

Professionelle religiöse Bildung im Zeichen von Progression und Regression

Entwicklungs- und lernpsychologische, sowie bildungs- und objektbeziehungstheoretische Grundlegungen exemplarisch von Weihnachten her verdeutlicht

von Manfred Riegger

Oft wurde ich gefragt: Warum sind Sie Lehrer, Religionslehrer geworden? Meine spontane Antwort: Ich freue mich über das Wachstum von Pflanzen ebenso wie über den Fortschritt von Kindern und Jugendlichen. Freude empfinde ich, wenn Kinder und Jugendliche in Sachen Religion weiter-, tiefer und höher denken. Diese Entwicklung zu begleiten und mögliche Wirkungen in ihrem Leben zu sehen, kann sehr erfüllend sein.

Bedenke ich meine spontane Antwort genauer und beziehe meine persönlichen Erfahrungen mit ein, antworte ich differenzierter: Ärger und Enttäuschungen, Desinteresse und Rückschritte im Alltag sind auch Realität. Diese zeigen mir Grenzen auf, aber es überwiegt die Freude an den Fortschritten der Lernenden. Stelle ich diese subjektiven Erfahrungen in einen größeren Kontext – dem der Menschheit oder der Geschichte – stellen sich ähnlich Fragen: Geht es vor- oder aufwärts mit der Menschheit, mit der Geschichte, oder geht man von Rückschritten, gar von Verfall aus. Eine differenzierte Sicht scheint angebracht, zumal es in der Theologie nicht nur um Menschheit und Geschichte an sich geht, sondern um das Verhältnis von göttlichem Heil und Menschheit bzw. Geschichte, insbesondere im Blick auf die Menschwerdung, die Inkarnation Gottes, was besonders an Weihnachten gefeiert und bedacht wird.

Progression und Regression innerhalb religiöser Bildung wird in folgenden Perspektiven bearbeitet: professionstheoretisch (1), entwicklungspsychologisch (2), bildungstheoretisch (3), lernpsychologisch (4) und objektbeziehungstheoretisch (5).

1. Progression, Regression und Professionalität in der Theologie

Wenn man unter Progression (von lat. *progressio*, dt. Fortschritt, Steigerung) eine positiv bewertete Weiterentwicklung bzw. das Erreichen einer höheren, komplexeren Stufe der Entwicklung versteht, meint Regression (von lat. *regressio*, dt. Zurückkehr, Wiederholung; Adj. regressiv) einen Akt des Zurückgehens, Zurückweichens auf einen früheren Stand. Während im Alltag Zurückweichen auch positiv verstanden werden kann (durch ein Zurückweichen kann ein Unfall vermieden werden), ist Regression in theologischen und kirchlichen Zusammenhängen vielfach negativ konnotiert. Hier geht es zunächst um das Profiwerden im Sinne von Professionalität und Professionalisierung.

1.1 Progression als Zielperspektive von Professionalität und Kompetenz

Theologinnen und Theologen, die Religion unterrichten, und Lehrkräfte mit dem Fach Religion sind Profis für das Wahrnehmen, Planen, Handeln und Evaluieren religiöser Bildungsprozesse innerhalb einer bestimmten Institution, hier der Schule.¹ Professionalität und Kompetenzen erwirbt ein Profi durch eine längere Phase der Professionalisierung. Diese Professionalisierung erfolgt in Deutschland in den drei Phasen Universität – Referendariat bzw. zweite Ausbildungsphase – Fort- und Weiterbildung, die bestimmt sind durch die je unterschiedlich gewichteten Koordinaten Wissenschaft – Berufsfeld – Person. Dadurch werden unterschiedliche Habitusformen² gebildet: Die Wissenschaft legt einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus Grund, das Berufsfeld einen pragmatisch-reflexiven und der auf die Profession bezogene Anteil der Person einen professionsbiografisch-reflexiven Habitus. Alle drei Habitusformen benötigen Lehrpersonen zur professionellen Bewältigung ihrer Aufgaben.

¹ Vgl. *Manfred Riegger*, Handlungsorientierte Religionsdidaktik. Teil 1: Haltungen, Wirkungen, Kommunikation (Religionspädagogik innovativ, Bd. 25), Stuttgart 2019, 40 und das Folgende.

² Vgl. grundlegend: *Pierre Bourdieu*, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1976. Zur religionspädagogischen Rezeption vgl., *Sefan Altmeyer/Bernhard Grümme*, Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik, in: *Ansgar Kreuzer/Hans-Joachim Sander* (Hg.), Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie (QD 295), Freiburg i. Br. 2018, 248–267.

Die Logik dieser professionstheoretischen Perspektive zielt auf immer professionelleres Handeln und damit auf Fortschritt, auf Progression.

1.2 Regression als reale Möglichkeit

Versteht man unter Professionalität eine bestimmte Qualität religionspädagogischen Handelns, dann gibt es zwei unterscheidbare Professionelle als Angehörige einer Profession, nämlich solche, die nicht professionell handeln (i.w.S.) und solche, die professionell handeln (i.e.S.). Unbestreitbar bleibt auch, dass selbst professionell Handelnde und Studierende – mehr oder weniger – hinter der Zielperspektive Progression zurückbleiben können. Zwei Beispiele zur Verdeutlichung:

a) Studierende an der Universität hören theologische Erkenntnisse in Vorlesungen, beispielsweise historisch-kritische Forschungsergebnisse. Sie können diese in Prüfungen auch korrekt wiedergeben, aber ihr vorwissenschaftliches Glaubensverstehen bleibt unberührt.

b) Studierende setzen sich an der Hochschule mit wissenschaftlichen Theorien auseinander, verstehen und vertreten diese, auch mit sehr guten Prüfungsergebnissen. Aber kurz danach ist dieses Wissen nicht mehr verfügbar, verdunstet. Und selbst wenn das theoretische Wissen dauerhaft abrufbar bleibt, agieren viele ehemalige Studierende im Unterricht zuweilen so, als ob das kognitiv Gewusste nicht handlungsrelevant wäre. Genauer: Unter Handlungszwang im Unterricht reagieren ehemalige Studierende so, wie sie selbst in ihrer Schulzeit geprägt wurden (pragmatischer Habitus), und nicht so, wie sie es gelernt haben und gerne umsetzen würden.

Beispiel a könnte als eine Immunisierungsstrategie im Sinne einer *doppelten Buchführung* verstanden werden. Die wissenschaftliche Theologie hört man, allein seinen persönlichen Glauben schützt man vor dieser Wissenschaft. Sicher könnten weitere Strategien gefunden werden, wie z. B. Abwertungen, Rationalisierungen. Demgegenüber verweist Beispiel b auf einen anderen Sachverhalt: zwischen wissenschaftlich-reflexivem und reflexiv-pragmatischem Habitus besteht ein kategorialer Unterschied. Diese kategoriale Differenz wird im Prozess der Professionalisierung nicht oder selten in den Blick genommen.³ Erklärbar wären dann wenig professionalisierte Handlungspraktiken. Bewertet man beide Beispiele von einem

³ Vgl. Manfred Riegger, Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: Stefan Heil/Ders. (Hg.), Der religionspädagogische Habitus. Professionalität

außerhalb liegenden Standpunkt aus, handelt es sich um Stagnationen. Im Kontext der Erwartung einer fortschreitenden Professionalisierung, stellen sie damit Rückschritte dar. Es sind also Formen der Regression.

Um Professionalisierung voranzutreiben, werden in der Religionsdidaktik u. a. entwicklungspsychologische Theorien verwendet.

2. Verstehensvoraussetzungen: die entwicklungspsychologische Perspektive

Seit mehr als 20 Jahren gibt es praktisch kein Handbuch und keinen Leitfaden der Religionsdidaktik bzw. -pädagogik, in welchen nicht die entwicklungspsychologischen Perspektiven auf Glauben (z. B. *James W. Fowler*; *Fritz Oser/Paul Gmünder*) und Ethik (z. B. *Jean Piaget*; *Lawrence Kohlberg*; *Erik H. Erikson*) thematisiert werden. Diese breit rezipierte kognitionspsychologische Theorietradition dient der Professionalisierung im Blick auf menschliche Verstehensvoraussetzungen des Glaubens. Damit könnte Religionsdidaktik bzw. -pädagogik auch der systematischen Theologie zuarbeiten, die ihren – durch das christliche Traditionswissen vorgegebenen – Gegenstand in zweifacher Hinsicht zu konzentrieren hat: „zum einen nämlich in Richtung auf die zeitgenössischen Verstehenssubjekte, zum anderen im Hinblick auf das Formalobjekt der Theologie als ihren ontologischen Einheitsgrund“.⁴ Aus dieser Konzentration ergibt sich dann eine „zeitgenössische *hierarchia veritatum*“, die – religionspädagogisch betrachtet – bezogen sein sollte auf eine „existentielle Hierarchie der Wahrheiten“⁵.

und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 33–62.

⁴ *Ralf Miggelbrink*, Systematische Theologie und Religionsunterricht. Krise und Lösungsperspektiven, in: *Norbert Mette/Matthias Sellmann* (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie, Freiburg i. Br. 2012, 215–242, 239 und das folgende Zitat (H.i.O.). Vgl. zur fundamentaltheologischen Rezeption auch: *Peter Antes*, Religion in den Theorien der Religionswissenschaft, in: *Walter Kern u. a.* (Hg.), Handbuch der Fundamentaltheologie. Bd. 1: Traktat Religion, Tübingen u. a. 2000, 13–32, 19.

⁵ Vgl. *Karl Rahner*, Hierarchie der Wahrheiten, in: *Schriften zur Theologie*, Bd. 15, Zürich u. a. 1983, 163–168, 165. Vgl. zum Ganzen auch: *Michael Seewald* (Hg.), Glaube ohne Wahrheit? Theologie und Kirche vor den Anfragen des Relativismus (Theologie kontrovers), Freiburg i. Br. 2018.

Die impliziten entwicklungspsychologischen Voraussetzungen wurden nicht selten mit Stufen der Entwicklung in Verbindung gebracht und beschrieben. Schon früh wurde darauf hingewiesen, dass diese nicht lediglich deskriptive Beschreibungen wären, sondern einen normativen Imperativ zu Fortschritt und Wachstum enthielten.⁶ Inzwischen existieren vielfältige Ausdifferenzierungen: statt stufenweisem, invariantem Fortschritt, geht man von einem stilbezogenen Fortschritt aus, der auch Rückschritte und vielfältige Veränderungsrichtungen (Multidirektionalität)⁷ zu denken erlaubt. Statt themenübergreifenden Theorien, geht man von domänenspezifischen Entwicklungen aus, sodass je nach Bereich unterschiedliche Denkniveaus möglich sind.⁸ So kann beispielsweise ein Quantenphysiker in Sachen Glaube durchaus noch wortwörtlich denken. Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass die Verstehensvoraussetzungen nicht heilsbedeutsam sind, obwohl diese Voraussetzungen Auswirkungen auf das Verstehen und die Kommunikation in religiösen Bildungsprozessen haben.⁹ Die *Grundfrage* lautet: Wie verstehen Menschen Glauben aufgrund ihrer entwicklungsbedingten und lebensgeschichtlichen Verstehensvoraussetzungen?

2.1 Glaubensentwicklung und religiöse Stile am Beispiel ‚Weihnachten‘

Ich skizziere *James W. Fowlers* Glaubensentwicklungstheorie in Verbindung mit der Weiterentwicklung von *Heinz Streib* und anhand von Ankerbeispielen zum Thema Weihnachten¹⁰, weil die Theorien an sich

⁶ Vgl. z. B. *Karl-Ernst Nipkow*, Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung, in: *Karl-Ernst Nipkow/Friedrich Schweitzer/James W. Fowler* (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh ²1989, 270–289, bes. 282–284.

⁷ Vgl. z. B. *Bernhard Grom*, *Religionspsychologie*, München ³2007, 180 und *Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich*, *Entwicklungspsychologie*, Göttingen ²2016, 85f.

⁸ Vgl. *Büttner/Dieterich*, *Entwicklungspsychologie* (s. Anm. 7), bes. 25–36.

⁹ Vgl. *Jürgen Eilert*, *Fundamentalistische Kommunikation als religionspädagogische Herausforderung – Fundamentalisten sind nicht immer die „Anderen“*, in: *Wilhelm Epler* (Hg.), *Fundamentalismus als religionspädagogische Herausforderung*, Göttingen 2015, 197–208, bes. 198–200.

¹⁰ In der christlichen Dogmatik im engeren Sinne ist die Menschwerdung Gottes der zentrale Inhalt. Vgl. zum Ganzen: *Stephan Wahle*, *Das Fest der Menschwerdung. Weihnachten in Glaube, Kultur und Gesellschaft*, Freiburg i. Br. 2015.

für eine Professionalisierung wenig hilfreich sind.¹¹ In den Blick kommt Glauben als Akt (engl. *faith*; lat. *fides qua creditur*) und nicht als bestimmter Inhalt (engl. *beliefs*; lat. *fides quae creditur*). Nach Heinz Streib sind religiöse Stile

„unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion, die ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und zur Lebenswelt haben und die, in akkumulativer Schichtung die Variationen und Transformationen von Religion über eine Lebensspanne hinweg bedingen, in Übereinstimmung mit den Stilen der zwischenmenschlichen Beziehungen.“¹²

Im Einzelnen bedeutet dies:¹³

Phantasievoll Glauben: subjektiver religiöser Stil

Die äußere, religiöse Wirklichkeit wird aus einer egozentrischen Perspektive *intuitiv-projektiv* und phantasievoll wahrgenommen. Es entstehen positiv wie negativ besetzte Vorstellungen und Gefühle, die das ganze Leben über prägend sein können – oder solche Vorstellungen entstehen nicht und fehlen auch später.

Beispiel: Im Spiel wird eine Puppe zum Jesuskind, das gewickelt, gefüttert und in den Schlaf gewiegt wird. Das Christkind bringt auch die Geschenke.

Wortwörtlich und eindimensional Glauben: instrumental-reziproker Stil

Der Einzelne versteht orientierungstiftenden Sinn linear und narrativ, in erzählten Mythen, Geschichten oder Symbolen. Zwischenmenschliche Beziehungen werden entsprechend dem Grundsatz „Unrecht wird bestraft, Gutes tun belohnt“ aufgefasst. Gott wird als Mensch, als gerechter Richter aufgefasst. Zwar können Ursache-Wirkungszusammenhänge und damit „stories“, Glaubensinhalte und moralische Regeln begriffen werden, welche die eigene Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft ausmachen, allerdings *wörtlich und eindimensional*. Biblische Erzählungen werden als Tatsachen verstanden.

¹¹ Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 12.

¹² Zit. nach Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 82.

¹³ Vgl. zum Folgenden: Manfred Riegger, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München 2008, bes. 32–39 und Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 68–88.

Beispiel: An Weihnachten feiern wir die Geburt, den Geburtstag Jesu. Aus Freude wird alles geschmückt, gibt es Geschenke. In der katholischen Variante des Christkinds bringt der Heilige Nikolaus Geschenke bereits in der Adventszeit, wenn Kinder brav waren. Ein solches Verständnis kann unter Umständen schon früh in Frage gestellt werden, in der individuellen Entwicklung spätestens mit der Pubertät, sind die Nachfragen meist radikaler.

Beispiel für kritisch-rationales Denken, Nachfragen und Verstehen: Wer bringt eigentlich heute die Geschenke? Das Christkind habe ich noch nicht gesehen? Was steht eigentlich in der Bibel? Warum schreiben über die Geburt Jesu nur die Evangelisten Lukas und Matthäus – und dann noch unterschiedlich? Wer war der Vater von Jesus? Warum ziehen die „Heiligen drei Könige“ wieder weg, ohne Jesus zu helfen? Die Suche nach *angemessenem Verstehen*, d.h. einem Verständnis, das dem kritischen Nachfragen standhält, kann sehr unterschiedlich verlaufen:

Kinder können beim Lesen der Kindheits Erzählungen von Matthäus und Lukas Gemeinsames (Geburt Jesus, Eltern Maria und Josef) und Unterschiede feststellen (Matthäus: König Herodes, Sterndeuter aus dem Morgenland kommen zur Krippe, Flucht nach Ägypten; Lukas: Engel Gabriel bei Maria, Maria besucht Elisabeth, Hirten kommen zur Krippe).¹⁴ Ihre Deutung könnte lauten: Das Wichtigste erzählen beide Evangelisten, anderes ist unterschiedlich. Vielleicht schrieben sie nur auf, was für sie wichtig war. Wenn Josef nicht der ‚richtige‘ Vater von Jesus ist, dann ist er vielleicht der Pflegevater. Wenn die Heiligen drei Könige der armen Familie nicht geholfen haben, dann kann man die Geschenke verkaufen und mit dem Geld ein Zimmer mieten, Essen kaufen.

Jugendliche könnten sich auf die Kindheits Erzählungen folgenden Reim machen: Ein Kind wird geboren, von einer unverheirateten Frau. Doch wer war der leibliche Vater? Wenn es nicht Josef war, dann hat man früher wohl Heiliger Geist gesagt. Daraufhin will der Verlobte mit der Schwangeren Schluss machen. Zuvor müssen aber beide eine beschwerliche Reise unternehmen. Am Zielort finden sie kein Zimmer zum Übernachten. In einer Art Scheune oder Stall kommen sie unter,

¹⁴ Vgl. das methodische Vorgehen bei: *Elisabeth Reil*, Historisch-kritisch arbeiten im Bibelunterricht der Grundschule – Nein! Ja! Wie? In: *Karin Finsterwalder/ Michael Tilly* (Hg.), *Verstehen, was man liest. Zur Notwendigkeit historisch-kritischer Bibellektüre*, Göttingen 2010, 161–184.

bevor die Wehen einsetzen. Sicher hilft der Mann bei der Geburt. Das Neugeborene findet in einem Futtertrog zwischen dösenden Tieren seine erste Ruhe. Über die Geburt freuen sich Menschen damals und heute. Heute soll die Freude im Familienkreis geteilt und durch Geschenke ausgedrückt werden. Alle wollen, dass zumindest bei diesem Fest in der eigenen Familie alles gut und friedlich verläuft. Doch dies führt oft gerade dazu, dass man angespannt ist und sich streitet.

Synthetisch-konventionell Glauben: wechselseitiger religiöser Stil

Die Fähigkeit eines Menschen, Bilder von der eigenen Person zu entwerfen, wie sie von anderen gesehen wird (vor einem realen oder inneren Spiegel), erlaubt, den Glauben von anderen zu übernehmen. Man glaubt, was signifikante Andere, Freunde, Kolleg*innen, Kirchenmitglieder auch glauben bzw. nicht glauben. Damit ist dieser Glaube von anderen abhängig. Die einzelnen Glaubensinhalte und Überzeugungen werden mit den Geschichten der sich entwickelnden persönlichen Identität zusammengefügt, synthetisiert, und zwar ohne zu prüfen, ob sie ein stimmiges Ganzes ergeben. Man fühlt sich emotional an Werte und Normen gebunden, sodass man in einem „stillschweigenden Wertesystem“ (*tacit system of beliefs*) gefangen bleibt. V.a. aber kann man die Ausdrucksformen des Glaubens (Symbole) nicht von ihrem Inhalt trennen, weshalb eine Entmythologisierung der Symbole als Bedrohung des Sinns empfunden würde.

Beispiel: Der Adventskranz, der Heilige Nikolaus, aber auch die Christkindlmärkte erhöhen die Vorfreude. Weihnachten feiern irgendwie alle. Es ist eine zauberhafte Zeit, gleichgültig ob man an das Jesuskind als Christus glaubt oder nicht.

Für christlich-religiös Gläubige verzaubern auch die angezündeten Kerzen am Adventskranz, die Krippe, Lieder und Geschichten die Welt. In der Familie gibt es an Heiligabend bestimmte Rituale, die eingehalten werden müssen: gemeinsames Essen, Gottesdienstbesuch und danach die Bescherung.

Individuierend-reflektierend Glauben: individuierend-systemischer religiöser Stil

„Der Einzelne sieht sich als Teil eines (auch größeren) sozialen Systems, dem er in einer bestimmten Rolle zugehört, zu dem er sich also auch mit einer gewissen Abgrenzung und Distanz verhalten kann. Geschichten und Bilder für religiöse Empfindungen und Vorstellungen werden

kritisch befragt, die Rationalität spielt bei der eigenen Position eine zentrale Rolle.“¹⁵

Zum einen verortet der Einzelne die Urteile im eigenen Ich (nicht mehr in der sozialen Gruppe, wie im vorherigen Stil) und zum anderen unterscheidet er klar zwischen Ausdrucksformen des Glaubens (Symbolen) und deren Bedeutung, wobei letztere begrifflich formuliert wird. Aufgrund dieser Entmythologisierung kommt es zum Verlust der „ersten Naivität“ (*Paul Ricoeur*), aber auch zum Gewinn eines expliziten Bewusstseins vom Sinn der Symbole. Dieses klare, fast überzogene Bewusstsein der eigenen Individualität und Autonomie läuft Gefahr, die Wirklichkeit auf die eigene Perspektive zu reduzieren.

Beispiel im Rahmen der so genannten historisch-kritischen Methode: Wie war es damals genau? Wann wurde Jesus geboren? Wo wurde Jesus wirklich geboren? Wer hat das Weihnachtsfest eingeführt? Weihnachten wurde nicht schon immer gefeiert. Etwa 300 Jahre nach Jesu Geburt, benötigte man ein Fest, das zeigte, dass Gott Mensch wurde. Gefeiert wurde mitten im Winter, am dunkelsten Tag des Jahres, der Wintersonnenwende, denn von diesem Tag an werden die Tage wieder länger. Wie es tatsächlich war, können wir heute nicht mehr genau wissen. Aber als man im Mittelalter im heutigen Deutschland Weihnachtskrippen baute, wurden diese den bekannten Ställen nachempfunden. Niemand fragte danach, wie ein Stall zurzeit Jesu aussah, wie Maria und Josef die ca. 140 km zwischen Nazaret und Betlehem überwand. Und ähnlich war es wohl bei den Evangelisten, welche von Jesu Geburt erzählen: Lukas und Matthäus. Man erwartete den Retter, den Messias, aus dem „Haus und Geschlecht Davids“ (Lk 2,4), sodass Betlehem als Geburtsort angenommen wird (Lk 2,4; Mt 2,1). Diese Tradition hat eine theologische Bedeutung. Eine gewisse historische Wahrscheinlichkeit spricht dafür, dass Jesus nicht nur in Nazaret aufwuchs, sondern auch dort zur Welt kam. Die Geburt selbst wird für die letzten Regierungsjahre Herodes' angenommen, also etwa 6–4 v. Chr.

Verbindend Glauben: dialogischer religiöser Stil

Statt eines „Entweder-Oder“¹⁶ können vielfältige Perspektiven und Gegensätze (Paradoxien), eine naive und eine reflektierte Sichtweise, miteinander verbunden werden. Fremdes und Unterschiede werden für das Eigene nicht als Bedrohung wahrgenommen, sondern als Bereicherung.

¹⁵ Zitiert nach: *Büttner/Dieterich*, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 83.

¹⁶ Zitiert nach: ebd. und das folgende Zitat.

Es entwickelt sich eine „zweite Naivität“ (*Paul Ricœur*), bei der die sinnstiftende Kraft von Symbolen wieder mit den begrifflichen Bedeutungen verbunden ist. Insgesamt wird hier ein eigener Glaubensstandpunkt ausgeprägt, der andere wahrnehmen und anerkennen kann, ohne die eigene Position aufzugeben (= komplementäres Denken).

Beispiel: „Man weiß anhand exegetischer Befunde, dass Jesus wohl eher in Nazareth als in Bethlehem geboren wurde und die Darstellungen der Geburt durch Mt und Lk nicht historisch korrekt sind. Trotzdem kann man die Bilder der Christgeburt als existenziell bedeutsame Eindrücke würdigen und sein Leben an ihnen orientieren. Die scheinbaren Widersprüche einer solchen Haltung können als besonders ‚reife‘ Sichtweise gewürdigt werden.“¹⁷ Ferner wird dieses Verständnis nicht exklusivistisch verstanden, da Gott auch Menschen mit anderer Religionszugehörigkeit, ja auch Atheisten nahe sein kann.

2.2 Kritische Würdigung aus religionspädagogischer Sicht

Streit um Wahrheiten

Religionen sind „Wege zum Heil“.¹⁸ Damit geht es immer auch um Wahrheit. Weil es in unserer postsäkularen Gesellschaft Religion immer nur im Plural gibt, kann es zu einem Streit um Wahrheit zwischen Religionen kommen. Doch auch innerhalb einer Religion, einer Konfession, ja selbst innerhalb eines Individuums kann ein Streit um Wahrheiten stattfinden, dann nämlich, wenn der eigene Denkstil unvermittelt auf einen anderen trifft. Dabei ist zu beachten, dass die „religiöse Entwicklung eines Gläubigen [...] in kognitiver Hinsicht vom Stand seiner allgemeinen kognitiven Kompetenz“¹⁹ abhängt. Das Beispiel eines Religionslehrers veranschaulicht den Zusammenhang:

„Im ersten Jahr nach meinem Studium, brachte ich den Schüler*innen meiner zehnten Klasse die Erkenntnisse der historisch-kritischen Methode in Bezug auf Weihnachten näher. Weil Jesus – mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit – nicht in einem oberbayerischen Stall geboren wurde, warf ein Schüler die Krippe seiner Eltern in den Müll. Tags

¹⁷ Ebd. 89.

¹⁸ *Hans Waldenfels*, Religion. Theologische Perspektive, in: Peter Eicher (Hg.), *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 4, München 2005, 34–39, 37.

¹⁹ *Grom*, Religionspsychologie (s. Anm. 7), 180.

„darauf beschwerten sich die Eltern wütend bei mir. Orientiere ich mich zukünftig in meinem Unterricht nicht besser am wörtlichen Verständnis? Verliere ich aber dann nicht jene Lernenden, die kritisch nachfragen, die mit dem Glauben ihrer Kindheit nichts mehr anfangen können?“

Religionspädagogisch herausfordernd sind sicher die Verstehensschwierigkeiten, die zwischen verschiedenen Stufen bzw. Stilen auftreten können. Um Polarisierungen zu vermeiden und ein entwicklungsförderliches Neben- und Miteinander unterschiedlicher Glaubensverständnisse zu ermöglichen, sollten für Bildungsprozesse verantwortliche Personen erstens den Streit um Wahrheiten auch entwicklungs- und damit kognitionspsychologisch lesen können, d. h. sie sollten Schwierigkeiten identifizieren können, die aufgrund der unterschiedlichen Verstehensmuster auftreten. Zweitens sollten sie selbst unterschiedliche Verstehensmuster beherrschen, um auf unterschiedlichen Stufen bzw. in unterschiedlichen Stilen argumentieren zu können. Drittens sollten sie flexible und offene Bildungsprozesse ermöglichen, in denen Heranwachsende die Fähigkeit zur Perspektivität und Flexibilität des Wirklichkeitsverständnisses in und zwischen einzelnen Domänen erlernen.²⁰

Vom Kinder- zum Erwachsenenglauben

Eine Jugendliche urteilt: „Was man mir in meiner Kindheit zu Glauben lehrte, stellte sich später als falsch heraus! Dann glaubt man wohl besser nichts mehr!“ Menschen werden erwachsen! Biologisch vollzieht sich dieser Prozess automatisch, aber nicht im Glauben.

Religionspädagogisch scheint es sinnvoll, dass Glauben im Leben, im Glaubensvollzug so ‚mitwachsen‘ kann, dass bisheriges Glauben, bisher für wahr gehaltene Glaubensinhalte nicht als gänzlich überholt angesehen werden müssen, ja sogar vielfältiger und vertieft werden. Doch wie kann das vor sich gehen?

Mein Vorschlag liest die erstmaligen oder sich als problematisch erweisenden Übergänge zur nächsthöheren Stufe bzw. zum nächsthöheren Stil alienitätstheoretisch,²¹ also mit der eigen-fremd-Brille,²² und zielt in zwei Richtungen: Einerseits sollte das nächsthöhere bzw. problematisch

²⁰ Vgl. Büttner/Dieterich, *Entwicklungspsychologie* (s. Anm. 7), 101.

²¹ Vgl. z.B. Bernhard Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a.M. ⁵2006.

²² Vgl. die Ausarbeitung in Bezug auf interreligiösen Dialog: *Manfred Riegger, Interreligiöser Dialog im Angesicht von Heterogenität. Differenzhermeneutische*

erscheinende Fremde für das Eigene nicht gänzlich fremd oder bedrohlich sein, sondern für das Eigene eine gewisse Relevanz aufweisen. Andererseits benötigt das Eigene Anknüpfungsmöglichkeiten für das nächsthöhere Fremde. Zum Ersten kann die Begegnung mit einer höheren Stufe bzw. einem höheren Stil als zum bisher eigenen als fremd aufgefasst werden. Religionsdidaktisch sind nun möglichst solche Inhalte als Bildungsinhalte auszuwählen und zu präsentieren, die für die Teilnehmenden nicht nur irgendwie fremd sind (+ 1 Paradigma), sondern deren Fremdheit korrigierend und irritierend auf die für die Lernenden relevanten Gegebenheiten bezogen sind. Beispielsweise könnte in der Futterkrippe das Christkind nicht einfach auf Stroh, sondern auf Pappe und Zeitungspapier gebettet sein. So können sich nicht nur Obdachlose vor der nächtlichen Kälte schützen, sondern über die Artikel können weitere Aktualitätsbezüge hergestellt werden. Ein solches Arrangement könnte gerade für Verstehensvoraussetzungen sensibilisieren, die nach den Auswirkungen, den Konsequenzen des Glaubens an die Menschwerdung Gottes für heute fragt.

Zum Zweiten ist auf Integrationsmöglichkeiten des Fremden der höheren Stufe bzw. des höheren Stils in die eigene Stufe, den eigenen Stil zu achten. Die Glaubensentwicklung könnte integrativer erfolgen, wenn – wo es in religiösen Bildungsprozessen möglich ist – auf den jeweiligen Stufen bzw. in den jeweiligen Stilen solche Anknüpfungsmöglichkeiten geboten werden, die den Übergang in darauffolgende Stufen bzw. Stile erleichtert. Folgendes Prinzip scheint mir dabei sinnvoll: Konzentrieren Sie sich auf das, was auf der nächsten Stufe bzw. im nächsten Stil von den vorhergehenden relativ gut überleben kann und nicht gänzlich zerstört wird. Zwei Beispiele zur Veranschaulichung:

Zunächst sollten auf Stufe 1 bzw. in Stil 1 umfassende positive emotionale Erfahrungen mit dem Glauben ermöglicht und unterstützt werden. Wie beim Hören von Märchen, bindet hier Glauben Angst und entfacht Hoffnung. Dem amerikanischen Psychotherapeuten und Kinderpsychologen *Bruno Bettelheim* nach gilt:

„Kinder, denen man zu früh sagt, es gebe keinen Santa Claus, und die nicht mit Märchen, sondern realistischen Geschichten aufgezogen wurden, glauben, wenn sie das College besuchen, häufig an Astrologie und vertrauen darauf, dass das I-Ging Antworten für Lebensprobleme bereit-

hält oder dass Tarotkarten die Zukunft voraussagen. Der Adoleszent, der sich dem magischen Denken hingibt, versucht auf diese Weise nachzuholen, was er allzu früh aufgeben musste.“²³

Eine frühzeitige Entmythologisierung ist deshalb ebenso wenig angezeigt, wie eine Fixierung auf dieses Denken. Wenn Kinder nach der Existenz des Christkinds fragen, kann ein späterer Übergang zur nächsten Stufe bzw. zum nächsten Stil angezeigt sein. Entdeckt das Kind, dass es kein Christkind gibt, das Geschenke bringt, kann dies enttäuschend sein, weil das Kind fühlt: Meine Eltern haben mich angelogen. Ein Übergang kann möglicherweise erleichtert werden, wenn die Erwachsenen zuvor sagen: Das Christkind hat die Geschenke bei uns, bei Verwandten, bei Paten abgegeben, ggf. auch per Post als Auftragsendung. Das Christkind hat wohl aus dem zuvor geschriebenen Wunschzettel ausgewählt. Diese Erläuterung erlaubt es, dass das Christkind in der Krippe bleiben kann, was auf der nächsten Stufe bzw. im nächsten Stil im Zentrum steht.

Legt man auf Stufe 2 bzw. in Stil 2 das Augenmerk auf die Geburt Jesu und weniger auf die Ausschmückungen der Evangelisten, wird das ins Zentrum gestellt, was auch auf Stufe 3 bzw. in Stil 3 von wesentlicher Bedeutung ist.

Die höchste Stufe als Ziel? Oder: Wege zum komplementären Denken von Wahrheit

Auf der Grundlage der Entwicklungsmodelle, könnte man verbindenden Glauben bzw. den ‚reifsten‘ Stil als Ziel der pädagogischen Bemühungen ansehen. Doch kann dieses Maß für alle Menschen gelten, wenn nur wenige diesen Stil erreichen? Und was ist mit Kindern und Fundamentalisten?

Für die religiöse Bildung könnte das Ziel weniger das Ergebnis der zweiten Naivität und damit der letzte Stil sein, sondern die Wahrnehmung und Achtung der aktuellen Verstehensvoraussetzungen, sowie die Gestaltung von Bildungsprozessen für mögliche Weiterentwicklungen hin zu immer besserem komplementärem Denken. Das „komplementäre [...] Denken, das relations- und kontextbezogen argumentiert“²⁴ beinhaltet gegenüber einer „traditionellen, binären Logik“, eine „trivalente Logik“, d. h.

²³ Bruno Bettelheim, Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit, Frankfurt a.M. 1987, 388.

²⁴ Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 96 und die folgenden Zitate.

„[...] zwei Aussagen über dasselbe Explanandum (den zu erklärenden Sachverhalt, Vf.) sind entweder *kompatibel* (beide gleichzeitig wahr), *inkompatibel* (nie gleichzeitig wahr) oder *nonkompatibel* (nie gleichzeitig kompatibel, aber die eine Aussage ist ‚wahr‘ in einem bestimmten Kontext oder entsprechend zu einem bestimmten Zeitpunkt, die andere in einem anderen Kontext oder [zu einem] anderen Zeitpunkt).“²⁵

Ein generalisiertes Modell der Entwicklung des komplementären Denkens wird in Abb. 1 dargestellt:²⁶

Niveau	Beschreibung
I	A und B werden jeweils für sich allein betrachtet. Je nach Kenntnis und Sozialisation wird meist A oder B gewählt, gelegentlich beide, jedoch ohne wirkliche Begründung.
II	Die Möglichkeit, dass A und B beide gelten könnten, wird in Betracht gezogen. A kann richtig sein.
III	A und B werden beide als notwendig erkannt.
IV	A und B werden als zusammengehörig verstanden und die Beziehung zwischen beiden wird geklärt.
V	Das Verhältnis von A und B wird komplementär verstanden. Es handelt sich um ein voll ausgeprägtes und auf der Metaebene reflektiertes Verständnis von Komplementarität.

Abb. 1: Niveaus der Entwicklung des Denkens in Komplementarität

Dieses Entwicklungsmodell kann religionsdidaktisch so umgesetzt werden, dass man zwar vollständig ausgeprägte Komplementarität (Niveau V) im Blick behält, aber ebenso Niveau I bis IV als mögliche Formen „anderer *Konstellationen der gedanklichen Koexistenz*“²⁷ von Wahrheiten erlaubt.

Kindlicher und erwachsener Fundamentalismus

Religiöser Fundamentalismus kann als wissenschaftlicher, geistiger, religiöser oder theologischer Widerstand gegen die Moderne verstanden

²⁵ Helmut Reich zitiert nach Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 97 (H.i.O.).

²⁶ Vgl. Büttner/Dieterich, Entwicklungspsychologie (s. Anm. 7), 98.

²⁷ Vgl. ebd., 102.

werden, der um die vermeintlichen Grundlagen der Religion kämpft.²⁸ Im Christentum werden dabei oft Bibel und Dogmatik²⁹, im Islam neben dem Koran u. a. die frommen Altvorderen (arabisch *salaf*), d. h. v. a. die Freunde und Gefährten Muhammads sowie die darauffolgende erste Generation der Muslime,³⁰ meist in unreflektierter Weise³¹ ins Feld geführt. Die Moderne wird dabei meist als Verfall und Niedergang des Glaubens gesehen, weshalb i. d. R. eine Rückkehr zu einem früheren Ideal angestrebt wird, durchaus als moderne Gegen-Moderne.

Entwicklungspsychologisch ist diese Sicht zu vertiefen, denn die religiösen Stile vergangener Lebensabschnitte werden nicht

„überwunden“, sondern bleiben erhalten, wie die älteren geologischen Schichten beim Aufbau der Erde. Aber anders als alte Erdschichten erfordern die tieferen psychologischen Sichten beim Menschen weiterhin psychische Energie, um in die Gesamtpersönlichkeit sinnvoll integriert werden zu können. Sonst verselbständigen sie sich und führen zu erstarrten, verzerrten, lebensfeindlichen Fehlformen wie [...] Fundamentalismus. Doch bedeutet dies nicht einfach die Rückkehr bzw. das Festhalten an einem früheren religiösen Stil, etwa dem ersten oder zweiten, denn die anderen Stile sind nun zumindest als Möglichkeit ebenfalls präsent und nötigen zur Auseinandersetzung, wobei die Gefahr entsteht, dass umgekehrt keine Integration der differenzierten Formen gelingt, diese vielmehr abgespalten und vehement bekämpft werden (müssen). So erhält der Fundamentalismus seine rigorosen, militanten, lebensfeindlichen Züge,³²

die in den ursprünglichen, kindlichen Formen des zweiten Stils nicht vorhanden waren. Damit unterscheidet sich ein Fundamentalismus von Erwachsenen vom kindlichen ‚Fundamentalismus‘, obwohl die Struktur des Denkens vergleichbar ist. Das domänenspezifische Entwicklungsverständnis erklärt auch, warum viele – christliche wie islamische – Fundamentalisten Hochschulabschlüsse besitzen: In einem Bereich, z. B. mathematisch-tech-

²⁸ Vgl. Klaus Kienzler, *Der religiöse Fundamentalismus: Christentum, Judentum, Islam*, München ⁵2007, 17f.

²⁹ Vgl. Klaus Kienzler, *Der religiöse Fundamentalismus* (s. Anm. 28), 18.

³⁰ Vgl. Manfred Riegger, *Salafismus*, in: Herbert Bassarak (Hg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit*, Baden-Baden 2018, 412–413, 412 und Manfred Riegger, *Islamismus*, in: Herbert Bassarak (Hg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit*, Baden-Baden 2018, 247–248.

³¹ Vgl. Hubert Schleichert, *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken*, München ⁹2017.

³² Büttner/Dieterich, *Entwicklungspsychologie* (s. Anm. 7), 83f.

nisch sind komplexe Denkformen möglich, wohingegen im religiösen Bereich sehr undifferenziertes Denken vorherrscht.³³ (Vgl. den Beitrag von *Christian Cebulj* in diesem Band.) Neben der Entwicklungspsychologie, ist für die Professionalisierung auch die Bildungstheorie von Bedeutung.

3. Bildung und Religion: die bildungstheoretische Perspektive

Ohne Frage sind auch im Christentum fundamentalistische Ausprägungen gelebten Glaubens vorhanden, doch grundsätzlich „verlangt das Christentum von den Gläubigen keinen Kadavergehorsam gegenüber ewigen, das Denken und Handeln der Menschen positiv normierenden göttlichen Geboten.“³⁴ Verpflichtend sind vielmehr die der jüdischen Religion entstammenden Zehn Gebote, welche v. a. „negative Maximen“ formulieren. Bildungstheoretisch bedeutsam ist deshalb, dass die Zehn Gebote die „positive Ausgestaltung des menschlichen Denkens und Handelns unbestimmt lassen und damit in gewissem Sinne vor religiösem Fundamentalismus schützen.“ Bildungstheoretisch bedeutsam ist weiterhin, dass im Christentum sich Gott durch seine eigene Menschwerdung in der Geschichte offenbart, womit grundlegende Gottesbezüge nicht einfach „über unmittelbare Gotteserfahrungen, sondern über religiöse Mensch-Welt-Verhältnisse vermittelt sind.“³⁵

Begrenzt man Religion nicht nur auf das Ultimate, Gott thematisierende Inhalte, sondern bezieht man gelebte Religion mit ein, ist zwischen grundlegenden oder fundamentalen und fundamentalistischen Formen gelebten Glaubens zu unterscheiden. Für eine solche Unterscheidung sind prinzipiell wirkungsgeschichtliche Untersuchungen (z. B. *Klaus Bergers* Jesusabhandlung), wie textkritische Quellenanalysen (z. B. *Edward Schillebeecks* Jesusbücher) notwendig. Darüber hinaus sind nach *Karl Ernst Nipkow* für eine Unterscheidung drei Wissensformen relevant: „gelebte religiöse Praxis, theologische Auslegung des Glaubens und religionswissenschaftliche Erforschung der Kontexte, in denen die Quellen des Glaubens entstanden und überliefert worden sind.“³⁶ Ausgehend

³³ Vgl. *Büttner/Dieterich*, *Entwicklungspsychologie* (s. Anm. 7), 84.

³⁴ *Dietrich Benner*, *Bildung und Religion*. Nur einem bildsamen Wesen kann ein Gott sich offenbaren, Paderborn 2014, 48 und die folgenden Zitate.

³⁵ Vgl. ebd., 49f.

³⁶ Zitiert nach ebd., 54.

von der durch theoretische Bildung entstandenen Zerrissenheit zwischen so verstandener Theologie und Religionswissenschaft, ist fortan keine gebildete Glaubenspraxis mehr denkbar, die alle drei Wissensformen bruchlos in sich vereint. Der aus dem Gefühl der Gottesbeziehung

„gelebte Glaube ist [...] kein verwissenschaftlichter Glaube, der seinen eigenen Ursprung wissenschaftlich einholen könnte. Er ist ebenso wenig ein Glaube der Theologien, die ihrerseits vielmehr auf die Glaubenspraxis angewiesen und zurückbezogen sind, deren Denkformen ordnen, systematisieren und problematisieren, nicht aber neu erfinden oder aus theologischen Aussagesystemen ableiten können. Theologie und Religionswissenschaft können dazu beitragen, über fundamentalistische Formen der Glaubenspraxis aufzuklären und immanente Theologien bewusst und damit kritisierbar zu machen, sie können aber nicht das für Religion konstitutive und fundamentale Gefühl“³⁷

der Gottesbeziehung auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen. Insofern kann öffentliche religiöse Bildung am Lernort Schule, also schulischer Religionsunterricht, die Entwicklung von religiöser Wissens- und Deutungskompetenz unterstützen, aber nicht in die Glaubenspraxis einführen und deren Vollzug bewirken. Neben Bildung ist v. a. auch der Lernprozess wesentlich.

4. Lernen, Vergessen und Wiederholen: die lernpsychologische Perspektive

John Hattie, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Melbourne, Australien, und *Klaus Zierer*, Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, fragen: „Warum haben viele die Auffassung, dass es reicht, den Lernenden einmal etwas zu sagen, damit diese das für immer gespeichert haben? Warum glauben viele immer noch, dass Lernen abgeschlossen ist, wenn der Lernende einmal gezeigt hat, dass er etwas kann?“³⁸

Die Erfahrung zeigt: Einmal gehörte oder gelesene Information vergisst man schnell wieder. Das liegt v. a. daran, dass dieses Wissen es nicht

³⁷ *Dietrich Benner*, *Bildung und Religion*. (s. Anm. 34), 55.

³⁸ *John Hattie/Klaus Zierer*, *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler ²2017, 64.

über das Kurz- ins Langzeitgedächtnis geschafft hat.³⁹ Die berühmte Vergessenskurve von *Hermann Ebbinghaus* zeigt, dass der Hauptverlust des gelernten Wissens in der Zeit unmittelbar nach dem Lernen erfolgt, so dass nach zwei Tagen nur etwas mehr als 25 Prozent des Inhalts behalten wird.⁴⁰ Das erfolgversprechendste Mittel gegen dieses Vergessen, ist das Wiederholen, die Übung, in bestimmten Abständen.⁴¹ Neben dieser Rückkehr, dem einfachen, mechanischen Repetieren, sind besonders Formen der handelnden Verarbeitung – beispielsweise als Transfer – geeignet, um Wissensstrukturen aufzubauen und Verhaltensänderungen zu realisieren. Dem grundlegenden Paradigma der kognitiven und konstruktivistischen Lerntheorie folgend – Lernen ist Wissenserwerb⁴² – lernen Menschen, „indem sie sich handelnd überdauernd und adaptiv auf veränderte Umweltbedingungen einstellen und indem sie ihre bereits vorhandenen Wissensstrukturen fortlaufend modifizieren.“⁴³

Auch in der Perspektive der kognitiven Lerntheorie erweist sich Regression, Wiederholung für Lernen als notwendig, wenn und solange diese in ein positives Verhältnis zur Progression und damit Veränderung gesetzt wird, sowohl in Bezug auf die Wissensstrukturen wie den Verhaltensänderungen. Neben kognitivem Lernen, kann Lernen auch erfahrungsorientiert, aus objektbeziehungstheoretischer Sicht verstanden werden.

5. Heil erfahren: die objektbeziehungstheoretische Perspektive

5.1 Lebensräume in Modellszenen des Glaubens

Regression wird in der klassischen Psychoanalyse i.d.R. negativ konnotiert und meint einen Rückfall in eine frühere Stufe der Persönlichkeitsentwicklung.⁴⁴ Regression kann in der Perspektive der Objektbeziehungstheorie (z. B. *Melanie Klein*, *Donald W. Winnicott*) bzw. der Selbstpsychologie (z. B. *Heinz Kohut*) aber auch positiv verstanden wer-

³⁹ Vgl. *Siegfried Preiser*, Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht, Weinheim 2009, bes. 79–103.

⁴⁰ Vgl. *Hattie/Zierer*, Kenne deinen Einfluss! (s. Anm. 38), 64.

⁴¹ Vgl. ebd., 64.

⁴² Vgl. *Preiser*, Pädagogische Psychologie (s. Anm. 39), 101.

⁴³ Vgl. ebd., 124.

⁴⁴ Vgl. *Freud, Sigmund*, Abriss der Psychoanalyse, Frankfurt a.M. 2014.

den. Hier steht die Beziehungsperspektive im Mittelpunkt, genauer die Beziehung eines Selbst zu einer Welt. Reagiert diese Welt auf das Selbst heute positiv, kann ein Mensch – in jedem Alter – ein Stück weit Heil erfahren. Erlebt also ein Mensch die aktuelle Situation unter der Erlebnisbrille von negativen Kindheitserfahrungen, also in der Übertragungs-Gegenübertragungs-Beziehung, reagiert aber sein Gegenüber – im Unterschied zu früher – heute den berechtigten Bedürfnissen des Selbst entsprechend positiv, können von damals herrührende Verletzungen und Kränkungen heute heilen, können Glaubenserfahrungen von Gläubigen der Vergangenheit (z. B. Weihnachtserzählung) als für heute relevant und heilsam erfahren werden. Rezipiert wurde diese positive Sichtweise von Regression in der Praktischen Theologie mehrfach.⁴⁵ (Zur biblischen und fundamentaltheologischen Begründung eines solchen Ansatzes vgl. die Beiträge von Sr. Teresa Forcades i Vila und Martin Kirschner in diesem Band.)

5.2 Beispiel: Professionelle Simulation von Weihnachtserfahrungen

In der religiösen Bildungsarbeit kann bei einer Professionellen Simulation⁴⁶ eine Lerngruppe eine tragend-haltende, lebensmehrende Umgebung mit positiven Wirkungen sein. Die Gruppe trifft sich im Stuhlkreis oder um einen großen runden Tisch. In der Mitte befinden sich Tannenzweige und Weihnachtskugeln. Damit sich die Gruppe gedanklich und emotional auf die Simulation einlassen kann und Bilder in den Teilnehmenden ausgelöst werden, stimmt die Simulationsleitung die Gruppe ein: „Sie sehen hier Tannenzweige und Christbaumkugeln. Die Kugeln glänzen ein bisschen. Wenn Sie sie betrachten würden, könnten Sie sich darin sehen.“ Weiterhin gibt die Leitung einen Impuls: „Wären diese Kugeln an einem Christbaum in Ihrer Herkunftsfamilie gehängt, hätten sich darin Situationen gespiegelt, die rund um diesen Christbaum stattgefunden haben. Wenn Sie sich zurückerinnern, werden Sie eine Situation, ein

⁴⁵ Vgl. *Heriber Wahl*, *Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie*, Freiburg i. Br. 1994; *Manfred Riegger*, *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens* (PTh56), Stuttgart 2002.

⁴⁶ Vgl. dazu: *Manfred Riegger/Stefan Heil* (Hg.), *Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik*, Würzburg 2018.

Erlebnis erinnern, das sich in einer solchen Christbaumkugel gespiegelt hat. Lassen Sie sich Zeit. Sie werden sich an ein Erlebnis erinnern, das sich auf einer Kugel spiegelt. Nehmen Sie dann Ihre Kugel heraus.“ Nachdem die eigenen Erlebnisse erzählt und auf die Erlebnisse anderer mit ähnlichen eigenen Erlebnissen reagiert werden konnte, werden Christbaumkugeln und Tannenzweige entfernt, um daran anschließend für heute wichtige kulturelle und religiöse Aspekte zu reflektieren. Gefragt werden kann: „a) Welche Traditionen rund um Weihnachten sind für uns heute wichtig? b) Wie können wir das Weihnachtsfest für uns stimmig feiern? c) Lesen wir in der Bibel, was der Grund des Weihnachtsfestes ist: ‚Maria [...] gebar ihren Sohn, den Erstgeborenen. Sie wickelte ihn in Windeln und legte ihn in eine Krippe [...]‘ (Lk 2,7a–d).“

Diese Weise religiöser Bildungsarbeit erfolgt nicht nur kognitiv und im emotionalen Niemandsland, sondern knüpft an familiäre, auch kulturell-profane Erfahrungen der Teilnehmenden an, reflektiert diese und verbindet, ja vertieft diese religiös. So können auch emotional weniger schöne Erlebnisse zu Erfahrungen gelebten, realen Glaubens werden.

6. Schluss

In religiösen Bildungsprozessen sollten Verantwortliche Kompetenzen einsetzen und Teilnehmende immer kompetenter werden. Solche Fortschritte werden professionell und gesellschaftlich erwartet. Vergessen werden sollte aber nicht, dass in diesem Prozess auch Rückschritte und Reflexionen auf Vergangenes nicht nur zulässig, sondern zuweilen für die weitere Entwicklung grundlegend sind. Diese Perspektive lässt sich nicht zuletzt von der Menschwerdung Gottes her hoffnungstiftend vertiefen.