

Wahrnehmen von Gottesbildern als forschend-evaluierendes Lernen

Reflexive Religionslehrerbildung an der Hochschule auf
der Grundlage des symbolisch-kritischen Ansatzes

Manfred Riegger

Die Schwierigkeit einer Grundlegung professioneller Handlungskompetenzen im Studium für ein Lehramt mit dem Fach Religion begleitet die wissenschaftliche Religionslehrerbildung spätestens seit der Entstehung solcher Studiengänge an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Bezüglich der Ausbildung in beiden Institutionen wird zentral die Frage nach der Lehrbarkeit religionspädagogischen Handelns im Unterricht gestellt, insbesondere aufgrund der Differenzen zwischen wissenschaftlichem Wissen und religionsunterrichtlicher Praxis.

Meines Erachtens liefert forschendes Lernen im Allgemeinen und der Vorschlag zur Wahrnehmungsschulung von Georg Hilger und Martin Rothgangel¹ im Besonderen neue Anregungen für die Diskussion um religionspädagogisches Handeln sowie dessen Grundlegung und Ausdifferenzierung in der Lehrerbildung an der Hochschule. Im vorliegenden Beitrag wird die angesprochene Form der Wahrnehmungsschulung weiterentwickelt, um Möglichkeiten und Grenzen einer empirischen Arbeit mit der dokumentarischen Methode in der Religionslehrerbildung aufzuzeigen. Dazu wird die Konzeption und Durchführung einer Übung vorgestellt, welche begleitend zu einem Seminar an der Universität Augsburg mit dem Titel „Gottes-, Welt- und Menschenbilder“ stattfand. Die Erarbeitungen erfolgten fächerverbindend zwischen Religionspädagogik und Fundamentaltheologie. In der Übung haben Studierende Wissensbestände aus dem Seminar anhand von selbst im Religionsunterricht erhobenen Fallanalysen aus der Perspektive der Schüler/innen betrachtet. Gleichzeitig gewannen sie einen verstehenden

1 Vgl. u. a. Georg Hilger/Martin Rothgangel, Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung, in: Religionspädagogische Beiträge, H. 2 1999, 49-65; Georg Hilger/Martin Rothgangel, Wahrnehmungsschulung für „Gottesbilder“ von Kindern. Ein Werkstattbericht aus der Lehrerbildung, in: Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Comenius-Institut Münster (Comenius-Institut) 2000, 263-279.

Zugang zu einer fremden Kindertheologie² in Bezug auf deren Gottesbilder. Neu war der Versuch, ausgewählte Ergebnisse und darauf basierende Handlungsoptionen in einen Dialog mit den in der Praxis unterrichtenden Lehrkräften zu bringen.

Der Anspruch einer Einführung in Forschungskompetenzen und die Grundlegung religionspädagogischer Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen mit einem derartigen Lernarrangement wirft Fragen nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis auf. Ich gehe von der Eigenständigkeit beider Bereiche und differentiellen Theorieformen (Gegenstandstheorien einerseits und Alltags- bzw. reflektierte Handlungstheorien andererseits) aus.³ Differenzen können beispielsweise aufgrund der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, der verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und der zeitlichen Ressourcen von Wissenschaft und beruflicher Praxis gegeben sein. Gleichwohl scheint mir eine Affinität zwischen der dokumentarischen Methode als Bestandteil rekonstruktiver Forschung und religionspädagogischem Handeln im Unterricht gegeben zu sein, welches ich erkenntnislogisch in einem „Verständnis des Fremden und des fremd Gewordenen“⁴ ansiedle. Im wissenschaftlichen wie im praxisgebundenen Verstehen von Gottesbildern geht es um die Rekonstruktion und Herbeiführung von „geteiltem Sinn“⁵. Trotzdem scheinen – wie die folgenden Ausführungen zeigen werden – Interferenzen in den grundsätzlich zu unterscheidenden Verstehensprozessen und Erkenntnismöglichkeiten aus der Sicht der Teilnehmenden nicht gänzlich vermeidbar.

Für die Verortung der Gesamtkonzeption (1) scheint es zunächst sinnvoll, die drei Ebenen Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspraxis in der Religionspädagogik und religionsunterrichtliche Handlungspraxis zu betrachten, bevor die Schulung der Wahrnehmungskompetenz anhand einer exemplarischen Interpretation eines Bildes nach der dokumentarischen Methode (2), die Erarbeitung der Metakompetenz Reflexion sowie die Habitusbildung (3) und die Erweiterung religionsdidaktischer Handlungsoptionen (4) beleuchtet werden können. Religionsdidaktische Erträge und Perspektiven (5) runden den Beitrag ab.

2 Vgl. dazu u. a. Anton A. Bucher, *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?*, in: ders. u. a. (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod (Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 1), Stuttgart (Calwer) 2002, 9-27; Friedrich Schweitzer, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: Anton A. Bucher (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie Bd. 2), Stuttgart (Calwer) 2003, 9-18.

3 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, *Empirische Forschung in der Praktischen Theologie als eigenständige Form des Theologie-Treibens*, in: *Praktische Theologie* 39 (2004), 47-55, 48.

4 A.a.O., 54.

5 A.a.O., 55.

1 Verortung und Konkretisierung der Gesamtkonzeption

1.1 Wissenschaftstheoretischer Standort: symbolisch-kritischer Ansatz

Mein Verständnis von Religionspädagogik verorte ich innerhalb einer sich als „kommunikative Handlungswissenschaft verstehenden Praktischen Theologie“⁶, die grundlegend auf die „symbolisch-kritische Methode“⁷ verwiesen ist. Die Suche nach einer konkreten „Real-Symbolik der Reich-Gottes-Hoffnung“⁸ ist in dieser Konzeption maßgebend. Erkenntnisleitend ist damit das Interesse an „Handlungsgestalten und Handlungsformen“ im Kontext von „sozialen und ekklesialen Signaturen der Zeit.“⁹ Ansatzpunkt ist somit die „Wahrnehmung der geschichtlichen Gegebenheiten des personal-sozialen (christlichen) Lebensvollzugs und der in ihm enthaltenen (eschatologischen) Verheißung.“¹⁰ Durch wechselseitig kritische Analyse können *transformatorische Prozesse* „in Richtung auf je situativ ausprägende Formen communionalen Lebens gefördert werden“ u. a. durch die „Entwicklung innovativer Handlungsmuster“¹¹ im Raum der Schule. Es geht also nicht lediglich um *Wahrnehmung* und *Gestaltung*, sondern ebenso um *Beurteilung*. Dabei lassen sich einerseits Wahrnehmung, Gestaltung und Beurteilung insbesondere in der praktischen Entscheidung nicht völlig voneinander getrennt betrachten und andererseits hat die Religionspädagogik einen Beitrag zur Erhellung des Zusammenspiels von wissenschaftlicher Reflexion und praktischer Entscheidung zu leisten. Ein die schulische Praxis und die religionspädagogische Theoriebildung verbindender Begriff kann in der „praktisch-theologischen Urteilskraft“¹² gesehen werden. Mit dem auf Immanuel Kant zurückgehenden Begriff ‚Urteilskraft‘ wird jenes Vermögen des Gemüts bezeichnet, das die Verbindung zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen der Erkenntnis zustande bringt.

6 Walter Fürst, Mit den Augen des Glaubens. Präliminarien und Strukturelemente einer theologisch verantworteten Ästhetik des pastoralen Handelns, in: ders. (Hg.), Pastoralästhetik. Die Kunst der Wahrnehmung und Gestaltung in Glaube und Kirche, Freiburg i. B. (Herder) 2002, 131-165, 135.

7 A.a.O., 164. Vgl. hierzu auch Karl Bopp, Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis, München (Don Bosco) 1998 sowie, mit etwas anderer Akzentsetzung, Norbert Mette, Zwischen Handlungs- und Wahrnehmungswissenschaft – zum handlungs-theoretischen Ansatz der Praktischen Theologie. in: Pastoraltheologische Informationen 22 (2002), 28-31.

8 Walter Fürst, Symbolisch-kritischer Ansatz der Praktischen Theologie als Wissenschaft – Bausteine einer künftigen Pastoralästhetik, in: Pastoraltheologische Informationen 20 (2000), 28-31, 28.

9 Ebd.

10 A.a.O., 30.

11 A.a.O., 29.

12 Walter Fürst, Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie, Zürich u. a. (Benziger) 1986.

Die Urteilskraft ermöglicht den Übergang als Vermögen der „Analogie“¹³ und der „Versinnlichung“¹⁴ von Ideen auf der Basis der Erfahrung: „Alle Hypotypose (Darstellung), als Versinnlichung, ist zwiefach entweder schematisch, da einem Begriffe, den der Verstand fasst, die korrespondierende Anschauung a priori gegeben wird; oder symbolisch, da einem Begriffe, den nur die Vernunft denken und dem keine sinnliche Anschauung angemessen sein kann, eine solche unterlegt wird, mit welcher das Verfahren der Urteilskraft demjenigen, was sie im Schematisieren beobachtet, bloß analogisch, d. i. mit ihm bloß der Regel dieses Verfahrens, nicht der Anschauung selbst, mithin bloß der Form der Reflexion, nicht dem Inhalte nach übereinkommt.“¹⁵ Letzterem kann der Begriff Gott zugeordnet werden. Weil damit auch das Reich Gottes, bzw. die Reich-Gottes-Hoffnung, alle theoretischen Erkenntnismöglichkeiten übersteigt, kann die Reich-Gottes-Hoffnung auf Erden nur „analog erkannt und symbolisch“¹⁶ zur Darstellung gebracht werden. Die praktisch-theologische Urteilskraft ist dann als „Vermögen kritisch-dialogischer Vermittlung ... von heilsgeschichtlich-typologischem und religiös-metaphysischem Symbolverständnis, auszuweisen: Jesus Christus als Ursymbol der gottgeschenkten Freiheit und die von ihm initiierte Communio der Kirche als realsymbolische Analogie des Reiches Gottes.“¹⁷ Die praktisch-theologische Urteilskraft bezieht sich damit „auf einen geschichtlich geoffenbarten, durch die Lebenspraxis der Kirche und deren Reflexion in der Theologie vermittelten, neuen Hoffnungshorizont des menschlichen Daseins“.¹⁸

Die Aufgabe einer symbolisch-kritischen Methode in der Praktischen Theologie im Allgemeinen ist eine doppelte: Zum Einen geht es um die kritische Reflexion der Beziehung, die zwischen dem christlichen Symbolzusammenhang und dem kulturellen Symbolzusammenhang sowie den zugrunde liegenden Interessen und Intentionen bestehen.¹⁹ Zum anderen geht es um ein Praktisch-Werden „solcher Sprech- und Verhaltensweisen, die geeignet sind, selbst Symbol des christlichen Hoffnungsgutes zu werden.“ Es handelt sich also um eine „wechselseitige Kritik, die als praktischer Prozess zu denken ist“, ohne den die wissenschaftliche, regelgeleitete Reflexion allgemein bleibt und in Bezug auf die konkrete Situation nicht relevant erscheint. Religionspädagogik und schulische Praxis müssen in kritischem Dialog stehen, um der doppelten Aufgabe gerecht zu werden,

13 Vgl. dazu Imanuel Kant, Kritik der Urteilskraft, B 256, 257, 259 mit Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 222.

14 Vgl. dazu Kant, Kritik der Urteilskraft, B 263.

15 A.a.O., B 255.

16 Fürst (Anm. 12), 20.

17 A.a.O., 217.

18 A.a.O., 628.

19 Vgl. a.a.O., 648.

nämlich „die Symbole der erhofften Freiheit zu deuten sowie deren je neue Symbolisierung anzuregen“.²⁰

Innerhalb einer so verstandenen handlungswissenschaftlich ausgerichteten Religionspädagogik darf gefragt werden, was ein wissenschaftliches Studium der Religionspädagogik zur Vorbereitung auf die Berufspraxis beitragen kann und wie in der Lehrerbildung professionelle praxisbezogene Kompetenzen angebahnt werden können.

1.2 Wissenschaftspraxis in der Religionspädagogik an der Hochschule

Nach vielen Großprojekten kommt Franz E. Weinert als Direktor des Max-Planck-Institutes für Psychologische Forschung in München in seinen letzten Jahren bezüglich fachdidaktischer Unterrichtsforschung im Allgemeinen u. a. zu folgenden Einsichten:

- „Schulorganisatorische Bedingungen sind im Vergleich zu unterrichtlichen Faktoren weniger wichtig als lange Zeit geglaubt wurde.“
- „Der Qualifikation von Lehrern kommt für die Qualität des Unterrichts und für die Entwicklung der Schüler größere Bedeutung zu, als dies einige modernistische Strömungen wahrhaben wollen.“²¹
- „Schulreformen (müssen) vor allem bei einer besseren Lehrerqualifikation ansetzen“.²²

Diese Erkenntnisse scheinen in einer zunehmenden empirischen Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht²³ Eingang gefunden zu haben. Trotzdem deutet m. E. einiges darauf hin, dass das darin enthaltene Potenzial für die Wissenschaftspraxis in der Religionspädagogik noch keineswegs erschöpfend erschlossen worden ist. Dabei sehe ich es als nicht unwesentlich an, dass die angehende Lehrkraft bereits an der Hochschule gründlich auf die „künftige Unterrichtswirklichkeit vorbereitet wird, durch eine Kritik ... (der) erworbenen Wahrnehmungsgewohnheiten und eine Erweiterung ... (der) fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Handlungsoptionen“²⁴. Ich gehe hier davon aus, dass in dem darzustellenden Lernarrangement Wahrnehmungskompetenzen grundgelegt und basale Wissensbestände des Interpretierens und Reflektierens erweitert werden, die auch in der religionsunterrichtlichen Praxis analog zur Umsetzung kommen können.

20 Alle Zitate a.a.O., 648f.

21 Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, Weinheim (Beltz) 2001, 23.

22 Franz E. Weinert, Die fünf Irrtümer, in: Psychologie heute, o. Jg. (1999) H. 7, 28-34, 34.

23 Vgl. Stefan Heil, Empirische Unterrichtsforschung zum Religionsunterricht – Stand und Entwicklungsgeschichte, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u. a. (Waxmann) 2003, 13-35.

24 Heinrich Bauersfeld, Fachdidaktische Unterrichtsforschung – wozu?, in: Dietlind Fischer/Volker Elsenbast/Albrecht Schöll (Hg.), Religionsunterricht erforschen. Beiträge zur empirischen Erkundung von religionsunterrichtlicher Praxis, Münster u. a. (Waxmann) 2003, 36-50, 46.

Mit einer derartigen Ausgangslage war folgendes Zielspektrum verbunden:

Es ging um die Sensibilisierung der Wahrnehmung von Gottesbildern von Schüler(inne)n, um die Revision erworbener Wahrnehmungsweisen und um die Erweiterung religionsdidaktischer Handlungsoptionen. Gerade letzteres benötigt die Thematisierung der Wirksamkeit der Wissenschaftspraxis der Religionspädagogik für die religionsunterrichtliche Handlungspraxis. Doch zuvor müssen wissenschaftlich aufgewiesene mögliche Zusammenhänge von Eltern-, Selbst- und Gottesbildern angesprochen werden.

Nach empirischen Befunden lassen sich simple Zuordnungen in Form von einfachen Projektionen nicht nachweisen, denn Gott ist für die Schüler/innen nicht einfach wie der Vater oder die Mutter.²⁵ Trotzdem kann man – wie in der großen, international durchgeführten Studie von Antoine Vergote und Antoine Tamayo aufgezeigt – von einem Zusammenwirken von mütterlichen und väterlichen Elementen in der Gottesvorstellung ausgehen, ebenso von latenten und recht differenzierten Einflüssen der erlebten Eltern wie auch der Idealeltern.²⁶ Zudem scheint ein „Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstwertgefühl und der Vorstellung von einem liebenden Gott sowie zwischen einem negativen Selbstwertgefühl und einem vergeltenden Gott“²⁷ nachgewiesen zu sein. Aufgrund nicht eindeutiger empirischer Belege schließe ich mich der Vermutung von Stephanie Klein an, dass „sich in dem Gottesbild der Kinder sowohl aktuelle psychische Stimmungen als auch aktuelle Suchbewegungen, Lebensthemen, Hoffnungen und Sehnsüchte“²⁸ und zudem Elemente aus der Medienwelt²⁹ niederschlagen können.

Diesen Ausgangspunkt begründe ich damit, dass wir „zu Gott nicht anders Zugang haben als über menschliche Erfahrungen“.³⁰ Theoretisch

25 Vgl. Bernhard Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, 5. vollst. überarb. Aufl. Düsseldorf (Patmos) 2000, 286.

26 Vgl. Antoine Vergote/Antoine Tamayo, *The Parental Figures and the Representation of God. A Psychological and Cross-Cultural Study*, The Hague/Paris/New York (Mouton) 1981 zusammengefasst in: Antoine Vergote, *Religion, Belief and Unbelief. A Psychological Study*, Leuven/Amsterdam/Atlanta (University Press) 1997, bes. 216-232. Resümierend zum Ganzen auch Friedrich Schweitzer, *Elternbilder – Gottesbilder. Wandel der Elternrollen und die Entwicklung des Gottesbildes im Kindesalter*, in: *Katechetische Blätter* 119 (1994), 91-95.

27 Stephanie Klein, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart u. a. (Kohlhammer) 2000, 44. Vgl. auch Grom (Anm. 25), 286.

28 Klein (Anm. 27), 44.

29 Vgl. Heinz Streib, *Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion*, in: Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Comenius-Institut Münster (Comenius-Institut) 2000, 129-141, bes. 136ff.

30 Werner H. Ritter, *Gott – Gottesbilder*, in: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München (Kösel) 2002, 89-93, 89.

entspricht dies einem integralen Erfahrungsverständnis³¹, nach dem Glaube als „Erfahrung mit der Erfahrung“³² verstanden wird. Ferner nehme ich eine Differenzierung von Erfahrung auf drei Ebenen vor, und zwar als alltägliche, religiöse und christliche Erfahrung. Die drei Erfahrungsebenen kommen durch eine Typisierung von je unterschiedlichen „Interpretationsrahmen“³³ zustande, aufgrund derer allererst Erlebnisse zu Erfahrungen werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass „Transzendenz *in* der menschlichen Erfahrung liegt“³⁴ und – vereinfacht gesprochen – als dasjenige verstanden werden kann, „was jenseits unserer Subjektivität und ihres Fassungsvermögens liegt“,³⁵ so können wir davon ausgehen, dass alltägliche Erfahrungen in das Gottesbild Eingang finden können.

1.3 Wissenschaftlich reflektierte religionsunterrichtliche Handlungspraxis

Die weitgehende Unwirksamkeit wissenschaftlicher Gegenstandstheorien der Religionspädagogik für die religionsunterrichtliche Praxis konnte nicht nur in einer qualitativen Erkundung aufgewiesen werden,³⁶ sondern ist auch Gegenstand einer quantitativen Untersuchung zur Befindlichkeit von Religionslehrer(inne)n in Österreich, da bei der Frage nach der Einschätzung der Wichtigkeit der wissenschaftlichen religionspädagogischen Bildung insgesamt diese auf den hintersten Rängen platziert wurde.³⁷ Solche nicht gerade schmeichelhaften Befunde unterstützen m. E. die oben wissenschaftstheoretisch untermauerte These einer verstärkt anzustrebenden Kooperation zwischen der wissenschaftlichen Praxis in der Religionspädagogik und der religionsunterrichtlichen Praxis. Dabei ist es notwendig, die Eigenständigkeit beider Bereiche zu wahren und die Differenzen zu

31 Vgl. Manfred Riegger, *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen*, Stuttgart u. a. (Kohlhammer) 2002, bes. 179-185 und auch Peter Biehl, *Was ist Erfahrung?*, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: ders., *Erfahrung, Glaube und Bildung*, Gütersloh (Gütersloher) 1991, 15-52; Walter Kasper, *Möglichkeiten der Gotteserfahrung heute*, in: ders., *Glaube und Geschichte*, Mainz (Grünwald) 1970, 120ff sowie Werner H. Ritter, *Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1989.

32 Ritter 1989 (Anm. 31), 283.

33 Eduard Schillebeeckx, *Offenbarung, Glaube und Erfahrung*, in: *Katechetische Blätter* 105 (1980), 84-95, 86.

34 Eduard Schillebeeckx, *Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis*, Freiburg i. B. (Herder) 1977, 47 (Hervorhebung im Original).

35 Gerd Theißen, *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik*, Gütersloh (Gütersloher) 2003, 180, Anm. 7.

36 Vgl. Manfred Riegger, *Lernen Religionslehrerinnen und -lehrer das Falsche? Zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen am Lernort Hochschule*, in: Hans Mendl/Markus Schiefer Ferrari (Hg.), *Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart* (FS Fritz Weidmann), Donauwörth (Auer) 2001, 250-269.

37 Vgl. Anton A. Bucher/Helene Miklas (Hg.), *Zwischen Berufung und Frust. Zur Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Münster (LIT) 2005.

beachten. Denn wissenschaftliche Religionspädagogik wird unter relativer Entlastung von Handlungs- und Entscheidungsdruck vollzogen, wohingegen religionsunterrichtliches Handeln häufig ad-hoc-Entscheidungen und Spontaneität fordert. Während die Entwicklung wissenschaftlicher religionspädagogischer Gegenstandstheorien an der Hochschule erfolgt, vollzieht sich religionsunterrichtliches Handeln im schulischen Alltag v. a. zusammen mit den Schüler(inne)n. Zudem ist religionsunterrichtliches Handeln in rechtliche und administrative Kontexte der Institution Schule eingebunden, welche beispielsweise die Bearbeitung des Themas Gottesbild vom Lehrplan her strukturieren.

Eine die angedeuteten Differenzen wahrende Kooperation zwischen Hochschule und schulischer Handlungspraxis scheint mir im Modus wissenschaftlich-reflektierter religionsunterrichtlicher Handlungspraxis möglich und notwendig zu sein.

1.4 Ein integratives Konzept von Wissenschaft und religionsunterrichtlicher Handlungspraxis

Begrifflich lässt sich das Feld mit einem Ebenen-Modell gliedern. Hierbei wird zwischen verschiedenen Ebenen von Theorie und Praxis unterschieden. Ebenen-Modelle werden seit Jahrzehnten in der Theorie-Praxis-Diskussion verwendet.³⁸ Was auf den einzelnen Ebenen jeweils als qualitativ hochwertig galt, unterlag zeitbedingten Änderungen. Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt.

Ausgangspunkt und Grundlage (= *Nullebene*) soll hier die schulische Praxis im Allgemeinen und die Praxis des Religionsunterrichts im Besonderen sein. Darunter wird die Wirklichkeit des Geschehens in der Schule bzw. im Religionsunterricht verstanden. Diese schulische Praxis impliziert Wissen, das reflektiert werden kann. Reflexion ist im Unterschied zu Theorie weiter gefasst und beinhaltet auch Theoriefragmente, alltägliches und subjektives auch vorurteilsbehaftetes Vorwissen usw. und nicht nur empirisch abgesicherte Forschungsergebnisse und vollständige Theoriegebäude. Eine solche Reflexion kann nun auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Das Kriterium für die Einteilung der Ebenen ist dabei ihre unterschiedliche Nähe oder Ferne zur Wirklichkeit des schulischen Geschehens.

38 Vgl. dazu Manfred Riegger, Himmelsvorstellungen fallen nicht vom Himmel, in: Stefan Schreiber/Stefan Siemons (Hg.), *Das Jenseits. Perspektiven christlicher Theologie*, Darmstadt (wbg) 2003, 253-278, bes. 262ff. Ähnliche Modelle wurden u. a. entwickelt bzw. weiterentwickelt von Erich Weniger, *Theorie und Praxis in der Erziehung* (1929), in: ders., *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Bd. 6, Weinheim u. a. (Beltz) 1990, 29-44, bes. 38ff.; Jürgen Oelkers, *Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit*, in: *Neue Sammlung* 24 (1984), 19-39.

Erste Ebene: Hier wird das subjekt- bzw. personenbezogene Handlungswissen erfasst. Dieses Handlungswissen beruht u. a. auf „subjektiven Theorien oder Alltagstheorien“³⁹.

Zweite Ebene: Beim zweiten Theorietyp geht es um Wissen für die Praxis des Religionsunterrichts in einer allgemeinen Struktur, also um „Regelwissen.“⁴⁰

Dritte Ebene: Auf dieser Ebene sind Theorien von Einzelwissenschaften wie der Religionsdidaktik zu verorten. Mit Hilfe von Theorien wird auf dieser Ebene das Wissen über den Religionsunterricht systematisiert. Dies erfolgt an der Hochschule.

Vierte Ebene: Die Wissenschaftstheorie ist eine Teildisziplin der Philosophie,⁴¹ in der die „Vorgehensweisen der Erkenntnisproduktion analysiert, reflektiert und ggf. kritisiert werden.“⁴²

Ein besonderes Augenmerk ist noch auf den Übergang zwischen den Ebenen zwei und drei zu richten. Lineare Ableitungen aus den Theorien der Wissenschaftler/innen im Sinne von Nützlichkeitsabwägungen für die Lehrpersonen sind als verfehlt anzusehen. Vielmehr müssten beide Weisen der Theorie so miteinander ins Gespräch gebracht werden, dass bei den Lehramtsstudierenden Umwandlungsprozesse (Transformationsprozesse) angebahnt werden, die den je unterschiedlichen Strukturlogiken gerecht werden. Dieses Ziel wird in diesem Ansatz verfolgt.

Mehr noch bei der hier vorgeschlagenen Bearbeitung der Gottesbildthematik können Theorieangebote auf den unterschiedlichen Ebenen erarbeitet und so miteinander vernetzt werden, dass eine Rangordnung im Sinne einer Höherbewertung der einen wie der anderen Theorieebene (je nach Verwertungsinteresse) als überholt angesehen wird. Vernetztes Denken kann m. E. dazu beitragen, dass die je spezifischen Stärken der vier Reflexionsebenen entdeckt werden und zum Nutzen der Praxis des Religionsunterrichts beitragen.

Eine hochschulgerechte Umsetzung dieses Ebenen-Modells, die auf reflexives Lernen⁴³ ebenso setzt, wie auf Lernstrategien abzielt, die die „Steuerung des eigenen Lernprozesses betreffen,“ muss die „Mobilisierung

39 Hilbert Meyer/Dorothe Vogt, Schulpädagogik. Die Menschen zuerst, Bd. 1, Oldenburg (Zentrum für Pädagogische Berufspraxis) 1997, 215.

40 Elisabeth Badry/Rudolf Knapp, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: Elisabeth Badry/Maximilian Buchka/Rudolf Knapp (Hg.), Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, 3. überarb. Aufl. Neuwied (Luchterhand) 1999, 29-110, 80.

41 Vgl. dazu u. a. Horst Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie, 3 Bde., 3. Aufl. München (C. H. Beck) 2001.

42 Klaus Beck/Andreas Krapp, Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie, in: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim (Beltz) 2001, 31-73, 36.

43 Vgl. dazu Andrea Obolenski/Hilbert Meyer (Hg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, Bad Heilbrunn i. Obb. (Klinkhardt) 2003, 71-84, bes. 83.

Ebene	Theorietyp	Beispiele	Erkenntnisinteresse
4	Wissenschaftstheorie als Teilgebiet der Philosophie	praktische Verwertbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen	wissenschaftstheoretische Grundpositionen, z. B. symbolisch-kritische Methode
3	Einzelwissenschaften, z. B. Fachdidaktik Religion	Konzepte von Gottesvorstellungen	Umgang mit Gottesvorstellungen der Schüler/innen im Religionsunterricht (neu) denken
2	Regelwissen für den Religionsunterricht	allgemeine Regeln für ein Erzählen von Gott im Religionsunterricht	gestalten von Gottesvorstellungen im Religionsunterricht
1	subjekt- bzw. personenbezogenes Handlungswissen	Vorstellung von religiösen Schüler/innen im Religionsunterricht	Gottesvorstellungen der Schüler/innen im Religionsunterricht mitleben bzw. erleben
0	Praxis des Religionsunterrichts	Geschehen im Religionsunterricht (mit Bezug zur Lebenswelt)	

Abbildung: Ebenen-Modell der Theorietypen

von motivationalen Ressourcen und die Schaffung stimulierender Lernumgebungen bzw. Lernanreize“ in den Blick nehmen.⁴⁴ Dazu dürfte ohne Zweifel forschendes Lernen beitragen.

Im Sinne dieser integrativen Konzeption, aber unter Berücksichtigung der strukturellen Differenzen von wissenschaftlicher Religionspädagogik und religionsunterrichtlichem Handeln wurde die Frage, auf welche Weise Theorien entstehen (=Entdeckungszusammenhang) in der religionsunterrichtlichen Praxis verortet, insofern die Studierenden wie auch die Wissenschaftler im Feld präsent waren und die institutionellen Vorgaben bezüglich des Lehrplans berücksichtigt wurden. Sodann wurde das komplexe Verfahren der dokumentarischen Methode⁴⁵ – ergänzt durch das Instrumentarium der „strukturellen Bildanalyse“ nach Alex Stock⁴⁶ – in einer elementarisierten Form übernommen,⁴⁷ um auch den beteiligten, in Vollzeit unterrichtenden Lehrkräften eine zugängliche Form des verwendeten Instrumentariums an die Hand zu geben. Dies geschah im Sinne der Dialogermöglichung zwischen

44 Johannes Wildt, Theologie lehren lernen. Ein Weiterbildungskonzept in Kooperation zwischen Fach- und Hochschuldidaktik, in: Monika Scheidler/Bernd Jochen Hilberath/Johannes Wildt (Hg.), Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie, Freiburg i. B. (Herder) 2002, 27-56, 41.

45 Vgl. z. B. Ralf Bohnsack/Iris Nentwig-Gesemann/Arnd-Michael Nohl (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen (Leske + Budrich) 2001 und Burkard Porzelt, Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik, in: ders./Ralph Güth (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster (LIT) 2000, 63-81, 76f.

46 Alex Stock, Strukturelle Bildanalyse, in: Alex Stock/Michael Wichelhaus, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bilderwelt, Düsseldorf (Patmos) 1981, 36-43.

47 Hilger/Rothgangel 2000 (Anm. 1), 271f.

wissenschaftlicher Religionspädagogik und religionsunterrichtlicher Praxis, auch auf die Gefahr hin, sich von der wissenschaftlichen Seite den Vorwurf der Simplifizierung und von der religionsunterrichtlichen Seite den Vorwurf der mangelnden Praxisrelevanz einzuhandeln. Im Sinne der Verwendung der Forschungsergebnisse (=Verwendungszusammenhang) wurden diese auf die konkrete Praxis – in Form einer Rückkopplung – bezogen. Das bisher Angeführte wird im Folgenden konkretisierend dargestellt:

1.5 Konkretisierung

Eine Einarbeitung in das Thema Gottesbild – auch unter Einbeziehung der Gottesbilder der Studierenden – erfolgte im Rahmen des Seminars. Mit den Begriffen „Gottesbilder bzw. Gottesvorstellungen“ meint man die „bildhaft-konkreten, symbolischen oder abstrakten Gebilde vor unserem geistigen Auge“,⁴⁸ die dann entstehen, wenn wir das Wort ‚Gott‘ hören. Die Auseinandersetzung mit vorliegenden Studien,⁴⁹ insbesondere mit Hilger/Rothgangel in der Übung, diente als Vorbereitung der Bearbeitung der Fragestellung der Übung und führte zugleich zu einer Differenzierung der Gesamtkonzeption. Es erfolgte eine sorgfältige Einführung in das Erhebungsverfahren der teilnehmenden Beobachtung und der Auswertung nach der dokumentarischen Methode.

Bestandteil der Übung war eine teilnehmende Beobachtung im Religionsunterricht in Grundschulen, in dem die dort unterrichtende Lehrkraft die Schüler/innen anleitete, sich bildlich und verbal zu folgendem Impuls zu äußern:

„Ich möchte gerne, dass du in dieser Stunde ein Bild von Gott malst, so wie du meinst, dass Gott ist. Wichtig ist, dass es dein eigenes Bild ist. Du hast genug Zeit. Auf der Rückseite hast du die Möglichkeit, etwas zu deinem Bild zu schreiben.“

48 Karl Ernst Nipkow, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert* (Bd. 1), Gütersloh (Gütersloher) 2005, 330.

49 Vgl. u. a. James W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh (Gütersloher) 1991; Karl Frielingsdorf, *Dämonische Gottesbilder. Ihre Entstehung, Entlarvung und Überwindung*, 3. Aufl. Mainz (Grünwald) 2001; Tilmann Moser, *Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott*, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2004; Fritz Oser/Paul Gmünder, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, 4. Aufl. Gütersloh (Gütersloher) 1996; Horst Eberhard Richter, *Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen*, Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1979; Ulrich Riegel, *Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtsvorstellungen in Gotteskonzepten*, Münster (LIT) 2004; Constance Thierfelder, *Gottes-Repräsentanzen. Kritische Interpretation des religionspsychologischen Ansatzes von Ana-Maria Rizzuto*, Stuttgart (Calwer) 1998; Hans-Georg Ziebertz/Boris Kalbheim/Ulrich Riegel, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Gütersloh/Freiburg (Gütersloher/Herder) 2003.

Die Studierenden und anwesenden Wissenschaftler protokollierten während des Malprozesses Etappen der Bildproduktion, Korrekturen, Fragen und Gespräche von jeweils ca. drei bis vier Schüler(inne)n untereinander und über ihre Bilder. Gelegentlich stellten sie auch Fragen. Anschließend wurden diese Beobachtungen ausgewertet. Nach einer Interpretationsarbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen der Teilnehmerinnen der Übung erfolgte eine gemeinsame Interpretationssitzung, an welcher auch die Lehrkräfte beteiligt waren. Ziel der Auswertung war die Rekonstruktion ausgewählter Gottesbilder der Schüler/innen unter Berücksichtigung von Wissensbeständen aus dem Seminar und die Rückkoppelung dieser Erkenntnisse an die religionsunterrichtliche Praxis. Auf die Ergebnisse der Übung kann in diesem Beitrag nur exemplarisch eingegangen werden.

2 Empirisch fundierte Schulung der Wahrnehmungskompetenz

Nachfolgend wird exemplarisch eine Rekonstruktion und Interpretation der bildlichen und textlichen Äußerungen von Tina (4. Klasse, ohne Bekenntnis am Religionsunterricht teilnehmend) nach der „dokumentarischen Methode“ durchgeführt. Für die hier zu erfolgende Darstellung habe ich dieses Bild ausgewählt, weil sich zwei Studentinnen in ihren Rückmeldungen ausdrücklich darauf bezogen und weil sich daran m. E. mehrere Aspekte des Vorgehens verdeutlichen lassen.

2.1 Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des Bildes

Tina sitzt vor ihrem leeren weißen Blatt. Sie rutscht auf dem Stuhl hin und her. Immer wieder sieht sie zu den anderen fünf Mädchen des Sechsergruppentisches, die alle schon zu malen begonnen haben. Sie redet mit den direkten Nachbarinnen und fragt, ob sie ein Gesicht malen kann. Sie bekommt keine eindeutige Antwort, überlegt, schaut und sagt: „Ich kann Gott nicht malen!“ Dann versucht sie das Zeichnen der Nachbarinnen zu unterbrechen, indem sie mit ihrem Stift über den Zeichnungen der anderen herumfuchtelt. Als sie sich mit ihrer Zeichnung beschäftigt, malt sie mit Bleistift lockere, runde Kreise. Dann nimmt sie ohne zu fragen Stifte von ihrer Nachbarin gegenüber und kramt in deren Mäppchen herum. Diese malt aber unbeeindruckt weiter. Immer wieder schaut sie auf den Beobachter. Dieser fragt daraufhin: „Was willst du malen?“ Sie antwortet nicht, zieht den Kopf ein und schaut auf ihr vor ihr liegendes Blatt. Mit der Zeit bleibt sie immer mehr an ihrem Arbeitsplatz. Wenn sie zeichnet, zeichnet sie Kreise. Als sich der Beobachter etwas entfernt, beginnt Tina zu zeichnen. Innerhalb der losen Kreise zeichnet sie Augen und Mund mit Bleistift vor. Mit einem dunkleren Gelb malt sie den Rand und füllt anschließend mit einem helleren Gelb den Kreis aus. Den Mund malt sie zunächst rot vor und dann aus. Mit blauer Farbe malt sie die Augen aus und mit schwarzer die

Nase nach. Mit brauner und hellblauer Farbe umrundet sie den Kreis. Sie schraffiert die ganze Zeichnung zuerst mit dem helleren Blau, dann fasst sie das Bild ein, sodass dies wie ein Rahmen wirkt. Sie ergänzt die Schraffur mit einem dunkleren Blau. Mit dem helleren Blau beginnt sie rechts oben einen blauen Punkt zu malen, dann im Uhrzeigersinn weitere fünf blaue Punkte, wobei sie abwechselnd ein dunkleres Blau verwendet. Zum Schluss dreht sie ihr Blatt um und schreibt: „für mich ist wichtig das man sieht das es Gott ist!“ wendet das Blatt und lässt es liegen. Der Hauptteil der Zeichnung ist in etwa 10 Minuten entstanden und bis zur Beendigung des Zeichnens waren es für Tina noch etwa 5 Minuten, in denen sie in einem Heft Aufgaben machte.

2.2 Formulierende Interpretation

Auf dem Bild sehen wir einen gelb ausgemalten Kreis in blauer Umgebung. Dies dürfte zunächst als Sonne am Himmel angesehen werden können. Der Sonne fehlen die Strahlen. Sie hat aber ein Gesicht, das einen Mund beinhaltet, der von roten Lippen dominiert ist. Aufgrund des leichteren roten Striches könnte es sein, dass der Mund auch geöffnet ist. Die dunkelblauen Augen bestehen lediglich aus der kreisförmigen Iris und die großen Pupillen sind mit Bleistift verdeutlicht. Die Nase ist mit einem Strich und einem Nasenloch dargestellt, so dass es sich um eine Seitenansicht handelt. Um die Sonne herum sind sechs blaue Punkte angeordnet, die überdimensionale Regentropfen darstellen könnten. Der Hintergrund ist blau schraffiert. Das gesamte Bild ist am Rand – mit dem kräftig aufgetragenen, helleren Blau – ‚abgeschlossen‘.

2.3 Rekonstruktion der Form

Das Bild wird dominiert durch den Kreis mit Gesicht, der in der oberen Hälfte und leicht links von der Mitte des quer liegenden Blattes gezeichnet ist. Der Abstand zum oberen Blattrand ist sehr gering. Um diesen Kreis ist ein weiterer ca. zwei Drittel umfassender Kreis bestehend aus sechs blauen Punkten angeordnet. Diese Punkte sind mal mehr, mal weniger stark in Berührung mit dem kräftiger aufgetragenen Rahmen des Bildes. Die Schraffierungsrichtung des blauen Hintergrundes weist von rechts oben nach links unten. Durch die Darstellungsweise der Nase (Seitenansicht), scheint diese Richtung auch mit der Blickrichtung der Augen zu korrespondieren. Die Blickrichtung weist nach links und etwas nach unten aus dem Bild hinaus. Das Gesicht ist proportional stimmig gestaltet. Auffällig sind der rote Mund und die runden blauen Augen. Übergroß proportioniert sind die blauen Punkte (Tropfen).

Das helle Gelb wird durch einen breiteren Kreis eines dunkleren Gelbs eingefasst, der mit braunen und blauen Ringen angereichert ist. Außerhalb dieses Kreises ist nur noch die Farbe Blau in hell und dunkel zu finden.

Innerhalb des Kreises tritt der rote Mund hervor. Es könnte ein geschlossener lachender Mund sein oder ein offener Mund, bei dem die Unterlippen deutlich sichtbar sind. Die rundliche Form und die blaue Farbe der Augen korrespondiert mit den blauen Punkten bzw. der Tropfenform um die Sonne herum. Die blaue Farbe in zweifacher Ausprägung wird durch die Schraffierung des gesamten Bildes, des Hintergrundes und der Ausgestaltung der ‚Einrahmung‘ aufgegriffen. Das Gesicht wird dominiert durch den roten Mund und die Augen. Der dunkelgelbe Kreis um das Gesicht herum könnte einen Nimbus darstellen, der verschoben ist.

2.4 Zusammenfassende Interpretation

Aufgrund des zu Beginn gesetzten Impulses, der Nachfragen der Schülerin an ihre Tischnachbarinnen und v. a. des schriftlichen Kommentars auf der Bildrückseite ist davon auszugehen, dass auf dem Bild Gott dargestellt wird. Gott wird in Form einer Sonne ohne Strahlen mit einem Gesicht gemalt, das geschlechtlich nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Eine Beziehung zur Welt oder zu Menschen ist im Bild nicht zu erkennen. Über den Blick könnte jedoch eine Beziehung über das Bild hinaus angedeutet sein, wobei offen bleibt, woraufhin. Mit dem Blau wird Gott als Gesicht in gelb im Himmel verortet, womit die Transzendenz Gottes unterstrichen ist. Das Gesicht wirkt zwar zunächst freundlich, doch stören diesen Eindruck die aufgerissenen Augen und der rote Mund. Das kräftige Blau der Augen korrespondiert mit dem kräftigen Blau der Punkte um das Gesicht herum. Deshalb und weil das Zeichnen oben rechts begonnen wurde und hier eindeutig eine Tropfenform erkennbar ist, könnten es nicht nur überdimensionierte Regentropfen, sondern ebenso überdimensionierte Tränen sein, die um das Gesicht herum angeordnet sind. Dieser Sachverhalt und die ungewöhnliche Größe sowie Kräftigkeit des Auftrags könnten darauf hinweisen, dass hier ein Schmerz zum Ausdruck gebracht wird, der in der Biographie der Schülerin verankert sein könnte. Dieses Ergebnis sollte im Sinne einer evaluativen Rückkoppelung an das Forschungsfeld Tinas Lehrerin in der gemeinsamen Sitzung als Hypothese mitgeteilt werden.

3 Reflexivität als Metakompetenz und Habitusbildung

Um die empirisch aufgebaute Wahrnehmungskompetenz in Bezug auf das Gottesbild von Tina in Richtung Bewältigung möglicher zukünftiger Handlungspraxis im Bereich der Wahrnehmungskompetenz von Gottesbildern im Allgemeinen weiterzuentwickeln, ist eine „Reflexivität als Metakompetenz“⁵⁰

50 Hans Mendl/Stefan Heil/Hans-Georg Ziebertz, Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter 130 (2005), 325-331, 329.

notwendig. Dies würde im vorliegenden Zusammenhang bedeuten, den Aufbau der Wahrnehmungskompetenzen im ‚Fall‘ Tina auch in Bezug auf die Struktur religionsunterrichtlichen Handelns zu erkennen. Eine gelungene Integrationsleistung beider Bereiche, die zur Herausbildung einer Disposition zur Bewältigung der Anforderungen in Bezug auf die Wahrnehmung von Gottesbildern im Berufsfeld führt, wird auch als „professioneller (religions-)pädagogischer Habitus“⁵¹ bezeichnet. Mit Habitus wird ein eigener „Stil“ des Denkens und Handelns bezeichnet, der „aus den Erfahrungen der Vergangenheit konstituiert ist, in der Gegenwart wirkt und auf Zukunft hin offen ist.“⁵² Er ist also mit „strukturierten und strukturierenden Dispositionen“⁵³ beschreibbar, welche eine Art „Umschaltstation“ oder „Vermittlung zwischen Potenzialität und Realisierung“⁵⁴ bzw. Theorie und Praxis bilden.

Im vorliegenden Fall geht es also darum, die Form der empirisch fundierten wissenschaftlichen Reflexivität mit der Form der pragmatischen Reflexivität von Praktiker/innen so in Verbindung zu bringen, dass in der Metareflexion Differenzen und Gemeinsamkeiten der beiden Formen der Reflexivität erkannt werden.

Wissenschaftliche Reflexivität: Die Studierenden entwickelten Hypothesen, wie ihr theologisches und empirisches Wissen zum Gottesbild in die aktuelle Fragestellung nach dem Gottesbild von einzelnen Schüler/innen transformiert werden könnte. Sodann bestimmten sie die Konsequenzen dessen, was zu deren konkreter Erhebung notwendig wäre, und testeten diese durch teilnehmende Beobachtung in einer Religionsunterrichtsstunde. Es folgte eine zweite Reflexionsschleife: Aus dem professionell erhobenen Repertoire an Gottesbildern von ‚ihren‘ Schüler/innen entwickelten sie in Bezug auf Tinas Gottesbild Überlegungen zu dessen Struktur und Inhalt, die mittels der ‚Dokumentarischen Methode‘ zu bestimmen und in der Interaktion untereinander und anhand des Bildes sowie der festgehaltenen Äußerungen zu testen waren.

Pragmatische Reflexivität: In einem nächsten Schritt erfolgte eine gewagte Transformation der Ergebnisse der wissenschaftlichen Reflexion in den Bereich der pragmatischen Reflexion, insofern die Ergebnisse Tinas Lehrerin mitgeteilt wurden. Als dieser die Deutung vorgetragen wurde, dass im Gottesbild von Tina ein Schmerz zum Ausdruck gebracht worden sein könnte, der in ihrer Biographie verankert sein könnte, erläuterte die

51 A.a.O., 326.

52 A.a.O., 327.

53 Pierre Bordieu, Entwurf einer Theorie der Praxis auf der Grundlage der kabyliischen Gesellschaft, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1976, 165.

54 Stefan Heil/Hans-Georg Ziebertz, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Hans Mendl/Werner Simon, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster (LIT) 2005, 41-64, 43.

Lehrerin einige ihrer pragmatischen Reflexionen in Bezug auf Tina, die sie einige Wochen und Monate zuvor angestellt hatte. Sie entwickelte die Hypothese, dass mit Tinas Zuhause etwas nicht in Ordnung sein konnte, der sie in einem Gespräch mit dem leiblichen Vater von Tina, welcher Tina und ihre Mutter verlassen hatte, nachgehen musste, da Tina nie ein Pausenbrot mit in die Schule brachte, immer die gleiche Kleidung trug, Tina selbst im Unterricht von verdunkelter Wohnung sowie Männerbesuchen sprach und die Mutter trotz intensiver Bemühungen für die Lehrerin nie erreichbar war. Im Gespräch mit dem leiblichen Vater von Tina verdichteten sich Hinweise, dass dieser die Mutter wegen deren Drogenproblemen verlassen hatte und Tina und die Mutter nun allein in der Wohnung lebten, wobei er Prostitution für möglich hielt. Daraufhin entwickelte die Lehrerin die Hypothese des schnellen Handlungsbedarfs, entschloss sich, das Jugendamt zu informieren, welches Tina innerhalb kürzester Zeit der leiblichen Mutter entzog, weil der dringende Tatverdacht bestand, dass die Mutter Tina Freiern anbot.

Metareflexion: In einem Vergleich der wissenschaftlichen Reflexion mit der pragmatischen wurde den Studierenden deutlich, dass beide formal nach dem gleichen Muster erfolgten: Hypothesen entwickeln, Konsequenzen bestimmen und diese in der Interaktion testen. Die Nachvollziehbarkeit der wissenschaftlichen Reflexion mit ihrer engen Fragestellung wurde der Unübersichtlichkeit des Falles in der schulischen Wirklichkeit zunächst gegenübergestellt, um dann die jeweiligen Stärken der einen Seite als Potenzial für die andere zu erkennen. Die empirisch geschulte Präzision der Wahrnehmung wurde erst dann als fruchtbar für die Unterrichtspraxis angesehen, als in der Metareflexion die Transferprozesse in den Blick genommen wurden. Als Grundlage waren sowohl die Wissenschaftspraxis als auch die religionsunterrichtliche Praxis notwendig.

Zusammenfassung: Die Spannung zwischen wissenschaftlicher und pragmatischer Reflexivität bzw. zwischen der Wissenschaftspraxis in der Religionspädagogik an der Hochschule und der religionsunterrichtlichen Handlungspraxis, der die Lehramtsstudierenden mit dem Wunsch Religionslehrer/in zu werden ausgesetzt sind, beinhaltet – mit Bezug auf ein systematisiertes allgemeines Modell der universitären Lehrerbildung – drei Eckpunkte, nämlich Wissenschaft, Berufsfeld und Person.⁵⁵ Die in einer gegebenen Situation je neu auszubalancierende Spannung erfolgt im professionellen (religions-)pädagogischen Habitus, der mittels einer Metareflexion angebahnt werden kann.

Was ist aber das spezifisch Religionsdidaktische bzw. Theologische dieses Tuns?

55 Vgl. Stefan Heil/Hans-Georg Ziebertz, Universitäre Lehrerbildung in der Diskussion, in: Hans-Georg Ziebertz/Stefan Heil/Hans Mendl/Werner Simon (Anm. 54), 6-29, 26.

4 Erweiterung religionsdidaktischer Handlungsoptionen

Um Handlungsoptionen zu entwickeln wird hier davon ausgegangen, dass Studierende für ein Lehramt an Grundschulen mit dem Fach Religion grundlegend den Umgang mit Kindern im Raum der Schule unter theologischer Perspektive reflektieren lernen sollten. In diesem Zusammenhang wird die Forderung nach einer „Kindertheologie“⁵⁶ erhoben, die im Folgenden für unsere Perspektive präzisiert wird, um in diesem theologischen Rahmen Überlegungen zur Erweiterung religionsdidaktischer Handlungsoptionen in Bezug auf Tina und ihr Gottesbild anzustellen.

4.1 Kindertheologie

In der Kindertheologie kann man sich in drei Hauptrichtungen der Kindheit nähern, wobei die Warnung: „Bitte versteht uns nicht so schnell“⁵⁷ durchaus angebracht ist.

4.1.1 Theologie der Kinder

Diese Dimension ist als „Nachdenken über religiöses Denken“⁵⁸ zu fassen und kann im Sinne einer „Theologie von Kindern als eigene theologische Reflexion der Kinder“⁵⁹ verstanden werden. Um mögliche Überinterpretationen der Gottesbilder der Schüler/innen im Allgemeinen und des Gottesbildes von Tina im Besonderen zu vermeiden, ist hier unter entwicklungspsychologischer Perspektive die zeichnerische Entwicklung zu betrachten. Augenfällig ist Tinas bewusste Diskrepanz („Ich kann Gott nicht malen!“, „für mich ist wichtig das man sieht das es Gott ist!“) zwischen Wahrnehmung und zeichnerischer Kompetenz. Das ist für dieses Alter zu erwarten.⁶⁰ Auf diesem Hintergrund kann ebenso angenommen werden, dass Tinas Bild von Gott als Sonne ohne Strahlen und mit Gesicht einer früheren „Kanonisierung des Malschemas“ entspringen kann und die „aktuelle Gottesrepräsentation“ nicht vollständig eingefangen wird.⁶¹

Vom hier vertretenen Erfahrungsverständnis her ist dabei grundsätzlich ein inhaltliches (substanzielles) wie ein strukturelles oder funktionales Verständnis von Religiosität in Anschlag zu bringen. Dabei ist die in Tinas Bild nicht vorhandene „Verbundenheit Gottes mit den Menschen bzw.

56 Schweitzer (Anm. 2), 11.

57 Lothar Kuld, *Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen*, München (Kösel) 2001, 115.

58 A.a.O., 11.

59 A.a.O., 18.

60 Vgl. Anton A. Bucher, *Vom Kopffüßlergott zu den perspektivischen Lichtstrahlen*, in: Dietlind Fischer/Albrecht Schöll (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Comenius-Institut Münster (Comenius-Institut) 2000, 53-76, 68.

61 A.a.O., 73.

der Erde“⁶² aufgrund ihrer nicht-religiösen Erziehung durchaus als üblich anzusehen.

4.1.2 Theologie mit Kindern

Theologie mit Kindern kann als religionspädagogische Praxis theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit Kindern verstanden werden.⁶³ Dies erfordert eine Offenheit zum Dialog, auch und gerade von Seiten der Schüler/innen. Im Fall von Tina ist festzustellen, dass sie zwar Kontakt zu ihren Mitschülerinnen aufnimmt (Sie redet mit den direkten Nachbarinnen und fragt, ob sie ein Gesicht malen kann.), aber zu ihrem Bild enthält sie sich einer verbalen Stellungnahme. Neben anderen möglichen Erklärungsversuchen könnte die kaum vorhandene Kommunikationsbereitschaft von Tina mit ihrer nicht-religiösen Erziehung (ohne Bekenntnis) in Zusammenhang gebracht werden, da es empirisch untermauerte Hinweise gibt, die es nahe legen, dass solche Schüler/innen „aufgrund mangelnden Wissens oder zufälliger Eindrücke in ihren Bildern eher emotional wertend zur Gottesfrage Stellung“ nehmen und deshalb eine „reflektierende unterrichtliche Beschäftigung mit dem Thema ‚Gott‘ grundlegend erschwert wird.“⁶⁴ In unserem Fall scheint es also wahrscheinlich, dass beispielsweise durch Rückfragen ein Nachdenken der Schülerin über ihr Gottesbild nicht einfach ‚gemacht‘ werden kann.

4.1.3 Theologie für Kinder

Theologie für Kinder kann als „jenseits der bloßen Deduktion aus der akademischen Theologie ansetzende Aufklärung durch Theologie“⁶⁵ verstanden werden, und zwar in struktureller wie in inhaltlicher Hinsicht.

Unter strukturellem Aspekt müsste eine Theologie für Kinder aufgrund der Interpretation des Gottesbildes von Tina weitere Informationen einholen, die die Interpretation, dass hier ein Schmerz zum Ausdruck gebracht wird, der in der Biographie der Schülerin verankert sein könnte, erhärtet oder als nicht begründet nachweist. Diese Informationen wurden mittels pragmatischer Reflexionen der Lehrerin zugänglich zu machen versucht. Sie übertrafen in ihrer Intensität die empirisch begründeten Interpretationen. Unter rein inhaltlichen Kriterien betrachtet würde der von der Lehrkraft geschilderte Sachverhalt kaum der Theologie zugerechnet werden. Doch unter Verweis auf ein strukturelles Verständnis kann in diesem Fall eine biblische Szene analog angeführt werden, in der auch „nirgendwo von Gott, nirgendwo von Jesus“ die Rede ist: Es ist das Gleichnis vom barmherzigen Samariter. Der

62 Helmut Hanisch, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart u. a. (Calwer) 1996, 223.

63 Vgl. Schweitzer (Anm. 2), 13.

64 Hanisch (Anm. 62), 224.

65 Schweitzer (Anm. 2), 19.

Samariter handelt entsprechend seiner Wahrnehmung eines halb Toten und weil er Compassion (Mitleid) fühlt. Damit entspricht aber sein scheinbar rein humanes Tun – ohne handfeste religiöse Interessen oder Motive – genau dem Willen des biblischen Gottes, wohingegen die auftretenden Theologen (Priester und Levit), trotz oder wegen ihres inhaltlich religiös motivierten, regelgeleiteten Vorgehens (wäre es ein Toter, würden sie als unrein gelten und dürften nicht am Kult teilnehmen) diesen Willen verfehlen. In seinem Tun praktiziert der barmherzige Samariter „begrenzte Teilnahme“ – und zwar durchaus persönlich nach den Erfordernissen der Situation. Dann aber trennt er sich auch wieder von dem unter die Räuber Gefallenen und lässt gegen Bezahlung den Wirt die weitere Hilfe übernehmen.⁶⁶ Analog kann hier wohl gesagt werden, dass die Lehrerin eine Theologie für Tina umgesetzt hat. Dabei fungiert sie nicht als Therapeutin, sondern als Religionslehrerin, die auch ihre Aufsichtspflicht gegenüber der Schülerin ernst- und dann wahrnimmt. Doch auch nach diesem Eingriff bleibt Tina eine Schülerin, die weiterhin am Religionsunterricht teilnimmt, d. h. die Lehrerin ist auch weiterhin als Lehrerin und nicht als Therapeutin gefragt.

In inhaltlicher Hinsicht sollte das von Tina im Bild ausgedrückte Gottesverständnis mit seinem starken Transzendenzcharakter allererst akzeptiert werden. Darüber hinaus könnte es hilfreich sein, etwa durch biblische Impulse die personalen Züge des biblischen Gottes als Angebot Tina näher zu bringen, so dass die Nähe Gottes zu den Menschen, Freundlichkeit, Schutz, Geborgenheit usw. zum Tragen kommen könnten.

5 Religionsdidaktische Erträge und Perspektiven

5.1 Erträge und Perspektiven aus der Sicht von Studierenden

Nach etwa sieben Monaten wurde von an der Übung teilnehmenden Studierenden ein schriftliches Feedback erbeten. Durchweg betonten die Studierenden, dass sich die Wahrnehmung im Allgemeinen „verändert“ hat, und zwar dahingehend, dass einerseits „ein Blick fürs Detail geschult“ wurde und andererseits jede Interpretation eines Bildes aufgrund von möglichen Wahrnehmungsfehlern „kritisch zu betrachten ist“.

Besonders aufschlussreiche Hinweise ergaben die Rückmeldungen von zwei Studentinnen, die im vorangegangenen Semester das studienbegleitende Praktikum in der Klasse durchgeführt hatten, in der sie dann als teilnehmende Beobachtende anwesend waren. Vorteilhaft stuften sie diesen Sachverhalt ein, da sie die Klasse schon kannten und „man so die

⁶⁶ Alle Zitate Gerd Theißen, Die Legitimationskrise des Helfens und der barmherzige Samariter. Ein Versuch, die Bibel diakonisch zu lesen, in: Gerhard Röckle (Hg.), Diakonische Kirche. Sendung – Dienst – Leitung. Versuch einer theologischen Orientierung, Neukirchen-Vluyn (Neukirchener) 1990, 46-76, 54f.

neuen Erkenntnisse besser verbinden kann.“ Im Vergleich zum Praktikum wurden besonders zwei Erkenntnisse als neu herausgestrichen, nämlich die veränderte Wahrnehmung von Tina und die mögliche Verbindung von im Religionsunterricht behandelten Themen mit dem gezeichneten Gottesbild. So schrieb eine Studentin (4. Semester):

„Besonders ist mir aufgefallen, dass Tina – ein scheinbar unauffälliges und ausgeglichenes Kind – schwerwiegende Probleme hat, die erst durch die richtige Deutung ihres Gottesbildes für mich klar geworden sind (auch in Absprache mit der Klassenlehrerin). ... Das Gottesbild der Kinder war außerdem von dem Thema des Religionsunterrichts ‚Vergebung‘ beeinflusst. Dies sieht man beispielsweise an dem Bild von Fabian.“

Diese Rückmeldungen scheinen dahingehend gedeutet werden zu können, dass insbesondere der Praxisbezug eine effiziente Einführung in eine Wahrnehmungsschulung aber auch in eine Kindertheologie ermöglicht. Untermauern lässt sich dies, da von allen Teilnehmenden die Nachbesprechung mit den Lehrerinnen als effektiv eingestuft wurde, „denn so konnten scheinbar spekulative Deutungen mit der tatsächlichen Situation zusammengebracht werden.“ Zudem wurde in Bezug auf das gesamte Studium als Vorteil erachtet, dass durch die Übung „Theorie und Praxis näher zusammen gerückt sind.“

Als Ausblick könnte die abschließende Einschätzung von Carola (4. Semester) gelten: „Außerdem hat man einen kleinen Eindruck von Möglichkeiten zur Deutung bekommen, der allerdings noch ausbauwert wäre.“

5.2 Perspektiven für die reflexive Habitusbildung in der universitären Religionslehrerbildung

Eine Frage scheint hier zentral: Was kann die universitäre Religionslehrerbildung zur Ausprägung eines reflexiven (religions-)pädagogischen Habitus konkret beitragen?

Meine Ausführungen scheinen hinlänglich verdeutlicht zu haben, dass in der Übung zunächst in forschendes Lernen eingeführt, dieses durchgeführt und dadurch eine wissenschaftlich-reflexive Habitusbildung angebahnt wurde. Da aber ein professioneller (religions-)pädagogischer Habitus auch reflexiv-pragmatische Habitusbildung umfasst, scheint mir die in dieser Übung vollzogene evaluative Rückbindung des forschenden Lernens an den erforschten Fall im Berufsfeld von entscheidender Bedeutung zu sein. Durch diese neu eingeführte Rückkoppelung ist es wohl vielen Studierenden erst möglich, selbst Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Wissenschaft und Berufsfeld an einem konkreten ‚Fall‘ entdecken zu können. Erst dann scheint die Bedingung der Möglichkeit gegeben zu sein, dass sich ein Habitus herausbildet, der mittels analogem Denken reflexiv aktuelle Fragestellungen pragmatisch wie wissenschaftlich wahrzunehmen in der Lage ist und die Beantwortung der Fragestellung durch die Handlung der Lehrperson nochmals pragmatisch wie wissenschaftlich zu überprüfen und

einer vertieften Klärung zuzuführen vermag. Selbstredend ist festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um Routinebildung handelt.

Die Entwicklung der Fähigkeit zur Metareflexion scheint der Schlüssel für eine integrative Verhältnisbestimmung von Wissenschaft, Berufsfeld und Person zu sein. Dies kann m. E. nicht dadurch erreicht werden, dass an der Universität die eine und im Berufsfeld die andere Form der Reflexivität erlernt wird, wobei die Studierenden bzw. die Referendare auf sich allein gestellt, eine Verbindung beider zustande bringen sollen. Es muss an der Universität verstärkt nach konvergierenden Momenten der Wissenschaftspraxis und der religionsunterrichtlichen Praxis gesucht werden. Diese sind dann so als Lernchancen zu arrangieren, dass Überschneidungsfelder in einer Metareflexion von Studierenden systematisch erarbeitet werden können.

5.3 Perspektiven für die empirische religionsdidaktische Forschung

Die Erweiterung einer wissenschaftstheoretischen Begründung, die einer religionsunterrichtlichen Handlungspraxis Rechnung trägt, ist m. E. nötig, um empirisches Forschen in Richtung auf ein integratives Konzept hin zu öffnen. Dabei wird die verstärkte Einbeziehung des Entdeckungs- und Verwendungszusammenhangs in die empirische religionsdidaktische Forschung als wesentlich erachtet. Denn dadurch könnte es vermehrt möglich werden, dass Umsetzungsfragen, wie Probleme der Anwendung von Forschungsergebnissen zugänglicher gemacht werden und nicht ungeklärt in einem Vakuum zwischen Wissenschaft und Berufsfeld angesiedelt sind. Auf dieser Grundlage könnten dann mehr Praxiskontakte und eine verstärkte Präsenz von wissenschaftlich tätigen Religionspädagogen vor Ort erfolgen. Ferner könnten Probleme und Bedürfnisse, die im Berufsfeld angesiedelt sind, bei der Themenwahl der empirischen Forschung stärker berücksichtigt und eine Verbindung von Forschung und Beratung umgesetzt werden.

Bei alledem möchte ich aber nicht unerwähnt lassen, dass es zwischen Wissenschaft und Berufsfeld – mit ihren nicht zu beseitigenden Unterschieden in Zielsetzungen, Aufgaben usw. – immer Konflikte, Spannungen und Transferprobleme geben wird, denn gerade im Religionsunterricht sind immer wieder ad-hoc-Entscheidungen und Spontaneität gefordert, welche auf der Grundlage von Alltagstheorien erfolgen. Für die Wahrnehmungsschulung und die Erweiterung von Handlungsoptionen in der Religionslehrerbildung könnte das hier zur Diskussion gestellte forschend-evaluierende Lernen einen wichtigen Beitrag leisten, denn dadurch wird angemesseneres, weil gesicherteres Handeln in Aussicht gestellt. Unter dem Handlungsdruck des späteren Schulalltags dürfte es für vertiefende Analysen zu spät sein.

Abstract

Since the formation of students occurs at universities, we face a difficulty in grounding students in competencies of action. This issue has recently been stimulated through field research by university students into teaching and learning in educational settings. However, the effort to impart competencies of research on the one hand, and competencies of perception and competencies of action on the other, raises a new question: What is the proper relation between science and the praxis of religious education? In answer, the author first focuses on three theories of knowledge, using a symbolic-critical approach: the scientific praxis of religion pedagogy, the religious educational praxis of primary and secondary education, and an integrated approach. To demonstrate the training of perception, the author next presents an example of interpreting an image of God according to the “documentary method,” a qualitative research approach developed by Ralf Bohnsack. Finally, the author discusses reflexivity as a metacompetence that can lead to *habitus* formation, before looking at expanded insights that can affect religious pedagogical actions. Results and further perspectives on the topic conclude the article.