psychophysische Einheit des Menschen stärker in den Blick nimmt als dies bisher geschehen ist. Soziale Relevanz erweist sich in konkreten, Leib und Seele als Einheit betreffenden Differenzierungskriterien wie Alter, Geschlecht, Milieuzugehörigkeit, Bildungs- bzw. Migrationshintergrund, aber auch – und nicht zuletzt ist dies der tragende Anknüpfungspunkt religionspädagogischen Handelns – religiöser Prädispositionen. Welche Chancen in einer stärkeren Beachtung der leiblichen (und emotionalen) Dimension von Subjektorientierung liegen, soll mit Hilfe des folgenden Praxisbeispiels veranschaulicht und im Anschluss hieran reflektiert werden:

In einem Seminarangebot der Evangelischen Erwachsenenbildung arbeitet eine Gruppe von Frauen und Männern zum Thema ›Gewalt‹ (Dekade des Weltkirchenrats) und nähert sich auf bibliodramatischem Weg der Frage, was heißt Gerechtigkeit anhand eines Verses aus dem Amosbuch: »Es ströme aber das Recht wie Wasser und die Gerechtigkeit wie ein nie versiegender Bach« (Am 5, 24). Die SeminarteilnehmerInnen versuchen den Begriff ›Gerechtigkeit‹ in einer (individuell deutenden) Geste vor der Gruppe zu visualisieren. Die Methode verläuft so, dass die Gruppe die Geste jeder Person genau beobachtet und dann nachahmt. Die einzelnen Gesten werden dabei weder gedeutet noch bewertet, sondern in der Nachahmung in gewisser Weise als gruppendynamischer Prozess angeeignet. Es entsteht in der Vielfalt der Gesten und visualisierten Deutungen ein buntes Bild zum Thema Gerechtigkeit in einem sichtbar gewordenen Rahmen von individuellem und kollektivem Verstehen. Im anschließenden

Reflexionsprozess wird deutlich, dass die leibliche Dimension der Nachahmung der Geste der Gruppe Verstehensbedingungen eröffnet hat, die bei einem rein verbalen Austausch der Sichtweisen kaum möglich gewesen wäre. Zugleich zeigte sich im anschließenden Diskurs die soziale Bestimmtheit der Interpretationen, die Differenzen der geschlechtsspezifischen Aneignung wie auch der Bildungsvoraussetzungen markierte.

Letztlich kann sich nur im Gewahrwerden meiner Person als einer in gewisser Einheit sich vollziehendem Zusammenspiel aus Vernunft und Gefühl, aus Denken und Wahrnehmen, aus Leib und Seele *Bildung* vollziehen. Wenn aber der Mensch sozial dimensioniert ist, dann gehört zur Wahrnehmung der eigenen Person auch die anderer Personen bzw. letztlich auch von Institutionen. Sich selbst wahrnehmen kann man insofern nur im Plural von Bedürfnissen und Lebensperspektiven. In diesem wechselseitigen Geschäft – oben didaktisch als wechselseitiges Erschließen bezeichnet – finden Veränderungen, mithin Transformationen und Transfunktionen statt. Man verlässt eingefahrene Lebensräume und Verhaltensmuster, überschreitet vermeintliche Grenzen, macht Grenzerfahrungen und erlebt – sicher auch – Grenzkonflikte. Denn es ist ja durchaus nicht vorauszusetzen, dass jenseits der eigenen Grenze ebensfalls pluralitätsfähige und pluralitätswillige Kräfte wirken. Insofern wäre eine abstrakt gesetzte bzw. unkritische Pluralitätsbereitschaft in ihren vereinnahmenden und manipulativen Konsequenzen verheerend. Pluralitätsfähigkeit impliziert insofern eine Selbstvergewisserung des eigenen Standpunkts, wobei im Gewahrwerden der Positionalität eigener Sichtweisen (und dies ist keinesfalls nur kognitiv gemeint!) die Abkehr von Absolutheitsansprüchen mit gesetzt ist. Möglich ist dies durch die Befähigung zur Selbstdistanzierung und Selbstkritik: indem ich mein eigenes Gewordensein in seinen situativen und sozial bestimmten Gegebenheiten realisiere, wird es möglich die Andersheit des Gewordenseins anderer mitzudenken bzw. mitzufühlen. Dass dieser in der Psychologie als ›Perspektivenübernahme‹ beschriebene Weg nicht nur auf rationalen Kompetenzen des ›Sich-in- die Situation-von anderen-Hineinversetzen‹ zu beschreiben ist, sondern darüber hinaus – bzw. wie neuere neurobiologische Erkenntnisse vermuten lassen sogar vorrangig – emotional bestimmt ist, ergibt sich aus einer für die ethische Bildung beschriebenen Schlüsselstellung der menschlichen Fähigkeit des Mit-Fühlens bzw. des Mitgefühls.[7]

So beschreibt Saskia Wendel dieses Beziehungsgefüge, das die Einmaligkeit des Anderen anerkennt und dennoch die Vergleichbarkeit beider Subjekte ermöglicht, als »Bildverhältnis«[8]. In Anlehnung an die Bildlehre Meister Eck-

---

[7] Vgl. zum Folgenden Elisabeth Naurath: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen ^{3}2010.

[8] »Im Bildverhältnis als einem Verhältnis korrelationaler Univozität bleiben Ich und Anderes in ihrer jeweiligen Singularität erhalten, denn wenn sich das Ich zum Bild des Anderen macht, anerkennt es diesen in seiner Unverfüglichkeit und Einmaligkeit und achtet ihn in seiner unveräußerlichen Würde, ohne sich jedoch selbst zu verlieren.« (Saskia Wendel: Affektiv

harts befürwortet sie das Einander-Bildwerden als Möglichkeit der »Identität in bleibender Differenz«[9]: »Vielmehr konstituiert sich die Identität des Ich darin, dass es zum Bild des Anderen wird, in dem der Andere wiederum seine Identität realisieren kann. Und umgekehrt wird der Andere als anderes Ich zu meinem Bild, in dem ich mich selbst entdecken kann. (...) Dementsprechend kann ich mich zwar in ihn einfühlen, kann aber niemals mit ihm völlig identisch sein.«[10] Zentral ist bei diesem Konzept, dass einer möglichen Asymmetrie der Beziehung Einhalt geboten wird: indem die Eigenständigkeit des Anderen grundsätzlich gewahrt wird, ist sowohl einem Herrschaftsanspruch des Ich über den Anderen als auch einem Primat des Anderen grundsätzlich widersprochen.

Ohne die Relevanz rationaler Reflexionsfähigkeit schmälern zu wollen, impliziert ein auf Affektivität[11], Leiblichkeit, Selbstreflexivität und Geschichtlichkeit konstituierter Subjektbegriff die Eigenständigkeit und Unverfügbarkeit des Anderen, womit ein entscheidender Hinweis zur Pluralitätsfähigkeit gegeben ist. Der Hinweis, dass das »Subjekt nicht verdinglicht oder verobjektiviert werden (kann, E.N.), weil es als Erleben und Erspüren kein Ding und kein Objekt, sondern Vollzug, Ereignis ist«[12], ist entscheidend für die Dynamik und Offenheit subjektiver Entscheidungen und Handlungen und ermöglicht insofern eine herausragende, sozial konnotierte Evidenz von Pluralismusfähigkeit. Indem Subjektivität also so begriffen wird, dass sie die Einmaligkeit des Menschen irreduzibel fundiert, kann mitfühlende Beziehung als »Verhältnis der Identität in Differenz«[13] gefasst werden. Nur dies garantiert Reziprozität und spricht damit eine Absage gegen jedes Herrschaftsverhältnis aus, weil eben nicht in der Identifikation mit dem Anderen die Identität des Ich erst hergestellt wird, sondern immer schon vorhanden ist.

Religiöse Transfunktionalität basiert auf der Zweckfreiheit religiöser Bildungsprozesse

Die Begegnung mit dem Anderen kann daher Bestätigung, aber auch Kritik des Eigenen bedeuten. In jedem Fall wirken die Begegnung und der Austausch auf die eigenen Vorstellungen ein und verändern diese im Sinne einer Selbstbestäti-

---

und inkarniert. Ansätze Deutscher Mystik als subjekttheoretische Herausforderung. Regensburg 2002, S. 311).

[9] A. a. O., S. 310.

[10] A. a. O., S. 310.

[11] Vgl. auch die philosophischen Erwägungen zum affektiven Betroffensein bei: Hermann Schmitz: Der Gefühlsraum. Bonn 1969.

[12] Saskia Wendel, a. a. O, S. 262.

[13] Saskia Wendel, a. a. O., S. 308.

gung oder Selbst-In-Frage-Stellung. Sieht man religiöse Bildungsprozesse als Prozess zur Selbst-Bildung, so gilt in jedem Fall: Religiöse Funktionen verändern sich durch die Begegnung mit dem Anderen und werden insofern transfunktional. Dies bedeutet in concreto, dass neben offensichtlichen und erwarteten Funktionen auch situations- und dialogbedingte Funktionen entstehen, die dem Gesamtzusammenhang im Entstehen von Pluralität neue Funktionalitäten zuschreiben und insofern als Transfunktionalität zu beschreiben sind. So kann beispielsweise schulischer Unterricht neben der Funktion von Wissens- und Kompetenzerwerb auch als Ort der Begegnung und Vergemeinschaftung gesehen werden. Die Funktionalisierung von Leistung und Leistungsorientierung kann beispielweise auch von der Transfunktionalität geprägt sein, auch Beheimatung im Sinne eines alltäglichen Jugendtreffs zu bieten.

Bei interkonfessionellen oder interreligiösen Gesprächen tritt neben die Erfahrung der Gemeinschaft und Selbstbestätigung im binnenreligiösen Raum nun die Positionierung und Auseinandersetzung im fremden Raum. Religiöse Überzeugungen, die intern als konventionell und stabil gefühlt und gedacht sind, werden dadurch flexibilisiert. Indem sich der Rahmen der Vorstellungen damit dialogisch weitet, entstehen neue Sinnorientierungen und Sinnlogiken, die stärker an eigene als an institutionell vorgegebene Funktionalitäten gebunden sind. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik betont dabei das Recht des Einzelnen gegenüber Institutionen und bestätigt in ihrer dezidierten Subjektorientierung die eine grundsätzliche Zweckfreiheit religiöser Bildung, die sich damit immer als ›religiöse Bildung im Plural‹ verstehen lässt. Letztlich werden hierdurch im Sinne einer quasi eschatologischen Dimension von Transfunktionalität Wirklichkeit und Wirklichkeitszusammenhänge sublimiert und transzendiert, so dass der über alle Vorfindlichkeit hinausgehende Möglichkeitssinn Visionen und Räume eröffnet, die befreit sind, allen normativ gesetzten Funktionalitäten zu widerstehen.

Wenn beispielsweise mit dem Programm der Kindertheologie die ›Theologie der Kinder‹[14] eine grundsätzliche Haltung von Wertschätzung erfährt, ist damit eine Zweckfreiheit zugrunde gelegt, die auch durch die Zielsetzungen von dialogischem und damit selbstverständlich auch kritischem Verfahren nicht in Frage gestellt sind. Das religionspädagogische Programm der Kindertheologie, das seit einigen Jahren vor allem mit den Jahrbüchern der Kindertheologie[15] sowohl theoretisch als auch praktisch erarbeitet wird, birgt als dezidiert subjektorientierter Ansatz die weit reichende Chance in sich, Pluralis-

---

[14] Friedrich Schweitzer: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Anton A. Bucher u. a. (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie 2. Stuttgart 2003, S. 9–18.

[15] Vgl. Anton A. Bucher u. a. (Hg.): Jahrbuch für Kindertheologie. Stuttgart seit 2002; Vgl. auch Elisabeth Naurath: Kindertheologie: ein religionspädagogischer Perspektivenwechsel. In: Godwin Lämmermann u. a.: Arbeitsbuch Religionspädagogik, S. 119–122.

musfähigkeit zu fördern, indem die von Kindern selbst aktiv hervorgebrachte und damit plural zu sehende Theologie auf induktive Weise entdeckt wird. Damit vollzieht die Religionspädagogik den von Henning Luther programmatisch geforderten Blickwechsel: »Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Theologie, Kirche) aus der Perspektive der (betreffenden) Subjekte wahrnehmen.«[16] Es geht daher um eine möglichst symmetrische Kommunikationsbasis, die »zu einem Aufbrechen bislang unreflektierter Vorannahmen der (kindlichen) Religiosität führen«[17] kann.

Diese Grundstruktur religionsdidaktischer Pluralitätsfähigkeit entspricht eben auch dem Ziel einer pluralitätsfördernden Religionspädagogik. Pluralitätsfähigkeit fordert ein offenes Auge, ein mitfühlendes Gemüt und vernunftgeleitetes Denken. Kinder und Jugendliche stark im Eigenen und neugierig auf Anderes zu machen, sie wahrnehmungsfähig für die Vielfalt von Anregungen jenseits von Grenzen werden zu lassen, wäre die didaktische Seite einer Religionspädagogik im Zeichen von Pluralismus.

Die Sozialrelevanz liegt dann in ihrem Beitrag zu einer politischen Kultur, die auf Pluralität und Demokratie basiert und die als solche stets gefährdet ist und engagiert mit dem Eintreten für sozialen Frieden, Gerechtigkeit und der Achtung der Menschenwürde zu wahren und zu suchen ist. In religionspädagogischer Hinsicht kann dies als religiöse Transfunktion verstanden werden, nämlich als Neugestaltung von Denk- und Lebensräumen, in denen Transferleistungen von traditionell theologischen Formen zu pluralen Wegen in Akzeptanz und Toleranz geleistet werden können.

[16] Henning Luther: Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriff der Erwachsenenbildung am Beispiel der Theologie Friedrich Niebergalls. München 1984, S. 295.

[17] So Henning Schluß: Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln. In. ZPT 57 (2005), S. 23–35, S. 26.