

---

Markus Schiefer Ferrari, Hans Mendl,  
Georg Langenhorst, Ludwig Sauter (Hg.)

# Leben lernen

Menschliche Ausdrucksformen  
als Lernperspektiven im Religionsunterricht

Festschrift  
für Ludwig Rendle

Verlag LUSA · Babenhausen

---

# verständigen

Manfred Riegger

**I**m Religionsunterricht einer neunten Klasse Hauptschule kommt die Sprache auf das Thema „Himmel“. Ein Schüler bemerkt: „Den gibt es doch gar nicht!“, und ein anderer: „Ich will nicht in den Himmel! In der Hölle geht doch der Punk ab!“ – Ist angesichts solcher Äußerungen ein Abbruch der Kommunikation realistischer als Verständigung?

## 1. WAS BEDEUTET VERSTÄNDIGUNG?

Im Deutschen kann „Verständigung“ eine *Minimal-* und eine *Maximalbedeutung* (Habermas 1984, 355) beinhalten. *Minimal* versteht man darunter „Prozesse der Mitteilung, Benachrichtigung und des Austausches von Information“, wobei die Sprache als „besonderes Medium der Verständigung“ gilt (Demmerling 2001, 914). Ähnlich wie Verstehen lässt sich Verständigung auf „das angemessene Erfassen dessen, was ein anderer meint oder sagt“ (ebd.), beziehen. In diesem weiten Sinn wird Verständigung oft gleichbedeutend mit dem Begriff „Kommunikation“ verwendet (vgl. Riegger 2008 und Mendl in diesem Band, 105-114).

In der *Maximalbedeutung* werden nicht alle Formen der Mitteilung als Verständigung bezeichnet, sondern nur „diejenigen, deren Ergebnis oder zumindest Zweck in einer Einigung bezüglich der zur Sprache kommenden Sachverhalte besteht“ (Demmerling 2001, 914). Hier meint Verständigung also die „Übereinkunft hinsichtlich des Gemeinten oder Gesagten“ im Sinne von „Einverständnis oder Konsens bzw. Übereinstimmung“ (ebd.).

Jede christliche Theologie besitzt mit Blick auf 1 Petr 3,15 („Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt.“) immer schon eine Verständigungsabsicht, gerade auch gegenüber Nichtchristen bzw. Nichtgläubigen. Da diese aber (noch) nicht glauben bzw. nicht christlich glauben, kann in

Verständigungsprozessen nur die „gemeinsame Vernunft aller Menschen“ (Benedikt XVI. 2007, 77) die geeignete Beurteilungsinstanz abgeben, oder traditionell gesprochen: die vom Licht Gottes noch „unerleuchtete“ Vernunft.

Diese Argumentationslinie gilt auch für das ordentliche Unterrichtsfach Religion, da nicht wenige Nichtgläubige bzw. Glauben-Suchende diesen besuchen. Will man diese ansprechen, muss im Religionsunterricht Verständigung über Glaubensüberzeugungen vor allem über die Rechtfertigung mit Vernunftargumenten erfolgen und nicht lediglich mit dem Verweis auf Bibelstellen oder religiöse Autoritäten.

## 2. VERSTÄNDIGUNG IM BLICK AUF SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Für Jürgen Habermas ist Verständigung immer eine kommunikative Handlung, ein zielorientierter Prozess (Habermas 1984, 232) der ungezwungenen Herbeiführung einer Einigung (vgl. ebd., 355) mittels „Interpretation“, sei „es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln“ über „Situationsdefinitionen“ unter „sprach- und handlungsfähigen Subjekten“ (Habermas 1981, 128). Ein Schlüsselbegriff dieser „pragmatischen Bedeutungstheorie“ ist „Geltung im Sinne von *rationaler Akzeptabilität*“ (Habermas 2009, 143). Zweierlei ist hier zu erläutern: Erstens besitzen kommunikative Rationalität nicht nur Behauptungssätze oder konstative Äußerungen, sondern auch normative und expressive Äußerungen (vgl. Habermas 1981, 34 f.), und zweitens unterscheidet er zwischen Geltungsansprüchen, Geltungsbedingungen und der tatsächlichen oder möglichen Einlösung der Geltungsansprüche (vgl. Habermas 1984, 356).

### 2.1 Geltungsansprüche

Die Analyse von Verständigungsprozessen ergibt, dass Subjekte in Sprachhandlungen „unwillkürlich bestimmte Voraussetzungen“ fraglos akzeptieren (ebd., 354 f. und folgende Zitate). Subjekte unterstellen nämlich vier Ansprüche, die zu gelten haben („Geltungsansprüche“), und zwar „Verständlichkeit“, „Wahrheit“, „Wahrhaftigkeit“ bzw. Aufrichtigkeit oder Authentizität sowie normative „Richtigkeit“. Im Einzelnen erfordert Verständigung dann:

- sich verständlich auszudrücken,
- etwas zu verstehen zu geben,
- sich dabei verständlich zu machen
- und sich miteinander zu verständigen.

Auf Schule bezogen heißt dies: Ein Lehrer bzw. eine Lehrerin muss einen allen SchülerInnen „*verständlichen Ausdruck*“ wählen“ (z.B. Himmel), damit er bzw. sie und die SchülerInnen „*einander verstehen* können“; er/sie muss die „Absicht haben, einen *wahren* propositionalen Gehalt“, eine wahre Information mitzuteilen (die Seligkeit

des Himmels besteht in der Anschauung Gottes „von Angesicht zu Angesicht“: 1 Kor 13,12), damit die SchülerInnen das Wissen der Lehrkraft teilen können; diese muss ihre Intentionen wahrhaftig äußern wollen (sie muss selbst von der Seligkeit des Himmels und seiner Attraktivität überzeugt sein), damit die SchülerInnen der Äußerung der Lehrkraft „*glauben* (ihr vertrauen)“ können; die Lehrkraft muss schließlich eine im Hinblick auf bestehende Normen und Werte richtige Äußerung wählen, damit die SchülerInnen die Äußerung akzeptieren können und SchülerInnen wie LehrerInnen „in der Äußerung bezüglich eines anerkannten normativen Hintergrunds *miteinander übereinstimmen* können.“

Spätestens beim letzten Geltungsanspruch scheint in unserem Beispiel ein Dissens offensichtlich zu sein. Denn während der eine Schüler/die eine Schülerin Himmel im Sinne von Firmament (engl. *sky*) mit der transzendenten bzw. religiösen Bedeutung von Himmel (engl. *heaven*) gleichsetzt, bestreitet der andere Schüler/die andere Schülerin den zu erstrebenden Wert des religiösen Himmels grundsätzlich. Damit ist mindestens ein Geltungsanspruch nicht mehr gemeinsam anerkannt, weshalb der „Hintergrundkonsens“ insgesamt erschüttert ist und kommunikatives Handeln als Verständigung nicht fortgesetzt werden kann. In diesem Fall ist es möglich, auf „strategisches Handeln umzuschalten“ (Handlungen nur noch durchführen, wenn gute Noten winken), die „Kommunikation überhaupt abubrechen“ (die Lehrkraft redet und die Religionsgruppe schweigt bzw. stört den Unterricht) oder „verständigungsorientiertes Handeln auf der Ebene argumentativer Rede ... wieder aufzunehmen“ (Diskurs über die Werthaftigkeit des Himmels). Im Sinne einer vierten Möglichkeit überlege ich im Folgenden, wie der konsensuelle Verständigungsprozess in unserem Beispiel in Gang kommen könnte.

## 2.2 Geltungsbedingungen

Korrespondierend mit den Geltungsansprüchen müssen vier Geltungsbedingungen eines Sprechakts (Habermas 2009, 142) erfüllt werden:

- LehrerInnen und SchülerInnen, die eine „gemeinsame Sprache beherrschen (oder zum Beispiel auf dem Wege der Übersetzung herstellen können)“;
- „eine von beiden Seiten inspizierbare Sprechsituation“;
- „ein intersubjektiv geteiltes (oder sich hinreichend ‚überlappendes‘) Hintergrundverständnis“;
- „eine lokal situierte Äußerung des Sprechers mit einer Ja-/Nein-Stellungnahme“ der SchülerInnen.

Das heißt für unser Beispiel: Zwar gehört das Wort „Himmel“ zur deutschen Sprache, doch unterscheidet sich die Bedeutung in der vom Lehrer gesprochenen religiösen

Sprache erheblich vom alltäglichen Sprachgebrauch der SchülerInnen. Um Verständigung in Gang zu bringen, muss die Lehrkraft eine Differenzierung dieser Bedeutung einführen (z. B. anhand von *sky* und *heaven*). Mit *heaven* ist dann eine beiden Seiten nachvollziehbare Sprechsituation eröffnet, die Überlappungen grundsätzlich erlaubt, da *heaven* Schülern aus englischen Songs als Himmel der Liebenden (kleine Transzendenz) ebenso bekannt ist wie der Lehrkraft als religiöse Kategorie (große Transzendenz). Um nun auch eine hinreichende inhaltliche Überlappung des Hintergrundverständnisses beider zu ermöglichen, muss hier eine Übersetzung des religiösen Inhalts von *Himmel* geleistet werden, die den SchülerInnen über ihre Lebenswelt zugänglich ist. *Himmel* könnte deshalb als Zustand ewig wählender Gemeinschaft mit Gott (religiöse Kategorie) als absolutes Glück übersetzt werden (z. B.: „Jede und jeder hat bestimmt schon einmal vom vollkommenen Glück geträumt, vielleicht sogar ansatzweise selbst erlebt. Was ist, was wäre für mich Glück, das nicht mehr übertroffen werden kann?“). Beim Suchen und Benennen solcher Glückserfahrungen werden Äußerungen situiert und die SchülerInnen können Stellung beziehen.

### 2.3 Einlösung der Geltungsansprüche

Einlösung bedeutet, dass SchülerInnen grundsätzlich die zu Recht von der Lehrkraft erhobenen Geltungsansprüche akzeptieren, „sei es durch Appell an Erfahrungen und Intuitionen oder durch Argumente und Handlungskonsequenzen“ (Habermas 1984, 356 f.). Nun unterscheidet Habermas aber in neueren Arbeiten zwischen *einverständnisorientiert* und *verständigungsorientiert* (2009, 121 f.). Er schreibt:

„Einverständnis im strengen Sinne wird nur dann erreicht, wenn die Beteiligten einen Geltungsanspruch aus denselben Gründen akzeptieren können, während eine Verständigung auch dann zustande kommt, wenn der eine sieht, dass der andere im Lichte seiner Präferenzen unter gegebenen Umständen für die erklärte Absicht gute Gründe hat, d. h. Gründe, die für ihn gut sind, ohne dass sich der andere diese Gründe im Lichte eigener Präferenzen zu eigen machen müsste“ (ebd., 121 f.).

Während sich bei der Einverständnisorientierung der Konsens auf alle Geltungsansprüche erstreckt (die SchülerInnen müssen auch die normative Richtigkeit der religiösen Kategorie „Himmel“ für sich akzeptieren), genügt es bei der Verständigungsorientierung, wenn die ersten drei Geltungsansprüche gemeinsam anerkannt werden und die normative Richtigkeit relativ zur Lehrkraft akzeptiert wird. Verständigungsorientierung erfolgt damit auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses so, dass der Schüler/die Schülerin die inhaltlichen Ausführungen zum *Himmel* als religiöse Kategorie versteht und sie ernst nimmt, ohne sich aber die Gründe für die normative Richtigkeit zu eigen zu machen (vgl. ebd., 123). In Bezug auf Letzteres ist ein „Einverständnis nicht

über die jeweils motivierenden Absichten und Präferenzen selbst, sondern nur über deren Zweckrationalität“ (ebd., 129) erforderlich. Es genügt also, wenn sich aus der Sicht der SchülerInnen Gründe als gute-Gründe-für-den-jeweiligen-Lehrer verstehen lassen (vgl. ebd., 144).

Für unser Beispiel kann eine solche Unterscheidung kommunikative Verständigung ermöglichen, die die bleibende Differenz zwischen kleiner sowie großer Transzendenz (siebter Himmel der Liebenden sowie ewiger Himmel) wahr *und* über das Hintergrundverständnis von *heaven* Verbindungen ermöglicht, die für verschiedene Deutungen offen sind. Wichtig ist dabei, dass im Wort „heaven“ spezifische Möglichkeiten für die Entfaltung der religiös-christlichen Bedeutung liegen, sodass der ewige Himmel in das irdische Leben hereinragen kann. Verständigung ist also keine gefällige Anpassung.

### 3. DIDAKTISCHE KONSEQUENZEN FÜR DEN RELIGIONSUNTERRICHT

Die Konsequenzen der bisherigen Überlegungen zu Verständigung beziehen sich zum einen auf das Fach Religion und zum anderen auf Lehr-Lernsituationen.

#### 3.1 Selbstverständigung im Blick auf den Religionsunterricht

In einer pluralen Gesellschaft, in der „unterschiedliche religiöse und säkulare Antworten“ auf die „letzten Fragen, die zum Menschsein gehören“, anzutreffen sind, ist die Verständigung der eigenen kulturellen und religiösen Identität mit anderen kulturellen und religiösen Identitäten zu einem „Herzstück“ nicht nur des Religionsunterrichts, sondern „jeder Allgemeinbildung“ geworden (Die bildende Kraft 1996, 28; vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen 2005, 29). In Anknüpfung an Habermas könnte man Religionsunterricht zweifach unterscheiden:

VERSTÄNDIGUNGSORIENTIERTER RELIGIONSUNTERRICHT umfasst dann Mitteilungen von Informationen über Religion und Glaube, aber nicht einfach als Mitteilung über etwas. Vielmehr wäre in diesem Religionsunterricht eine religiöse Seh- und Geschmacksschulung zu fördern, als Neusehen, Neuschmecken der religiösen Dimension der Wirklichkeit, beispielsweise durch symbolische Kommunikation (Bild- und Symbolsprache). Verständigungsorientierter Religionsunterricht ist ein hermeneutischer Prozess, dessen Zielsetzung in der Auseinandersetzung mit den in den religiösen Traditionen vorliegenden Modellen der „Weltdeutung“ und „Sinnggebung durch Transzendenzbezug“ (Der Religionsunterricht in der Schule 1974, 2.3) liegt. Hier erfolgt Verständigung, wenn die SchülerInnen sehen und schmecken, dass im katholischen Religionsunterricht mit seinen präferierten Sichtweisen auf

bestimmte Fragestellungen gute Gründe präsentiert werden, also Gründe, die aus christlich-katholischer Sicht gut sind, ohne dass sich die SchülerInnen diese Gründe aufgrund ihrer Präferenzen zu eigen machen müssten.

EINVERSTÄNDNISORIENTIERTER RELIGIONSUNTERRICHT würde auch das normative Einverständnis der SchülerInnen in Bezug auf christlich-katholische Positionen umfassen. Diese müssten also die normativen Geltungsansprüche akzeptieren. Zu fragen ist, ob in den letzten Jahren nicht immer mehr ReligionslehrerInnen persönlich eine solche Vorstellung von Religionsunterricht präferieren. Auf der Grundlage staatlicher und kirchlicher Ordnungen scheint es sinnvoll, Religionsunterricht grundsätzlich verständigungsorientiert zu konzipieren. Das Einverständnis von SchülerInnen in Bezug auf die normative Richtigkeit von Glaubensaussagen wird dadurch nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern gerade in Freiheit eröffnet.

### 3.2 Verständigung in Lehr-Lernsituationen

Verständigung konkretisiere ich mit drei Aspekten, die mir unverzichtbar erscheinen, nämlich *Verständlichkeit*, *Verstehen* und *Einverständnis*.

#### OHNE VERSTÄNDLICHKEIT KEIN VERSTEHEN!

Die Unverständlichkeit von theologischen Texten, Diskussionen und wissenschaftlichen Abhandlungen wird oft beklagt. Bei Texten ist die Berücksichtigung der bekannten folgenden „Verständlichmacher“ von Schulz von Thun (1998, 141 ff.) sinnvoll: *Einfachheit*, *Gliederung*, *Ordnung*, *Kürze*, *Prägnanz*, *zusätzliche Stimulanz* bzw. *Anregung*. Will man SchülerInnen den Sinn von Himmel erschließen, sind so neben deren Fähigkeiten (z. B. entwicklungspsychologische Symbolfähigkeit) auch möglicherweise fehlende Motivation (Himmel ist langweilig) und die schulische Zwangssituation zu berücksichtigen (vielleicht wäre für manche Himmel die Befreiung aus dem „Gefängnis“ Schule).

#### VERSTEHEN, VERSTANDEN-WERDEN UND SICH-VERSTANDEN-FÜHLEN GEHÖREN ZUSAMMEN!

Der sichtbare Himmel und die Hölle auf Erden, die Menschen einander bereiten können, sind in gewissem Sinne *naturwissenschaftlich kausal verstehbar*. Schwieriger wird es mit dem religiösen Sinn von Himmel und Hölle, denn beide sind „nicht natürliche oder empirische Gegenstände“ und „nicht durch die Sinne wahrnehmbar“ (Zwenger 2003, 665). Damit kann Verstehen

„keine Objektivität beanspruchen“, insofern die „sinnlichen Qualitäten als ... *selbstverständlich*“ (ebd.) wahrnehmbar erscheinen. Theologisches Verstehen richtet sich auf das, was die Gegenstände selbst nicht sind, auf etwas, das die Gegenstände „bedeuten oder bezeichnen, auf einen Sinn“ (ebd.), für den die Gegenstände nur Zeichen sind. Verstehen meint also die *Möglichkeit, einen Sinn zu erfassen*, welcher nicht selten in einen gewissen Gegensatz zum naturwissenschaftlichen Verstehen gebracht wird. Gerade diese Unterscheidung dürfte für einen Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft von besonderer Bedeutung sein.

#### VERSTANDEN, ABER NICHT EINVERSTANDEN!?

Im konfessionellen Religionsunterricht werden nicht nur Informationen verständlich bereitgestellt, die von SchülerInnen verstanden werden sollen, sondern ebenso wird Akzeptanz angestrebt. SchülerInnen müssen sich aber die normative Richtigkeit von Glaubensinhalten nicht zu eigen machen, da es genügt, wenn sie Gründe, als gute-Gründe-für-die-jeweilige-Lehrkraft bzw. die katholische Position akzeptieren. Verneint ein Schüler oder eine Schülerin die Frage „Verstehst du, warum die katholische Kirche diese Position vertritt und andere Positionen ablehnt?“, so kann nach Wegen der Verständigung gesucht werden. Wenn dies nicht geschieht, kann Religionsunterricht zu einem „Theater“ verkommen (z. B. rein strategisches Handeln), das für die SchülerInnen keine Relevanz aufweist. Dass SchülerInnen auf die gestellte Frage vielleicht „Nein“ denken, aber lieber „Ja“ antworten, ist zu berücksichtigen. Diese Möglichkeit der Pseudozustimmung verweist auf die Bedeutung kommunikativer Kompetenz der Lehrkraft.

## 4. KONKRETISIERUNGEN

Zurück zur eingangs geschilderten Szene. Als die Lehrperson den Schüler fragte, warum es den Himmel nicht geben würde, kam die Begründung prompt: „Ich sehe zwar Wolken am Himmel, aber keinen Gott!“ Mit der Unterscheidung von *sky* und *heaven* wurde dieser Aspekt verständlich. Auf der religiösen Ebene bevorzugte aber ein anderer Schüler nach wie vor die Hölle, weil seine Himmelsbilder fad waren. Als die Lehrkraft erklärte, dass man sich Himmel nicht einfach nur als langweiliges Hallelujasingen wie beim „Münchner im Himmel“ vorstellen darf, sondern eher als das Schönste, was überhaupt vorstellbar ist, sagte ein Schüler spontan: „Das Schönste ist für mich saufen“, und nach kurzer Überlegung „wenn da nur nicht der Kater danach wäre!“ Daraufhin ein anderer Schüler: „Dann eben der größte Rausch, aber ohne Kater!“



Verblüfft und hellwach waren auch alle, als ein Mädchen der Ansicht war: „Süßigkeiten essen, ohne dick zu werden, das wär's!“ – Himmel als *größter Rausch, ohne Kater* und *Süßigkeiten essen, ohne dick zu werden!*? Das sind ungewöhnliche Bilder für Himmel, zumal sie natürlicherweise nicht erreichbar sind (außer vielleicht durch Medikamenteneinsatz o. Ä.). In den Aussagen der SchülerInnen zeigt sich damit: Nur wenn *Himmel* in paradoxer Weise gedacht wird, kann er als ewiger Himmel auf Erden erscheinen. Die möglichen Gefahren (Alkoholismus, Magersucht) im Blick, wird hier m. E. der mögliche Verlust an theologischer Präzision aufgewogen durch den Gewinn der Anschlussfähigkeit christlicher Positionen an die Lebenswelt der SchülerInnen oder theologisch formuliert: Die sprachlich-experimentelle Annäherung an das Unbegreifliche des Himmels bahnt eine Verbindung vom Irdischen zum absolut Transzendenten. Zudem dürfte nun genügend Interesse bei den SchülerInnen vorhanden sein, um die eigene Suche nach ansprechenden Himmelsbildern mit biblischen Vorbildern zu vergleichen: großes Festmahl (z. B. Lk 13, 24), Abrahams Schoß (Lk 16, 22) usw. Mir scheint, dass im skizzierten Verständigungsprozess die bleibende Suche nach dem Geheimnis des Himmels eröffnet wurde, ohne bleibende Differenzen zwischen kleiner und großer Transzendenz einzuebnen, dass aber der Geschmack des Jenseitigen im Diesseitigen aufleuchtet und Irdisches auf jenes Himmlische hin transparent wird.

#### LITERATUR:

- Benedikt XVI. (2007), *Gott und die Vernunft. Aufruf zum Dialog der Kulturen*, Augsburg.
- Demmerling, Christoph (2001), *Verständigung*, in: Joachim Ritter, Karlfried Gründer und Gottfried Gabriel (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* Bd. 11, Darmstadt, 914-918.
- Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns 1*, Frankfurt / M.
- Ders. (1984), *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt / M.
- Ders. (2009), *Rationalität der Verständigung. Sprechakttheoretische Erläuterungen zum Begriff der kommunikativen Rationalität*, in: ders., *Rationalitäts- und Sprachtheorie (Philosophische Texte; 2)*, Frankfurt / M., 105 - 145.
- Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996). *Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
- Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005), hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
- Riegger, Manfred (2008), *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*, München.

## *II. sich orientieren – Orientierung suchen*

---

Schulz von Thun, Friedemann (1998), *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.

Zwenger, Thomas (2003), *Verstehen*, in: Wulff D. Rehfus (Hg.), *Handwörterbuch Philosophie*, Göttingen, 665f.